

Självständigt arbete I och II

30 högskolepoäng, avancerad nivå

Förändringar lärare gör i sin dagliga praktik – ett agencyperspektiv

*Changes teachers make in their daily practice
– an agency-perspective*

Jenny Malm Ryd

Masterexamen i pedagogik, 120 hp

Slutseminarium 2019-04-02

Examinator: Kristian Sjövik

Handledare: Anna Henningsson-
Yousif

Abstract

Politically mandated development projects get attention in reports, assessments, plans and policies. Less attention is given to the small scale, local development-work made by teachers in schools everywhere, every day (Hultman, 2001).

The aim of this study is to make, the small-scale changes that teachers make in their daily practice, visible. Also, this study aims to contribute to an increased understanding of teachers' changed actions and factors that enable or constrain changed actions. Finally, this study aims to try the analytical concept of agency in relation to the changes teachers make in their daily professional practices. The following research questions have been developed: (1), How do teachers describe the changes they make and have made in their professional practice? (2), What possibilities and limitations do teachers experience when changing their professional-practice? (3), What do teachers wish to change and why? (4), What do teachers think are precipitating factors of change in their own professional practice? (5), How can teacher agency be understood in relation to the described changes in professional practice?

Eight teachers from different schools have participated in semi-structured interviews, describing their experience of changes they've made in their professional practice. The interviews have been analysed in relation to theories of the three elements of agency developed by Emirbayer and Mische (1998) and further developed in connection to teacher practice by Priestley, Biesta and Robinsson (2015).

The study found that teachers change their practice to adjust to new or changing contexts. New experiences, knowledge, ideas or policies can also cause changes in teacher practice.

Teachers change their practice when they encounter problems or challenges, assess the consequences of different actions and choose an appropriate way to act. They use their knowledge and experience to identify problems and activate agency to solve them.

The study indicates that there is a connection between security and change. Furthermore, it seems to be of importance for teachers and school leaders not only to have common goals but also share the interpretation of problems and the analysis of possible action to solve the problems.

The study also found that teachers change their practice to be in alignment with their own goals and aspirations. Even though all teachers abide by common laws and

regulations, teachers choose to focus on different parts of the regulations when shaping their goals. The teachers' goals and aspirations, shape their images of the future they want and play a pivotal role in shaping their actions in the present and in activating agency.

The teachers in the study constantly changed their practice in relation to the needs they identify in the local context but also from a genuine interest to learn more, change and improve their professional practice.

Keywords: change, förändring, handlingar, lärare, practice, teacher agency, teacher actions, teacher-initiated change, yrkespraktik.

Innehållsförteckning

Abstract.....	3
Inledning.....	7
Syfte och frågeställningar.....	8
Litteratur- och forskningsöversikt.....	9
Vad är agency?.....	16
Agency enligt Giddens.....	16
Agency enligt Archer.....	17
Agency enligt Emirbayer och Mische.....	18
Agency enligt Priesley, Biesta och Robinsson.....	20
Teoretiska överväganden.....	21
Tidigare forskning om lärare och agency.....	23
Metodologiska överväganden.....	27
Resultat och Analys.....	34
Anna.....	35
Bella.....	38
Clara.....	42
Daniel.....	45
Emil.....	48
Fredrika.....	52
Gisela.....	55
Hanne.....	59
Sammanfattande analys.....	62
Diskussion.....	69
Referensförteckning.....	72
Bilaga 1.....	76
Bilaga 2.....	77

Inledning

Jag är lärare. Tillsammans med elever och kollegor arbetar jag varje dag för att elever ska lära sig sådant de har användning av i framtiden och för att skapa goda miljöer för lärande på vår gemensamma arbetsplats. Varje ny dag för med sig utmaningar och den ena dagen är inte den andra lik. Samhället och skolan förändras ständigt, elever och lärare likaså. Olika planer och policys beskriver hur skolor bör utvecklas och mycket tid och energi används till att på olika sätt utvärdera och rapportera hur skolans arbete utvecklas. Som lärare har jag ofta varit frustrerad över att dessa planer, policys och rapporter sällan uppmärksammar det förändringsarbete lärare redan gör, dagligen. Som student har jag läst otaliga artiklar och avhandlingar som handlar om policys som ska implementeras eller metoder som ska införas men få som uppmärksammar det förändringsarbete lärare redan gör. Detta är utgångspunkten för denna uppsats som handlar om förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik. Hultman (2001) beskriver att de politiskt styrda utvecklingsprojekten är de som syns utåt men att det samtidigt pågår små, lokala, osynliga projekt som bara ett fåtal känner till. Henning, Rice, Dani, Weade och McKeny (2015) påvisar i sin studie att enskilda lärare har kapacitet att själva förändra sin yrkespraktik och uttrycker att dessa förändringsprocesser ofta får mindre uppmärksamhet än större satsningar på professionell utveckling. Det är detta småskaliga och lokala förändringsarbete lärare gör som denna uppsats hoppas att synliggöra.

Det är sannolikt att detta förändringsarbete påverkas av flera faktorer i omgivningen. Hargreaves (2004) anser att även om det är varje lärares skyldighet att utveckla sin profession så måste det finnas en organisation runt läraren för att möjliggöra detta. Då organisationen ska möjliggöra utveckling är det intressant att se vilka möjligheter och begränsningar för förändringar som finns i lärares omgivning och vad det är som utlöser de förändringar lärare gör.

En förståelse för, och ett synliggörande av, de förändringar lärare gör i den dagliga praktiken och en insikt om det som begränsar, möjliggör och utlöser dessa förändringar skulle vara gynnsamt av flera anledningar. En ökad medvetenhet hos lärarna själva skulle kunna stärka dem i de förändringar de gör och hjälpa dem att hitta möjliga vägar för de förändringar de vill göra. För skolledare, skolutvecklare och specialpedagoger skulle förståelsen för detta redan pågående förändringsarbete och de faktorer som påverkar det,

ge dem möjlighet att stödja pedagogerna i det de redan gör och kunna använda sig av detta som en del av arbetet med skolutveckling.

Forskningsmässigt önskar jag med denna uppsats att bidra till att synliggöra lärares perspektiv på förändringar de gör i sin dagliga yrkespraktik.

Syfte och frågeställningar

Syftet är att synliggöra förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik. Jag vill bidra till en fördjupad förståelse av lärares förändrade handlingar, och vad som utlöser dessa. För att åstadkomma detta vill jag studera lärares upplevelse av det de själva förändrar, i det dagliga arbetet. Ett ytterligare syfte med uppsatsen är att pröva att använda det analytiska begreppet agency (kapacitet/möjlighet till handling) för att se om det är användbart i relation till de förändringar lärare gör i sin yrkespraktik.

Studiens forskningsfrågor:

Hur beskriver lärare de förändringar de gör och har gjort i sin yrkespraktik?

Vilka möjligheter och begränsningar upplever lärare att de har att förändra i sin yrkespraktik?

Vad är det lärare önskar att förändra och varför?

Vad anser lärare vara utlösande faktorer för förändring i den egna yrkespraktiken?

Hur kan vi förstå lärares agency i relation till dessa beskrivna förändringar i lärares yrkespraktik?

Litteratur- och forskningsöversikt

I detta kapitel presenteras en översikt över tidigare forskning och teorier relevanta för uppsatsens frågeställningar. Valet att presentera teori och tidigare forskning tillsammans syftar till att ge läsaren en bättre överblick över forskningsområdet.

För att hitta relevanta vetenskapliga artiklar och litteratur genomfördes flera sökningar i Malmö Universitets sökmotor Edsearch, och i sökmotorerna ERC och ERIC. Sökorden som användes i olika kombinationer var: teacher, practice, change, teacher initiated change, teacher belief, autonomy, profession och deras svenska motsvarigheter. Jag fann att många studier och mycket litteratur om det lärare förändrar, rör lärares professionella utveckling, implementering av riktlinjer och införandet av nya metoder. Även om dessa perspektiv troligtvis har betydelse för de förändringar lärare gör i sin yrkespraktik så har de i många fall ett uppifrån-ner perspektiv. Eftersom jag önskar ett annat perspektiv i denna uppsats kommer denna typ av forskning och litteratur inte presenteras i någon större utsträckning, såvida de inte också inkluderar något annat perspektiv som kan vara relevant för frågeställningen. Jag har också i stor utsträckning valt bort att presentera forskning om det lärare gör, eftersom det är själva förändringen jag är intresserad av.

I detta kapitel eftersträvas, att som en bakgrund, ge en bild av vad tidigare forskning säger om lärares yrkespraktik och de förutsättningar som finns i kontexten då lärare förändrar i sin dagliga yrkespraktik. Detta kapitel ska alltså inte ses som en fullständig översikt över området utan ska snarare ses som nedslag i teman som jag anser vara relevanta för frågeställningarna. Det hade troligtvis gått att tematisera på något annat sätt, hitta ytterligare teman och mer forskning inom respektive teman.

Logiker som formar lärares yrkespraktik

Lärares yrkespraktik kan beskrivas på olika sätt. Philip W. Jacksons *Life in classrooms* från 1968 betraktas som en klassiker i sammanhanget. Jackson (1968) beskriver livet i klassrummet med de rutiner och ritualer vilka skapar en social kontext som i stor utsträckning behåller sin form över tid. Det läraren gör handlar till stor del om att arbeta med fysiska, tidsmässiga och sociala gränser för att styra det som händer i klassrummet.

I ett svenskt sammanhang beskriver Hultman (2001) att en betydande del av lärares arbete består av improvisationer som görs för att lösa situationer som uppstår. Hultman (2001) framhåller att det finns olika logiker som lärare måste förhålla sig till. Det finns å

ena sidan en planerad, teknisk logik. Enligt den logiken är relationen mellan orsak och verkan klar, målen är tydliga och formell kunskap är viktigt. Å andra sidan finns en interaktiv och situationsbunden logik. Där är relationen mellan orsak och verkan oklar, målen är vaga och motsägelsefulla och informell kunskap är viktig (Hultman, 2001). Det interaktiva situationsbundna perspektivet innebär att lärare behöver anpassa det de gör till just de villkor som råder där de befinner sig. Samtidigt måste de förhålla sig till styrning och krav utifrån en mer teknisk logik.

Carr och Kemmis (2004) beskriver på ett liknande sätt, utifrån en amerikansk kontext, att lärares praktik präglas av två olika perspektiv. Ett tekniskt rationellt perspektiv där praktiken ses som ett medel för att uppnå uppsatta mål och ett mer praktiskt perspektiv där lärares yrkespraktik ses som ett oförutsägbart socialt fenomen.

Strandler (2017) behandlar i sin avhandling just hur dessa olika logiker eller perspektiv möts i den svenska skolan. Han intresserar sig för de spänningsfält som uppstår i lärares praktiker då lärarna måste förhålla sig till de ökade krav på prestation (performativitet) som har uppkommit till följd av en ökad förekomst av kontroller, utvärderingar och inspektioner i skolan. Förändringar i den svenska skolan såsom decentralisering, marknadsiering och trender influerade av nyliberala tankegångar är bakgrunden till ett slags förskjutningar i lärares yrkespraktik. Strandlers (2017) studier visar att nya prestationsinriktade uppgifter bäddades in i administration och var därför svåra för lärarna att undvika. Lärarna gjorde dessa uppgifter till en del av sin praktik samtidigt som en del var kritiska till effekterna av uppgifterna. Strandler (2017) visar att det kunde uppstå problematiska spänningsfält mellan de prestationsinriktade kraven att genomföra aktiviteter som genererade mätbara kunskapsresultat och de behov som lärarna såg som viktiga för elevernas utveckling till exempel socialt och relationellt arbete eller fokus på bristande språkkunskaper. Dessa spänningsfält verkar alltså uppstå mellan olika logiker (Hultman, 2001) eller perspektiv (Carr & Kemmis, 2004). Strandler (2017) beskriver dock att det inte finns någon egentlig motsättning mellan de prestationsriktade kraven och de upplevda behoven eftersom arbete med de upplevda behoven även gör att elevernas kunskapsresultat förbättras. Strandlers (2017) studier indikerar att prestation blivit en överordnad princip i lärarnas yrkespraktik. ”Praktikerna organiserades utifrån att elevernas, lärarnas och skolans förtjänster snarare än deras behov utgjorde den legitimerande principen” (Strandler, 2017 s 94).

Utrymme i yrkespraktiken

För att förstå de möjligheter och begränsning lärare kan uppleva då de förändrar det de gör i sin dagliga yrkespraktik är det intressant att se vilket utrymme lärare har att göra förändringar. Ett sätt att förstå utrymme för förändringar är i balansgången mellan styrning och lärares professionella autonomi. Hargreaves och Fullan (2013) anser att alltför mycket, detaljerad styrning kan hindra lärare att ta hänsyn till den lokala kontexten och den enskilda elevens behov. Strandler (2017) resonerar på ett liknande sätt och anser att styrningen bör lämna ett utrymme för de behov som identifieras lokalt och utrymme att hantera den oförutsägbarhet som lärares praktik innebär. Dock innebär detta inte att lärare bör ha ett obegränsat handlingsutrymme enligt Strandler (2017). Hargreaves och Fullan (2013) pekar på en del risker med alltför stort eget handlingsutrymme för läraren såsom svårigheter att skapa en likvärdig utbildning och risken att en del lärare glider undan och gör ett sämre arbete. Samtidigt kan en hög grad av autonomi ge lärare frihet och utrymme att på ett kreativt sätt använda sin kompetens för att skapa goda lärandesituationer (Hargreaves & Fullan, 2013). Strandler (2017) anser att lärare bör tillåtas att utöva ett slags intellektuell autonomi för att balansera mellan de krav som ställs och den föränderlighet och oförutsägbarhet som kännetecknar praktiken (Strandler, 2017). Berg (2003) beskriver också att lärares handlingsutrymme begränsas av styrning. Han kallar styrning, från stat och kommun såsom lagar och föreskrifter, för skolans yttre gränser. Berg (2003) identifierar även skolans inre gränser i form av skolans kultur. Denna kultur påverkas av historia, normer, traditioner och olika lokala faktorer. Dessa yttre och inre gränser avgör till stor del hur arbetet i skolan utformas. Mellan dessa gränser finns ett friutrymme som kan erövas för att kunna förändra skolan enligt Berg (2003).

Utrymme för förändringar kan ses som de möjligheter och hinder för praktiken som finns i omgivningen. Tyrén (2013) har undersökt detta i sin studie och visar bland annat att materiella och ekonomiska faktorer är av stor betydelse för skolors utvecklingsarbete och att dessa förutsättningar kan förändras snabbt. En begränsning för att förändra undervisningen är bristen på tid. Det gäller tid i undervisningen, att hinna med både nya och gamla metoder och att en strikt reglerad tid för undervisning begränsar möjligheterna för olika aktiviteter i klassrummet. Bristen på tid och möjligheten att hitta gemensam tid för möten och samtal runt det lärarna vill förändra, försvårar också förändringarna (Tyrén 2013). Dessa begränsningar i tid kan ses som ett uttryck av de kulturella faktorer som Berg (2003) ser som skolans inre gränser inom vilka lärare har utrymme att agera.

Avläsningar, reflektion och intuition

Lärare behöver ha möjlighet att ta hänsyn till behov som identifieras lokalt (Strandler, 2017), den lokala kontexten och den enskilda elevens behov (Hargreaves & Fullan, 2013). Som en del av den lokala kontexten, i utrymmet som möjliggör och begränsar de förändringar lärare gör, möter lärarna dagligen elever. I relation till dem gör lärare ständigt förändringar genom att anpassa sina handlingar för att möta deras behov.

Henning et al. (2015) fann i sin studie om lärares mest betydelsefulla förändringar, att lärare förändrade sin undervisningspraktik bland annat som svar på problem eller för att möta behov hos elever.

Liknande tankar återfinns hos Wedin (2007) som i sin avhandling intresserar sig för den praktiska kunskap lärare ständigt utvecklar som ett svar på de krav och utmaningar de ställs inför. En av de mest framträdande kunskapsformerna Wedin (2007) identifierade i lärares arbete är de elevrelaterade kunskaperna. Dessa kunskaper handlar om att lära känna elever som individer och elever som grupp, att visa omsorg om dem och att bygga relationer med dem. På ett liknande sätt beskriver Aspelin (2016) att den speciella relationskompetens som krävs i lärares praktik, fordrar kompetens att reglera graden av närhet och distans till elever. Lärare behöver agera så att eleven både är delaktig i relationer men också kan urskilja sig själv gentemot andra (Aspelin, 2016). Lärare skapar enligt Wedin (2007) ett slags avläsningskunskap som används för att anpassa sina handlingar efter behoven som finns hos eleverna just där och då.

Dessa avläsningar och övervägningar som görs i nuet, som beskrivs ovan, återfinns även i Schöns (2008) tankar om reflekterande praktiker som introducerades 1982. Schön (2008) anser att den professionella praktiken handlar lika mycket om att hitta och definiera problem som att lösa dem. Detta görs enligt Schön (2008) genom att reflektera i handling. Mycket av det som görs i praktiken är baserat på underförstådd kunskap. Med underförstådd kunskap menas den outtalade kunskap som finns i våra handlingsmönster. Enligt Schön (2008) tänker även praktikern på det den gör medan den gör det och förhåller sig till den underförstådda kunskapen. Johansson och Kroksmark (2004) menar att reflektion-i-handling är svårt i praktiken. Att reflektera innebär någon slags distans som är svår att skapa i pågående arbete. Reflektionen är en viktig del av det läraren gör men de menar att den sker efteråt, när läraren har möjlighet att tänka på det som hänt, eller när de tillsammans med kollegor reflekterar över olika situationer. Därför vill Johansson och Kroksmark (2004) istället lyfta intuition-i-handling. Det lärare vet och tror på utifrån sina erfarenheter är det som intuitionen bygger på.

Problemlösning, kunskap, erfarenhet och tro

Schön (2008) anser att den professionella praktikern hittar och definierar problem och löser dem, men han anser att det inte går att låta denna problemlösning präglas av en alltför teknisk logik. Den professionella praktikern ska inte ses som någon som utför ett slags instrumental problemlösning där vetenskapliga teorier och tekniker appliceras. Då professionella praktiker även måste förhålla sig till olika mål, syften, intressen och värdekonflikter är inte denna alltför tekniska logiken användbar enligt Schön (2008).

Aili och Brante (2007) lyfter också problemlösning då de studerat lärares yrkespraktik utifrån ett professionsperspektiv. En profession betraktas som ett yrke som innebär kvalificerat arbete i form av ett slags autonom problemlösning. Lösningarna utgår ifrån användandet av ett formellt kunskapssystem, såsom den pedagogiska vetenskapen. Aili och Brante (2007) analyserade den del av lärares arbete då de inte undervisade utan hade möjlighet till planering och reflektion. De konstaterade att en stor del av lärares praktik inte bestod av vad de kallar kvalificerat arbete medan en mindre del bestod av kvalificerat arbete. Aili och Brante (2007) diskuterar att lärares problemlösning kanske inte enbart baseras på ett formellt kunskapssystem, såsom den pedagogiska vetenskapen, utan även på andra typer av kunskaper.

Biesta och Tedder (2007) anser att en alltför vetenskapligt styrd evidensbaserad praktik minskar lärares autonomi och hämmar den del av praktiken som baseras på erfarenhet och professionella avväganden. Att enbart förlita sig på evidens gör att det blir svårt att anpassa sig till alla situationer och därför hävdar Hargreaves och Fullan (2013) att det snarare är evidens i kombination med egna erfarenheter som bör forma lärares praktik. Hargreaves och Fullan (2013) framhåller att det behövs en profession som kontinuerligt och kollektivt utvecklar sitt professionella kapital genom att bygga upp sin kunskapsbas och expertis, testa olika former av praktik och dess verkan samt att utveckla, sprida och anpassa dessa praktiker.

Ytterligare ett sätt att se på detta är att ta hänsyn till de kunskaper och erfarenheter läraren själv har med sig i sin yrkespraktik i form av sitt pedagogiska kapital. En lärares pedagogiska kapital kan ses som de tillgångar eller kompetenser som läraren har att tillgå i pedagogiska situationer. Det består av de mentala och känslomässiga resurser, i form av erfarenheter, analyser, tankar och känslor, som läraren använder sig av (Henningson-Yousif & Viggósson, 2009; Henningson-Yousif & Aasen, 2015). Det pedagogiska kapitalet kan manifesteras i tre olika men samspelande dimensioner, i erfarenhet, analys och handling. Lärares erfarenheter från livet, utbildning och arbete, deras analyser i form

av kvalificerade bedömningar utifrån sina egna särskilda kunskaper och deras handlingar kan ses som uttryck för deras pedagogiska kapital (Yousif & Aasen, 2015). Då lärares handlingar ses som ett uttryck av deras pedagogiska kapital är detta ett intressant begrepp att bära med sig för förståelsen av lärares förändrade handlingar.

Även det läraren själv tror på verkar ha betydelse för att förstå lärares handlingar. Johansson och Kroksmark (2004) nämner att det lärare tror på är det som intuition i handling bygger på. Lärarna i Tyréns (2013) studie uttryckte att det de tror på är viktigt. De uttryckte en oro inför att frångå den traditionella undervisningen men såg samtidigt en positiv inverkan på elevernas lärande. Trots att de stötte på många svårigheter under arbetet och att förhållandena ibland var svåra fortsatte lärarna ändå med att utveckla innovativa undervisningsmetoder eftersom de trodde på de nya metoderna (Tyrén, 2013). Priestley, Biesta och Robnsson (2015) har studerat hur det lärare tror på har betydelse för deras möjliga handlingar. Det bör finnas en klar vision av vad utbildning är till för, annars begränsas möjligheterna för handlingar som kan utveckla en god utbildning. När syftet med det som utförs är snävt begränsas läraren syn på vad som är möjligt och därmed ses de möjliga handlingarna på samma snäva sätt enligt Priestley et al. (2015).

McCarty, Kaufman och Stafford (1989) har studerat varifrån lärare får inspiration till sina förändringar. Utgångspunkten för McCarty et al. (1989) är den ökande förekomsten av pedagogiska handledare/övervakare (supervisors) som ska hjälpa lärare att utveckla sin undervisning. McCarty et al. (1989) ville undersöka huruvida denna typ av satsningar faktiskt förändrar undervisningen. Många av lärarna i studien menade att de ständigt förändrade undervisningen genom att anpassa sig till förutsättningarna på olika sätt. Studien visade att handledare/övervakare hade en viss påverkan på hur lärare förändrade sin undervisning. Inspiration från kollegor och förändringar för att möta behov hos eleverna var faktorer som påverkade förändringar i större utsträckning än handledare/övervakare. Den faktor som influerade lärares förändringar mest var deras egna resurser i form av egna studier och experimenterande utifrån en egen professionell nyfikenhet.

Sammanfattning

Det som presenterats ovan kan ses som en bakgrund för att till viss del förstå de förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik. Då jag vill ta reda på hur lärare förändrat det de gör i sin yrkespraktik och vad de önskar att förändra är det intressant med den bild som framkommer av en yrkespraktik som präglas av behovet att förhålla sig till

det som krävs i den ständigt föränderliga kontexten i vardagen samtidigt som yttre krav måste hanteras.

För att förstå de möjligheter och begränsningar som lärare upplever då de förändrar det de gör i sin yrkespraktik är det intressant att förstå detta som en balans mellan professionell autonomi och styrning eller som ett utrymme inom vilket förändringar kan göras. Utrymmet verkar påverkas av olika kulturella, sociala och resursmässiga aspekter.

Som en bakgrund till det som kan tänkas vara utlösande faktorer för förändring verkar lärare påverkas av den lokala kontexten. Där läser läraren av, anpassar, formulerar och löser problem och agerar utifrån reflektion och intuition baserat på kunskaper och erfarenheter som formats i olika sammanhang. Det lärare tror på verkar vara av betydelse som något som motiverar förändringar men också av betydelse för vad lärare önskar förändra.

Det lärare önskar förändra och anledningarna till att de vill förändra verkar även det ha sin bakgrund i den lokala kontexten och i de problem som hittas, definieras och löses där. Då läraren ställs inför utmaningar i den lokala kontexten använder de sig av olika former av kunskap och erfarenhet för att formulera svar på utmaningarna.

Ovan har jag presenterat litteratur och artiklar i relation till mina frågeställningar. För att utöka förståelsen för lärares förändrade handlingar och det som utlöser dessa, vill jag pröva om agency kan vara ett användbart begrepp. I nästa avsnitt presenterar jag därför olika sätt att se på det analytiska begreppet agency.

Vad är agency?

Syftet med uppsatsen är att synliggöra förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik och att bidra till förståelse om lärares förändrade handlingar. Det analytiska begreppet agency används inom sociologin för att beskriva människans kapacitet och möjlighet till förändrade handlingar. Jag vill pröva om begreppet agency kan bidra till förståelse om lärares förändrade handlingar.

Inom sociologin finns teorier om individ och den sociala omgivningen och interaktionen däremellan. Ett till synes evigt dilemma inom sociologin är hur viktig den enskilda aktören är i förhållande till omgivningen. Alltså i hur stor utsträckning människan styr sitt eget handlande och hur mycket människans handlande påverkas av sociala strukturer (Giddens & Sutton, 2014; Etepeläto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Emirbayer & Mische, 1998). Nedan presenterar jag tankar från Anthony Giddens och Margeret S. Archer som har försökt att hitta lösningar på detta dilemma.

Agency enligt Giddens

Giddens (1984) försöker med sin teori om strukturering förstå förhållandet mellan människan och de omgivande sociala strukturerna. Giddens (1984) framhåller att människans handlingar och de omgivande sociala strukturerna hänger ihop. För att förstå människans handlingar måste därför människan och omgivningen studeras tillsammans.

Giddens (1984) hävdar att människans handlingar påverkas av det han kallar *social reflexivitet*. Det innebär att människan anpassar sina handlingar utifrån sin kunskap, sina erfarenheter och genom att reflektera över sina egna och andras agerande. Dessa anpassningar av människans handlingar blir i förlängningen en del av de sociala strukturerna i form av vanor och rutiner. Vanor och rutiner skapar en slags trygghet och kontinuitet i det sociala livet anser Giddens (1984). Vidare beskriver Giddens (1984) ett slags *dualism* och med det menar han att de sociala strukturerna är något som möjliggör och begränsar mänsklig handling men samtidigt är de sociala strukturerna också ett resultat av mänsklig handling.

Det dagliga flödet av vanor och rutiner sker utan någon särskild motivation. I situationer som på något sätt bryter rutinen krävs däremot motivation. Giddens (1984) skiljer på det vanemässiga eller rutinmässiga handlandet och handlingar som har motiv och avsikt. Handlingar som har motiv och avsikt innebär att den som handlar vet eller tror

att något särskilt kommer att ske som resultat av handlingen. Ibland kan konsekvenserna bli något annat än det som var avsett men det är ändå ett brott i det vanemässiga handlandet. Enligt Giddens (1984) handlar agency inte enbart om handlingar som görs med ett visst motiv eller med en viss avsikt. Agency handlar om människans faktiska kapacitet att utföra handlingen. Att handla innebär att faktiskt ha makten att kunna ingripa i världen eller makten att kunna låta bli att ingripa med avsikten att skapa vissa konsekvenser. Giddens (1984) påstår att denna makt är inbyggd i de sociala strukturer som möjliggör och begränsar handlingar.

Giddens (1984) syn på agency har fått kritik bland annat för att den inte ser människans handlingar och de sociala strukturerna som något åtskilt (Archer, 2000), för dess fokus på vanemässiga och upprepande handlingar och för att den saknar en tidsmässig dimension (Emirbayer & Mische 1998).

Agency enligt Archer

Archer (2000) menar att det finns teorier om agency som i för stor utsträckning fokuserar på sociala strukturer som förklaring till mänsklig handling, där människan inte har någon egentlig agency. Det finns också teorier om agency som i för stor utsträckning fokuserar på individen och inte tar hänsyn till omgivningens påverkan på mänsklig handling. Även om Giddens (1984) i sina teorier tar hänsyn till både sociala strukturer och människan så menar Archer (2000) att människans handlingar bör analyseras separat från de sociala strukturerna, vilket Giddens (1984) inte gör. Anledningen till att de bör separeras enligt Archer (2000) är att människan och den sociala omgivningen har sina egna speciella egenskaper och att det är omöjligt att analysera samspelet mellan de båda om de inte ses som separata. Dessutom betonar Archer (2000) att om man inte gör en sådan analytisk separation går det inte att se under vilka omständigheter och villkor som människan har möjlighet att handla eller har begränsade möjligheter att handla.

Archer (2000) vill istället att förstå de olika egenskaper människans agency och de sociala strukturerna har och försöker att undersöka samspelet mellan struktur och agency. Archer (2000) ser samspelet som en ömsesidigt formande process där de sociala strukturerna sätter upp villkor för agency och agency i sin tur utvecklar den struktur den möter. Detta påminner om den *dualism* som Giddens (1984) beskriver men Archer (2000) anser att detta inte är tillräckligt för att förstå samspelet mellan människans agency och sociala strukturer. Det *kausala* sambandet måste synliggöras enligt Archer (2000), det vill

säga orsak och verkan, mellan agency och struktur. Detta samband måste undersökas tillsammans med de särskilda egenskaper som de sociala strukturerna och människan har. Archer (2000) framhåller att sociala strukturers egenskaper kommer ifrån människans handlingar och de får bara effekt genom människans handlingar. Sociala strukturer kan ses som resultatet av en lång kedja av avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser av mänskligt handlande. Människan förändrar eller reproducerar de sociala strukturerna men strukturerna i sig påverkar människans strävan, resurser och strategier för att omforma eller bevara strukturerna. Archer (2000) anser att människan aktivt kan forma den sociala omgivningen och är inte bara som en mottagare av den. Människan kan kritiskt reflektera över sin omgivning och har också makt att omforma den. Agency är enligt Archer (2000) något avsiktligt och målinriktat som människan använder för att utvärdera sin sociala omgivning, föreställa sig alternativ och samarbeta med andra för att skapa förändring.

Både Archer (2000) och Giddens (1984) teorier om agency kan vara relevanta för det område som föreliggande studie undersöker. Samtidigt beskriver dessa sociologiska synsätt handling i ett väldigt brett perspektiv och förändringar som beskrivs är ofta förändringar av social eller samhällelig karaktär. Jag har därför sökt vidare för att hitta teorier som är mer relevanta i relation till lärares yrkespraktik och som skulle kunna användas analytiskt för att utöka förståelsen för lärares förändrade handlingar i en kontext som ständigt förändras.

Agency enligt Emirbayer och Mische

Emirbayer och Mische (1998) framhåller att de har en relationell-pragmatisk syn på agency. Med detta menar de att de tar intryck av tankar från Dewey, Mead och Schutz. Med den utgångspunkten hävdar Emirbayer och Mische (1998) att handling inte ska ses som en strävan efter fastlagda mål utan snarare att målen, och medlen att nå dem, utvecklas och förändras samtidigt inom ständigt förändrade kontexter. Vidare anser Emirbayer och Mische (1998) att agency måste placeras i ett tidsflöde. Agency ses som en social process som utgår från det förflutna men med fokus mot nuet och framtiden. De beskriver att agency kan ses som bestående av tre olika element vilka de benämner som *iterational element*, *projective element* och *practical-value element* (Emirbayer & Mische, 1998). Jag har valt att översätta *iterational element* med *upprepande element*, men upprepande ska inte förstås som att något upprepas på exakt samma sätt utan som att även i upprepningar finns det förändringar. *Projective element* översätts, i brist på ett bättre

svenskt uttryck, till projektivt element, det hade kunnat kallas ett förändrande element men då förloras betydelsen att det handlar om människans bilder en alternativ framtid. Practical-value element översätter jag till, praktiskt och värderande element.

Upprepande element

Det upprepande elementet beskriver de tidigare erfarenheter som påverkar handlingar i nuet. Gamla vanor och rutiner formar handlingar och har ett slags stabiliserande effekt på det sociala livet. Genom sådana handlingar reproduceras de sociala strukturerna och behåller sin form över tid. Detta elementet präglas av en låg grad av medvetande men kräver ändå agency. Agency används för att begränsa valmöjligheterna i den specifika kontexten och att göra de val som är lämpliga (Emirbayer & Mische, 1998).

Människan väljer att fokusera på de delar av skeendet som är relevanta utifrån tidigare erfarenheter och sorterar och grupperar handlingsalternativ i olika kategorier. Dessa kategorier används sedan på olika sätt i förhållande till andra personer och kontexter. Huvudvikt i detta element ligger i det förflutna men det förekommer även i nuet och framtiden. Det finns en förväntan att det som hänt tidigare ska ske igen, denna förväntan är riktad mot framtiden. Kopplingen till nuet finns i och med att man manövrerar mellan olika alternativ. Det pågår ett slags valprocess, ett slags improvisation i oförutsedda situationer (Emirbayer & Mische, 1998).

Projektivt element

Det projektiva elementet innebär att människan skapar nya möjligheter i tanke och handling och inte bara upprepar tidigare rutiner. Människors föreställningar och önskningar om framtiden är viktiga för att möjliggöra förändring av traditionella mönster. Detta ser Emirbayer och Mische (1998) som en process som är interaktiv och kulturellt inbäddad. Människan får sin drivkraft från olika utmaningar de upplever och förhandlar sin väg in i framtiden. Vid upplevda utmaningar eller problematiska situationer ställer människan hypoteser eller skapar sig bilder av vad olika handlingsalternativ kommer att resultera i. Bilderna av vart man är på väg och hur man kan komma dit är ett sätt att röra sig mellan nuet och framtiden.

Praktiskt och värderande element

Det praktiska och värderande elementet rör avvägningar av handlingsmöjligheter i det verkliga livet. Där avvägningar och val måste göras för att ändra strategi och riktning och

i förhållande till de möjligheter och begränsningar som finns i omgivningen. I förhandlingar med andra och med sig själv får människan kapacitet att ta beslut som kan utmana tidigare mönster (Emirbayer & Mische, 1998). Det praktiska och värderande elementet består i första hand av problematisering, beslut och utförande. Problemativering sker då en situation är tvetydig eller behöver lösas på något sätt. Problemet relateras då till någon slags principer från tidigare erfarenheter, i det upprepande elementet. En bedömning om möjliga handlingsalternativ och beslut tas om huruvida problemet kan lösas så som man har för vana att lösa det eller om man behöver göra på något nytt sätt (Emirbayer & Mische, 1998).

Agency enligt Priestley, Biesta och Robinsson

Priestley, Biesta och Robinsson (2015) försöker att utifrån Emirbayer och Misches (1998) perspektiv på agency, relatera de tre olika elementen till lärares praktik. Skillnaden mellan Emirbayer och Mische (1998) och Priestleys et al (2015) är att de senare även tar hänsyn till fysiska faktorer och inte enbart sociala och kulturella.

Agency är något inneboende i handling men handling och agency bör ses som något åtskilt framhåller Priestley et al. (2015) och motsätter sig också synen på att agency är något inneboende i människan. Agency bör inte ses som en egenskap som en individ har i större eller mindre utsträckning utan istället bör agency ses som ett framväxande fenomen, något som individer kan uppnå enligt Priestley et al. (2015). Att uppnå agency är något som sker i samspelet mellan individernas personliga förmågor och omgivningens resurser, möjligheter och begränsningar. Det handlar alltså inte om individens kapacitet eller förutsättningar i omgivningen utan om interaktionen däremellan. I agency finns en kapacitet att formulera och överväga möjligheter för handling och att göra val. Denna kapacitet ska ses tillsammans med omgivningens egenskaper.

Upprepande element

Det upprepande elementet för lärare handlar om deras personliga och professionella historia. Det formas av deras kunskaper, förmågor, attityder och det de tror på. Erfarenheterna formar rutiner, vanor och olika repertoarer. Även om det upprepande elementet till viss del rör det som görs med en låg grad av medvetenhet så rymmer det också möjlighet att lite mer medvetet manövrera mellan olika repertoarer. Det upprepande

elementet är viktigt för hur lärare svarar på olika problem eller möjligheter de ställs inför (Priestley et al, 2015).

Projektivt element

Det projektiva elementet av agency handlar enligt Priestley et al. (2015) om det lärare strävar mot på kort eller lång sikt. Det innehåller de förhoppningar lärare har om framtiden och de bilder av en alternativ framtid lärare har. Det är dessa bilder av framtiden som motiverar agency och är därför en viktig del för att uppnå agency.

Praktiskt och värderande element

Detta element utspelar sig i vardagen och rör de omständigheter i det dagliga livet som påverkar möjligheten att aktivera agency. Det är i denna vardag, i nuet som agency kan uppnås. Detta påverkas av olika kulturella, strukturella och materiella faktorer enligt Priestley et al. (2015).

Teoretiska överväganden

Det finns flera likheter och skillnader mellan de perspektiv på agency som presenterats ovan. En betydande skillnad mellan Giddens (1984) och de övriga som presenterats är Giddens fokus på upprepadet av handlingsmönster och uppfattningen att agency och struktur måste studeras tillsammans. Det Emirbayer och Mische (1998) beskriver som det upprepande elementet påminner i stor utsträckning om den *sociala reflexivitet* som Giddens (1984) beskriver. Det handlar om sociala och relationella mönster som används i det sociala livet. Det som skiljer Giddens perspektiv från Emirbayer och Misches, är att de senare fokuserar på hur aktörer förhåller sig till och agerar i relation till dessa mönster medan Giddens (1984) mer fokuserar på återupprepadet av dem. Archer (2000) anser att människan reproducerar men också formar om de sociala strukturerna. Detta ligger i linje med Emirbayer och Misches (1998) och Priestleys et al (2015) tankar om att människans handlingar påverkas av hur de förstår sitt eget förhållande till det förgångna, framtiden och nuet.

Archer (2000), Emirbayer och Mische (1998) och Priestley et al. (2015) ser inte agency och struktur som sammanflätat vilket Giddens (1984) gör. Den tolkningen av agency menar Archer, Emirbayer och Mische och Priestley et al. gör att det inte tas tillräckligt hänsyn till människans autonomi och leder till ett alltför deterministiskt synsätt, det vill

säga att människans handlingar i hög grad ses som förutbestämda. Archer (2000) menar därför att agency och struktur måste analytiskt separeras vilket är just det Emirbayer och Mische (1998) strävar efter med uppdelningen av agencys olika element.

Det som skiljer Archer (2000) från Emirbayer och Mische (1998) och Priestley et al. (2015) grundar sig i bakgrunden till deras resonemang. Archer (2000) tar intryck av sociologisk forskning och ser agency som människans autonomi och förmåga att orsaka förändring. Emirbayer och Mische (1998) menar att de har ett pragmatisk-relationellt perspektiv och ser agency mer som en social process. Priestley et al. (2015) bygger på Emirbayer och Misches (1998) tankar och ser agency som ett framväxande fenomen.

Utifrån uppsatsens frågeställningar om de förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik menar jag att Emirbayer och Misches (1998), Priestley et al. (2015) och Archers (2000) perspektiv är mer relevanta då de öppnar upp för att det inte enbart är ett vanemässigt upprepande av handlingar utan att människan kan förhålla sig till dessa mönster och som Priestley et al. (2015) uttrycker det kan välja mellan olika repertoarer.

Emirbayer och Mische (1998) och Priestley et al. (2015) ser agency inte som människans kapacitet eller förmåga till förändrade handlingar utan som processer eller framväxande fenomen. Utifrån uppsatsens frågeställningar om möjligheter och begränsningar samt utlösande faktorer anser jag att dessa perspektiv skulle kunna förklara detta på ett fördjupat sätt snarare än att fokusera på lärarens egenskaper. Även om Archers (2000) perspektiv hade varit relevant för studien har jag valt att utgå från Priestley et al. (2015) perspektiv på agency då de har beskrivit just lärares agency. Eftersom Priestleys et al. (2015) synsätt bygger i stor utsträckning på Emirbayer och Misches (1998) tankar kommer även dessa att användas. I relation till tankar i den tidigare forskningen om betydelsen av en föränderlig kontext, handlingsutrymme påverkat av olika faktorer och problem som löses utifrån olika former av kunskaper verkar Emirbayer och Misches (1998) och Priestleys et al. (2015) perspektiv på agency vara relevant för att undersöka förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik.

Då jag under processen insett att agency kan vara en teoretisk ram utifrån vilken, förändringar lärare gör i sin yrkespraktik kan förstås, vill jag undersöka vilka kunskaper som redan finns inom området. Därför presenteras i nästa del ett urval av vetenskapliga artiklar om lärare, agency och förändringar.

Tidigare forskning om lärare och agency

Det finns en mängd studier om lärares agency kopplat till förändring. Sökningarna har gjorts på samma sätt som tidigare men nu även inkluderat orden agency och teacher agency.

King (2016) studerade insatser för professionell utveckling, implementering och förändringars hållbarhet och försökte förstå kopplingen mellan kunskap och praktik. Lärarna i studien upprätthöll de nya praktiker de lärt sig genom insatser för professionell utveckling men praktikerna tog olika form för att möta behoven hos eleverna i den lokala kontexten (King, 2016). Detta kan tyda på att lärarna hade handlingsutrymme eller tillräckligt med autonomi att möta elevens behov (Hargreaves & Fullan, 2013) eller lokalt identifierade behov (Strandler, 2017).

Det King (2016) fann i sin studie var att vissa faktorer verkade vara viktigare än andra för implementeringen och förändringens hållbarhet. Viktiga faktorer var att lärarna fick stöd av ledare av olika slag, att lärare hade möjlighet att skapa miljöer för kollaborativt lärande så att de kunde få stöd i en gemenskap. En annan viktig faktor var upplägget på dessa utbildningsinsatser. Insatser som hade en tydlig struktur, var tidsbegränsade, gick att utvärdera, var användbara och upplevdes ge positiva läranderesultat, både mätbara resultat men också att lärarna känner av att eleverna uppskattar det, var av betydelse för implementering och hållbarhet. Att stöd för lärarna och insatsers upplägg var av vikt påstår King (2016) att även andra studier visat på. King (2016) identifierar dock en tredje faktor, betydelsen av lärares agency. Det är lärares agency som överbryggar klyftan mellan insatser för professionell utveckling och en förändrad lärarpraktik enligt King (2016). Studiens perspektiv på agency är att det är en process i vilken lärare formar sina svar på problematiska situationer. King (2016) menar att lärares agency handlar om deras öppenhet och villighet att förändra, deras motivation och deras lärande på djupet. Agency gör enligt King (2016) att lärare har kapacitet och makt att förändra trots de begränsningar som finns i omgivande strukturer.

Yang och Clarkes (2018) framhåller att lärare kan vara innovativa trots en begränsande miljö och skapa förändringar underifrån. Yang och Clarke (2018) studerade interaktionen mellan nationella policys, institutionens policys och en lärares agency på ett kinesiskt universitet. Då studien var begränsad går det inte att dra några långtgående slutsatser från den men den kan bjuda på en viss insikt i frågan. Yang och Clarke (2018) menar att lärares

agency kan förstärkas genom kapacitetsbyggande aktiviteter så som egen forskning och reflektion.

Hogan, Enright, Stylianou och McCuaig (2017) har undersökt hur insatser för socialt och emotionellt lärande har genomförts med hjälp av privata aktörer. Det finns en oro för en ökad kommersialisering av skolan i Australien och Hogan et al. (2017) försöker därför ge en nyanserad bild av detta. Det Hogan et al. (2017) fann var att lärarna inte använde kommersiella föreskrivna koncept rakt av utan istället framkom en bild av lärare som kreativa, professionella som aktiverade agency i relation till koncepten. Hogan et al. (2017) utgår från Priestleys et al. (2015) tolkning av agency som ett framväxande fenomen då lärare formar svar på problematiska situationer. Lärarna i studien värnade om elevernas socio-emotionella välmående och arbetade för att justera och skraddarsy de kommersiella koncepten för att möta elevernas behov (Hogan et al, 2017). Lärarna i Hogans et al (2017) studie anpassade alltså koncepten för att möta behoven liksom lärarna i Kings (2015) studie anpassade innehållet från insatser för professionell utveckling till elevernas behov. Lärarna använde koncepten på ett sätt så att de kom att ligga i linje med deras egen och skolans tro, värderingar och prioriteringar enligt Hogan et al (2017).

Bridwell-Mitchell (2015) utgår från Emirbayer och Mische (1999) värderande och praktiska element av agency och har studerat skolor som fått i uppdrag av staten att reformera undervisningspraktikerna. De konstaterar att lärares agency kan både förändra och bevara undervisningspraktiker. För att förändra undervisningspraktiker krävs en balans mellan olika sociala aspekter enligt Bridwell-Mitchell (2015). De beskriver att socialt tryck gör att lärare jämför attityder och arbetssätt med sina kollegor för att veta vad som är lämpligt. Detta påminner om Giddens (1984) *reflexivitet* men också om de sociala aspekter som Priestley (2015) anser påverka handlingar i det praktiska och värderande elementet av agency.

Det sociala trycket kan i sig ha en bevarande effekt men om lärarna tar till sig innovativa undervisningsmetoder gör det sociala trycket att de nya idéerna får spridning. Då kollegor interagerar med varandra, exponeras de för varandras attityder och arbetssätt vilket påverkar de egna attityderna och arbetssätten. Om lärare tror att andra lärare använder sig av innovativa undervisningsmetoder kommer även de att använda sig av dem, tror Bridwell-Mitchell (2015).

Det lärare tror på har även tidigare nämnts ha betydelse för deras intuition (Johansson & Kroksmark, 2004), fortsatt arbete trots hinder (Frey, 2013) och möjlighet till handling (Priestley et al, 2015). Heath (2017) intresserar sig för det lärare tror på och dess betydelse

vid ett *en-till-en* initiativ, alltså en satsning där varje elev ska få en dator att använda sig av för sitt lärande. Istället för att fokusera på implementering av initiativet i ett uppifrån-perspektiv, undersöker Heath (2017) lärarnas upplevelse då de agerar för att införa initiativet. Lärarna i studien upplevde byråkratiska och tekniska hinder då de skulle införa *en-till-en* i undervisningen. Tack vare att lärarna hade en positiv syn på teknologi och en positiv syn på sig själv som professionella med agency var dessa hinder lättare att hantera enligt Heath (2017). Då dessa hinder kunde övervinnas stärkte detta även lärarnas tro på sin egen professionella förmåga vilket i sin tur även stärkte deras syn på sig själva som professionella med agency. Heath (2017) diskuterar inte sin syn på agency utan verkar använda begreppet i betydelsen kapacitet att handla.

Louise Frey (2018) utforskar i två studier lärares agency i förhållande till professionalism och styrning. Frey (2018) utgår ifrån Priestleys et. al (2015) tolkning av agency som ett framväxande fenomen. Studierna baseras på lärares samtal om skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram från 2014. Resultatet i studierna pekar på att lärare prioriterar bort arbetet med allmänna råd då fokus i deras arbete framförallt handlar om elevers måluppfyllelse och de förväntar sig att rektorn tar ansvar för arbetet med allmänna råd. Lärares agency i detta fall gör att de prioriterar bort en del av arbetet, de allmänna råden, till förmån för en annan del, den praktiska yrkesutövningen. Lärarna i studien hade ett fokus på den praktiska yrkesutövningen och kunde tänka sig att använda de allmänna råden först då de övertygats om att det var värdefullt för praktiken. Frey (2018) menar att lärare rör sig mellan yrkesprofessionalism baserad på professionens logik (kunskap, kollegialitet mm) och organisationsprofessionalism baserad på organisatorisk logik (regler, standardisering mm). Detta påminner till viss del om Carr och Kemmis (2004) tankar om att lärares yrkespraktik kan ses som något tekniskt-rationellt eller oförutsägbart socialt fenomen. Det påminner även delvis om det Hultman (2001) benämner som en teknisk logik och en interaktiv-situationsbunden logik. Frey (2018) konstaterar att då lärare tvingas prioritera vänder de sig oftast till yrkesprofessionalismen. Frey anser att studierna visar att lärarna: *"agerar i skärningspunkten mellan att leva upp till reglerade krav på yrket och att vara självbestämmande"* (2018, s. 46).

Frey (2018) identifierar tre olika typer av agency i fokusgruppernas diskussioner. Förbättrande agency som handlar om de krav som lärare möter att prestera och hur lärarens handlingskompetens möter upp de kraven. Kritisk-konstruktiv agency där lärare konstruerar ny kunskap och uttrycker nya insikter. Praktikagency som rör de egna

kunskaperna, erfarenheterna och värderingarna om praktiken som formar deras beslut. Frey (2018) anser att det finns flera former för handlande som utgår från flera former av kunskap och därför finns det olika former av agency som aktiveras i olika omständigheter.

Tidigare forskning om lärares agency och förändringar handlar nästan uteslutande om hur lärare förhåller sig till styrdokument, implementering av reformer och genomförandet av utbildningsinsatser. Forskning kring de förändringar lärare gör i sin yrkespraktik utifrån lärarnas perspektiv, relaterat till det analytiska begreppet agency verkar vara väldigt begränsade. Min förhoppning är därför att denna uppsats ska fylla en kunskapslucka och bidra till att generera nya kunskaper om detta område.

Metodologiska överväganden

I denna del kommer olika metodologiska överväganden för urval och genomförande av undersökningen att beskrivas och diskuteras utifrån studiens syfte. Här diskuteras också studiens validitet och reliabilitet samt olika etiska aspekter.

Studiens syfte är att synliggöra förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik och att pröva det analytiska begreppet agency i relation till dessa förändringar. De förändringar lärare gör kan se olika ut för olika lärare och är troligtvis beroende av flera olika faktorer. Studiens syfte är inte att ge en generell bild av alla lärare och alla förändringar utan har istället en fenomenologisk ansats där enskilda lärares upplevelse av förändringar är det som är i fokus. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att inom fenomenologisk forskning ligger fokus på aktörernas perspektiv på sociala fenomen och försöker beskriva världen så som aktörerna upplever den. Det är just detta studien syftar till, att synliggöra lärares upplevelse av förändringar de gör. Kvale och Brinkmann (2014) menar vidare att studier av hur aktörer upplever sin värld sedan ligger till grund för mer abstrakta teorier om den sociala världen. Utifrån kunskaperna om lärares upplevelse av förändringar de gör syftar uppsatsen till att pröva den mer abstrakta teorin om lärares agency.

Jag har valt att fokusera på lärares upplevelser snarare än erfarenheter då jag menar att en upplevelse också fångar in ett personligt emotionellt element som är viktigt utifrån uppsatsens syften. I det analytiska begreppet agency är både individen och omgivningen av vikt. Det läraren har med sig som person både yrkesmässigt och privat är därför betydelsefullt. Den tidigare forskningen har också visat att det lärare tror på är av betydelse (Johansson & Kroksmark, 2004; Frey, 2013; Priestley et al, 2015; Heath, 2017). För att fånga in detta har jag valt att fokusera på lärares upplevelse snarare än erfarenheter.

Jag som skriver detta har också en yrkesmässig och privat bakgrund och värderingar som har betydelse för denna studie. Bryman (2008) beskriver att det kan anses att alla delar av en forskningsstudie påverkas av ens tidigare värderingar. Birgerstam (2000) beskriver en fenomenologisk forskningsansats där den som söker ny informationen knyter den till sina egna erfarenheter och alltså inte är neutralt objektiv i förhållande till det som studeras. Valet av ämnesområde och frågeställningar påverkades i viss utsträckning av det jag tror på, mina tidigare erfarenheter och värderingar vilket också beskrevs i inledningen. Även andra delar av studien såsom urval av tidigare forskning, val av teorier och olika metodologiska avvägningar har påverkats av mina värderingar. Vad gäller

genomförande av intervjuer kan det ses både som en fördel och en nackdel att jag själv är lärare. Fördelen med detta var att intervjupersonerna möjligen kände sig mer bekväma i att bli intervjuade, eftersom jag själv möter samma eller liknande utmaningar som de gör varje dag. Nackdelar var risken att det påverkade intervjupersonernas svar och att den förförståelsen jag har ledde till att jag inte tillräckligt djupt frågade om alla områden. Samtidigt som studien i alla skeden påverkats av mina tidigare erfarenheter och värderingar har jag strävat mot en öppenhet gentemot det lärarna berättat. Bryman (2008) beskriver att de som forskar med en fenomenologisk ansats sätter sina egna föruppfattningar åt sidan för att förstå den världen där individerna lever och skapar mening. Birgerstam (2000) uttrycker att man bör vara öppen och förutsättningslös i sökandet efter nya kunskaper. Trots att alla skeden av studien påverkats av mig och mina värderingar har jag försökt i möjligaste mån att vid intervjuerna låta intervjupersonerna beskriva sin värld. Ibland upplevdes det kanske märkligt att fråga om saker som jag redan borde känna till som lärare men jag känner endast till min egen upplevelse av detta och därför var det extra viktigt att ställa just dessa frågor. Att jag genomförde intervjuerna med medvetenheten om de fördelar och nackdelar min egen bakgrund innebar, motverkade en del av de risker som beskrivs. Stödet från intervjuguiden gjorde att intervjun höll sig inom ämnets ramar. För att inte riskera att påverka intervjupersonerna på ett olämpligt sätt ställdes fördjupande följdfrågor baserade på det intervjupersonen redan angett.

Intervju som metod

För att få en bild av lärares upplevelse av förändringar de gör i den dagliga yrkespraktiken har jag genomfört intervjuer. Valet av semistrukturerade intervjuer baserades på att en alltför strukturerad intervjuform inte skulle ge lärare möjlighet att på samma sätt fritt berätta om sina upplevelser och att frågor för förtydligande och utvecklande av resonemang skulle vara svår. En alltför ostrukturerad intervju skulle riskera att inte svara på uppsatsens frågeställningar utan en viss guidning krävs för att intervjun ska vara relevant för frågeställningarna. Jag har tagit inspiration från Kvale och Brinkmanns (2014) beskrivning av en halvstrukturerad livsvärldsintervju. I den intervjuformen finns färdiga frågor och teman men samtidigt möjlighet till att förändra ordningsföljd och form på frågorna och möjlighet att följa upp det intervjupersonen berättat.

Vid intervjuerna har en intervjuguide använts (bilaga 1). Intervjuguiden har fungerat som ett stöd, för att alla frågeställningar skulle beröras. I detta skede försökte jag som

Kvale et al. (2014) beskriver det, ge mina akademiska frågeställningar en mer lättsam språklig form.

En provintervju genomfördes för att testa intervjuguiden och upptäcka eventuella brister eller behov av förtydliganden. Intervjuguiden kompletterades då med frågor för att ge ett extra stöd för följdfrågor och förtydliganden. Efter första intervjun gjordes ytterligare en komplettering av intervjuguiden eftersom jag då insåg att det var lätt att fastna i enbart abstrakta resonemang runt förändringar. Kvale och Brinkmann (2014) menar att den inledande frågan med fördel kan gälla en konkret situation och med detta i åtanke justerades några frågor i intervjun. En av frågeställningarna konkretiserades men fördjupades samtidigt genom att jag bad lärarna att i detalj redogöra för sin dag. Därefter gick jag genom moment för moment som beskrivits utifrån huruvida de alltid gjort så eller om något hade förändrats.

Urval

I denna studie är det lärarnas berättelser som är det viktiga. Studien har inte undersökt alla lärares upplevelser utan försöker ge en bild av de intervjuade lärarnas upplevelser. Lärarna valdes inte för att representera andra lärare utan för att representera sig själva och ge en bild av sin egen upplevelse, av de förändringar de gör. Olika lärare valdes slumpmässigt från olika skolor, i olika stadier och olika geografiska områden, inte för att representera sitt stadie eller område utan för att deras olika berättelser kunde bidra till en berikad bild av förändringar lärare gör. Jag valde att kontakta lärare som arbetar inom den svenska kommunala grundskolan. Tanken var att lärare från både låg-, mellan- och högstadium skulle delta i studien.

För att finna respondenter valdes skolor slumpmässigt ut. Jag utgick från kommunala grundskolor på skolverkets hemsida *Välja skola* (Skolverket, u.å). Utifrån listan valde jag slumpmässigt ut skolor att kontakta. En del skolor hade personalförteckningar med e-mailadresser på skolornas hemsidor och på andra skolor kontaktade jag kommunen för att begära ut förteckningar över personalens e-mailadresser. En del kommuner lämnade inte ut listorna av olika skäl. De kommuner där det inte på ett lätt sätt gick att få ut informationen lämnade jag och slumpade fram nya skolor att kontakta.

Utifrån listorna skickade jag sedan ut förfrågningar om deltagande till slumpmässigt utvalda lärare på listorna. Flera lärare avböjde på grund av tidsbrist och ett antal svarade inte alls. De lärare som inte svarade på det första utskicket fick en andra förfrågan. Efter ett flertal utskick visade det sig att det var enbart lärare från låg- och mellanstadiet som

var positiva till att delta i studien. Även om tanken var att inkludera även lärare från högstadiet så valde jag i detta skede att gå vidare med de personer jag funnit. Det hade varit givande och troligtvis också gett en annan kompletterande bild om högstadielärare hade inkluderats i studien men jag tog beslutet att i detta skede exkludera högstadielärarna från studien för att komma vidare i processen och ser det istället som ett förslag till fortsatt forskning att även inkludera högstadielärare i liknande studier. Totalt skickades förfrågningar till 40 lärare på 10 olika skolor. Av dessa har 8 lärare medverkat i studien.

Lärarna som deltagit i studien har gjort det frivilligt. Samtidigt måste hänsyn tas till att frivilligheten kan påverka vems bilder det är som framträder i studien. Då intervjuerna genomfördes fick jag veta att en del av lärarna hade särskilda uppdrag. Två av de medverkande lärarna har uppdrag som förstelärare, två andra hade uppdrag i skolornas ledningsgrupp varav den ena också arbetade som specialpedagog. Det är troligt att denna bakgrund har relevans för dessa lärares upplevelse av förändringar de gör och är därför viktigt att ha i beaktande vid analys av studiens resultat och även som läsare bra att känna till.

Genomförandet av intervjuer

Intervjuerna genomfördes under hösten 2018. De varade i ungefär en timme, en del var något kortare en del var lite längre. Respondenterna fick själv välja var intervjun skulle genomföras. Alla lärarna valde att bli intervjuade på sin arbetsplats och de flesta föredrog ett tomt klassrum eller grupprum där intervjun kunde genomföras. Två av respondenterna valde att bli intervjuade i personalrummet. Även om detta kanske inte kan betraktas som en ideal miljö att genomföra en intervju verkade de båda bekväma i situationen och verkade inte beröras av att det passerade någon kollega vid något tillfälle under intervjun. Vid intervjuerna placerade jag mig så att jag kunde ha ögonkontakt med respondenten, mitt emot eller i 90 graders vinkel. Intervjun spelades in på min mobiltelefon som placerades på bordet mellan mig och respondenten.

Kvale och Brinkmann (2014) rekommenderar att intervjun inleds med en orientering om intervjuns syfte. Därför inleddes intervjun med en kort information om syftet med studien och beräknad tidsåtgång. Intervjupersonerna fick också möjlighet att återigen läsa missivbrevet och signerade en samtyckesblankett (bilaga 2). Utifrån missivbrevet förtydligades intervjupersonernas rätt att vid vilket tillfälle som helst avsluta medverkan i studien och de fick information om hur materialet skulle hanteras och att deltagandet var anonymt. Jag ställde sedan lite informellt frågor om hur länge de arbetat som lärare

och vilka ämnen de undervisade i och ålder på eleverna de undervisar. Frågorna i intervjuguiden användes som stöd vid intervjuerna och då intressanta teman eller kommentarer kom upp ställdes fördjupande frågor om dem. Jag strävade efter att som Kvale och Brinkmann (2014) beskriver det vara aktivt lyssnande och ha en maximal öppenhet inför det som berättades. Under intervjuerna antecknade jag stödord för att inte råka glömma bort det som borde följas upp med fördjupande frågor. Samtidigt var jag noga med att inte anteckna hela tiden utan att aktivt lyssna, delta i samtalet och bibehålla ögonkontakt. Vid flertalet intervjuer svarade lärarna utförligt på de flesta frågorna. Ibland lade jag in extra följdfrågor för att hjälpa lärarna att utveckla svaren. Då jag frågade om de skulle ha gjort något annorlunda om de hade fått en chans att göra om sin dag svarade flera lärare väldigt kort. Antingen svarade lärarna att de inte skulle göra något annorlunda eller så hade de något litet de hade velat justera. Då intervjun avslutats tillfrågades respondenten om de hade något mer att tillägga som hade med ämnet att göra och sedan tackades de för deltagandet. Efter intervjun rundade vi av genom att prata allmänt om skola och undervisning.

Då en intervju var genomförd transkriberade jag den skyndsamt. Undantag för detta var intervjuerna som genomfördes i december där transkriberingen dröjde pga. tidsbrist. Jag valde att transkribera alla intervjuer i sin helhet. Vid transkriberingen tog jag hänsyn till och markerade längre pauser eller om intervjupersonen tvekade så som Cohen, Manion och Morrison (2018) rekommenderar. Vid transkriberingen valde jag att skriva det som sades men i de utdrag som förekommer i uppsatsen har jag ändrat något för att bättre passa skriftspråket dock utan att förvränga själva innehållet något Kvale och Brinkmann (2014) förordar. Det som tagits bort är småord och läten som förekommer i talspråket men som inte fyller någon funktion i skriftspråket såsom upprepningar av *alltså*, *liksom*, *öhh* och *hmm*. Syftet med detta är att det intervjupersonerna beskrivit ska bli tydligt och att visa en respekt för det de vill förmedla.

Studiens tillförlitlighet

I alla studier bör frågan om studiens reliabilitet och validitet ställas. Att jag ovan beskrivit genomförandet av studien syftar till att göra forskningsprocessen transparent och att påpeka det som eventuellt skulle kunna påverka materialets tillförlitlighet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver intervjuandet som ett hantverk. Utifrån det perspektivet är det något som kräver träning för att förfina hantverket. Jag har inte stor erfarenhet av att genomföra intervjuer men jag är van vid att föra samtal med både elever, kollegor och

föräldrar. En del av denna erfarenhet har jag haft med mig vid genomförandet av intervjuerna men samtidigt är intervjusituationen annorlunda än de typen av samtal jag har erfarenhet av. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att validitet är beroende av forskarens hantverksskicklighet och att detta kräver att forskaren i varje steg kontrollerar och ifrågasätter sitt tillvägagångssätt och sina resultat. Jag har eftersträvat att i varje steg i min egen forskningsprocess återkoppla till studiens syfte och frågeställningar för att försäkra mig om att tillvägagångssättet ligger i linje med studiens syfte. För att säkerställa kvalitén på det insamlade materialet har Kvale och Brinkmann (2014) varit en ständig följeslagare under processen. Inte som en manual för tillvägagångssätt utan som en påminnelse om viktiga aspekter att ta hänsyn till under arbetets gång.

Enligt Cohen et al (2018) är de vanligaste svårigheterna med validitet vid intervjustudier, den som intervjuar, intervjupersonen och frågornas innehåll. Den som intervjuar kan påverka hur intervjupersonen svarar genom sin person eller den som svarar kan ge de svar som den tror önskas. Vad gäller frågornas innehåll kan de vara formulerade på ett sådant sätt att de inte genererar svar på det studien syftar till att undersöka (Cohen et al, 2018). För att undvika detta har jag tagit i beaktande några av Kvale och Brinkmanns (2014) rekommendationer. De menar att den som intervjuar bör vara uppmärksam inför de delar av intervjun som är av vikt för intervjupersonen och att lyssna aktivt. Detta har jag gjort genom att återkoppla och ställa följdfrågor utifrån det intervjupersonen tagit upp och låta intervjupersonen ta sin tid att svara på frågorna. Även den hänsyn som togs till placering vid intervjun och att lyssna aktivt som beskrevs i sektionen om genomförandet av intervjuer gjordes för att säkerställa validiteten i materialet som samlades in.

Frågan om huruvida intervjupersonerna anpassat sina svar efter vad de tror var ett önskat svar är svår att komma åt. Frågorna som ställdes handlade om förändring och som tidigare beskrivits hade intervjupersonerna i varierande utsträckning ett visst intresse av förändringar. Det kan ligga en värdering i ordet förändringar. Att inte vilja förändra kan ses som något negativt och att förändra kan av en del uppfattas synonymt med att förbättra även om en förändring likaväl kan leda till en försämring. Jag var medveten om denna aspekt då intervjuerna genomfördes och försökte därför utgå från konkreta exempel. Trots detta kan det vara så att några av intervjupersonerna mer eller mindre omedvetet svarat på ett sätt som var mer passande utifrån upplevda förväntningar. Jag anser inte att dessa svar är ointressanta eller inte bidrar till studiens resultat. Tvärtom är dessa svar också en del av den bild som intervjupersonerna ger av den värld där de upplever förändringar.

Etiska överväganden

Denna studie har genomförts utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Dessa principer bygger på fyra huvudsakliga krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Intervjupersonerna informerades om dessa krav både skriftligt och muntligt.

Informationskravet har i denna studie inneburit att intervjupersonerna fått information om studiens syfte och hur deltagandet kommer att gå till. De fick även information om att deltagandet var frivilligt och möjligheten att avbryta när som helst. Samtyckeskravet innebar att jag inhämtade samtycke från varje deltagare genom att de signerade en samtyckesblankett efter att de informerats om studien och de forskningsetiska principerna. Konfidentialitetskravet har i studien uppnåtts genom att intervjupersonernas identitet skyddats under hela arbetsgången. Då resultatet redovisades kodades namnen och uppgifter som kunde härledas till personen utelämnades eller förändrades. Det inhämtade materialet används enbart till denna studie, vilken intervjupersonerna lämnat samtycke till, därigenom uppfylldes även nyttjandekravet.

Cohen et al. (2018) beskriver att det är svårt att fastställa fasta etiska regler eftersom etiska överväganden är situations- och kontextberoende. Cohen et al. (2018) lyfter några etiska frågeställningar, flera som ligger i linje med vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Två av dessa har jag valt att diskutera nedan.

Informerat samtycke är en viktig etisk fråga enligt Cohen et al (2018). Även om intervjupersonerna fått både muntligt och skriftligt om studiens syfte kan det vara svårt att på förhand vara fullständigt medveten om vad ett deltagande innebär. Det är ett avvägande jag har fått göra där utlämnandet av för mycket information om studien skulle kunna påverka intervjupersonernas svar men för lite information skulle innebära att samtycket inte var informerat. Cohen et al (2018) lyfter också fram frågan om hur studien kommer att gynna de som deltagit i den och vem som kommer att ha nytta av den och på vilket sätt. Som beskrevs i inledningen syftar studien till att ge kunskap som kan gynna olika yrkesverksamma i skolan. En del av deltagarna uttryckte att deltagandet var positivt eftersom det gav dem kunskaper om sig själva och förändringar de gör i sin yrkespraktik genom att sätta ord på det. Intervjupersonernas väl har varit en viktig aspekt genom hela processen.

Resultat och Analys

Analysen av det insamlade materialet har gjorts på olika sätt. Analysen av materialet kan ses som en process som pågår under hela forskningsarbetet och inte bara i slutet (Cohen et al. 2018, Bryman, 2008). Redan vid intervjutillfällena tänkte jag, mer eller mindre omedvetet, på det lärarna sade i förhållande till den tidigare forskningen och till de teorier jag studerat. Likaså då intervjuerna transkriberades väcktes tankar. Tankar som även om de inte tecknades ned troligtvis påverkat den slutliga analysen.

Birgerstam (2000) beskriver den inledande delen av analysen: ”Man försöker förutsättningslöst förstå vad intervjupersonen menar i sin helhet med det som sägs” (s. 204). Jag inledde med flera genomläsningar av materialet, med fokus på helheten, för att få kunskap om de upplevelser intervjupersonerna beskrev. Därefter lästes materialet igen och meningsbärande enheter, i form av citat som behandlar lärares upplevelser av att förändra det de gör i sin yrkespraktik, markerades i texten. Ytterligare genomläsningar gjordes där öppen kodning användes. Cohen et al (2018) beskriver att vid öppen kodning ges texten etiketter som beskriver eller kategoriserar innehållet. Olika delar i det transkriberade materialet markerades och gavs etiketter som beskrev innehållet. Sedan genomfördes en analytisk kodning. En analytisk kodning kan enligt Cohen et al. (2018) härledas från ett ämne i litteraturen och kan sammanföra de beskrivande koderna i förklarande och tolkande koder. Här försökte jag relatera de etiketterna till de olika elementen av agency.

Utgångspunkten för studien är att synliggöra lärarnas perspektiv på förändringar de själva gör och inte se hur lärare förändrade utifrån förändringsinsatser av olika slag. Det lärarna beskrev innehöll till viss del även denna typ av berättelser om fortbildningar, styrdokument och utvecklingsåtgärder och då detta var en viktig del av bakgrunden till vissa förändringar kunde jag inte bortse från detta.

I följande kapitel presenteras först en sammanfattning av respektive lärares berättelse där lärarna fått de fingerade namnen: Anna, Bella, Clara, Daniel, Emil, Fredrika, Gisela och Hanne. Sedan redovisas en analys av respektive lärares berättelse med utgångspunkt i Priestley et al. (2015) och Emirbayer och Misches (1998) analytiska uppdelning av agencys tre element. Då materialet analyserats sökte jag efter gemensamma drag i analysen för att se huruvida begreppet agency var användbart och hur studiens resultat

kan relateras till tidigare forskning, vilket presenteras i en sammanfattande analys i slutet av kapitlet.

Anna

Anna har arbetat som lärare i över 20 år. Tidigare har hon arbetat på fristående skola men arbetar nu på en kommunal grundskola. Hon arbetar på lågstadiet och sitter med i skolans ledningsgrupp. Anna beskriver att viktiga delar av hennes yrkespraktik är att väcka barns nyfikenhet, ge dem kunskaper och skapa en trygghet och en känsla av delaktighet i gruppen. Hon betonar arbetet med att ge barnen en trygg social miljö och menar att: ”den biten måste sitta först”.

Organisation och arbetssätt

Anna lägger stor vikt vid organisationen i klassrummet, hur upplägget på lektionen påverkar lärandemiljön och hur den fysiska miljön organiseras för att skapa arbetsro. Anna berättar om en lektion som blivit stökig på grund av hur arbetet var upplagt och menar att om hon hade fått göra om den lektionen hade hon gjort på ett annat sätt för att det skulle fungera bättre. ”Jag kände på lektionen att det var så många som behövde hjälp då vi gjorde det i helklass, det blev väldigt rörigt och alla kallade på mig hela tiden”.

När Anna började arbeta med sin nuvarande klass gjorde hon stora förändringar i sitt arbetssätt. Tidigare, med andra klasser, hade hon låtit eleverna vara mer självständiga i sitt arbete. De hade haft genomgångar och sedan hade eleverna arbetat fritt med uppgifter och tagit hjälp av varandra. Med den nuvarande klassen beskriver Anna att det inte fungerat med ett sådant arbetssätt utan hon behöver styra dem i mycket större utsträckning.

Det första året fick jag ändra väldigt mycket, hela mitt arbetssätt, eftersom denna gruppen inte alls var något jag var van vid [...] Man får ha dem som i en liten box och i den boxen får vi vara för utanför den fungerar det inte.

Prestigelöst

Anna beskriver hur hon ibland känner av att hon behöver göra om vissa moment på lektioner för att alla ska förstå. Hon är ärlig mot eleverna i sådana situationer och berättar att det har gått för fort, eller att hon har gjort något tokigt så att de måste försöka igen på ett annat sätt. Anna säger: ”Jag är väldigt tydlig med barnen, att jag inte vet allt och jag kan inte allt och jag får också lära en massa saker av dem”.

Anna tycker det är viktigt att var prestigelös i sin lärarroll och att kunna ta hjälp av sina kollegor när hon känner att hon själv inte kommer vidare.

Jag säger fel och gör fel [...] jag har inte den prestigen att det måste vara så himla korrekt [...] det blir ohållbart, då hade man inte orkat om man skulle ha det så hela tiden.

Att prova nya saker

Anna beskriver att hon själv har ett stort intresse av att utveckla sin yrkespraktik och får inspiration från fortbildningar och sådant hon läser. Hon tar även intryck av sådant hon läser på internet, i olika grupper på facebook och får inspiration av en vän som arbetar med ämnesutveckling. De förändringar Anna själv önskar göra, anser hon att hon redan gör. Hon är trygg i den erfarenhet hon har och inte rädd att prova nya metoder om det gynnar eleverna. Hon har sitt arbetssätt i sin klass och utvecklar det utifrån de behov som finns där. ”Jag har hittat mitt sätt som jag känner mig trygg i. Det som jag kan utveckla tillsammans med eleverna är det som är det viktigaste för mig.” När Anna provar nya saker vill hon själv känna sig trygg i dem, ha läst in sig ordentligt och veta vad hon gör.

Jag vill känna mig själv säker på det jag gör. Så det inte blir en flopp. Om jag inte har riktigt koll på läget så blir det inte bra [...] man får ju säga till dem, nu ska jag testa detta, jag vet inte om det funkar men vi provar.

Rutiner och krav

Anna tror att en lärare inte bör arbeta för länge på ett och samma ställe. Hon har egen erfarenhet av att byta arbetsplats och tycker att det har utvecklat hennes praktik. Även om Anna menar att hennes praktik förändrats på den nya skolan, finns det olika rutiner som används på den nya skolan som Anna inte använder sig av. En rutin för att få eleverna att bli tysta tycker Anna fungerar dåligt och känns förlegad och hon väljer därför att inte använda den trots att andra på skolan gör det.

Anna berättar om krav på förändringar som kommer utifrån. Hon beskriver att skolan har olika mål de strävar efter, men plötsligt kan det komma nya mål från förvaltningen som de måste förhålla sig till. Detta är en del av arbetet som Anna inte anser vara speciellt meningsfull.

Jag har jättesvårt för det jag måste liksom vara på banan först. Jag måste känna för det [...] om det är meningslöst, det för inte arbetet framåt och det ger inget tillbaka till barnen.

Agency i relation till det Anna berättar

Upprepande element

Det upprepande elementet av agency innehåller personens personliga och professionella historia. Anna uttrycker att hon är sådan som gärna provar nya saker och utvecklas i sin praktik. Samtidigt tycks det finnas ett samband mellan trygghet och förändring i det Anna berättar. Genom att vara trygg i sin lärarroll och sin yrkespraktik vågar Anna prova nya saker och riskera att misslyckas. Det upprepande elementet av agency innehåller även de professionella erfarenheter som formar lärarrollen. Då Anna beskriver en trygghet i lärarrollen kan tolkas som att hon har utvecklat förmågan att välja mellan olika repertoarer och att hon genom sin erfarenhet har flera repertoar att välja mellan. Denna trygghet som grundas i erfarenheten påverkar den riskbedömning Anna gör om konsekvenserna av ett eventuellt misslyckande då hon provar något nytt.

Projektivt element

Det projektiva elementet handlar om bilder av möjliga framtider och det man strävar efter i framtiden. Det Anna strävar emot är att det ska fungera väl i klassrummet. Hon verkar ha en bild av hur ett fungerande klassrum ska vara, känner av signaler då arbetet inte ligger i linje med denna önskade bild och gör då förändringar i organiseringen så att arbetet åter är i linje med den önskade bilden av ett fungerande klassrum. Det är viktigt för Anna att de förändringar som görs är meningsfulla och att de gynnar eleverna.

Hela samtalet med Anna har ett elevfokus, det är från dem hon får en del idéer till förändringar eller så är det deras behov som är drivkraften för de förändringar Anna gör. Hon gör också eleverna delaktiga i förändringsprocessen. Anna har egentligen en bild av att elever borde arbeta självständigt men i den klassen hon har nu ser hon inte att det är möjligt. Annas framtidsbilder håller sig inom ramarna för det som förväntas av skolan. De prioriterar elevernas väl och goda lärandemiljöer.

Praktiskt och värderande element

Det är i det praktiskt-värderande elementet i nuet som agency uppnås. Anna gör en riskbedömning och uttrycker att det inte gör något om hon misslyckas. Detta kan tolkas vara ett tecken på att hon har en trygghet tack vare sina erfarenheter och att hon genom sin breda repertoar har en handlingsberedskap för olika utfall. Riskbedömningen kan också påverkas av kulturella och sociala faktorer.

Anna eftersträvar en kultur i klassrummet där eleverna är delaktiga och har en ärlig kommunikation med dem. Denna kultur som Anna försökt etablera i sitt klassrum gör det

möjligt för henne att prova saker även om hon riskerar att misslyckas. Sociala faktorer som kan påverka Annas möjlighet att aktivera agency är att hon är en del av skolans ledningsgrupp. Den rollen och det förtroendet som visas för henne från ledningens sida kan ge henne möjligheten att agera friare och inte nödvändigtvis gå samma väg som sina kollegor.

Det kan tolkas att kontextuella faktorer kan motivera agency i Annas fall. Anna hade arbetat på ett sätt som fungerade tidigare men då hon började arbeta på en ny skola behövde hon förhålla sig till en ny kontext. Hennes två framtidsbilder om hur klassrumsmiljön ska vara och elevaktivt arbetssätt hamnade i konflikt med varandra. Anna valde då att prioritera klassrumsmiljön och arbetsron, kanske med en förhoppning om att på sikt kunna låta eleverna vara mer självständiga.

Anna aktiverar agency då hon inte följer den bana kollegorna stakat ut tillsammans. Motståndet mot metoden för att få tyst i klassrummet är ett exempel på detta. Anna har genom sina erfarenheter hittat andra metoder som hon upplever fungerar bättre. Dessutom stämmer den inte överens med den bild hon har av hur det ska vara i klassrummet. Detta kan tolkas som att det upprepande elementet och det projektiva elementet påverkar det uttryck agency tar i Annas vardag.

Bella

Läraren Bella har arbetat som lärare i 13 år på högstadiet och mellanstadiet. Hon har sedan tidigare en ingenjörsutbildning och har sedan vidareutbildat sig till lärare. På högstadiet arbetade hon en del som speciallärare. Hon har ingen speciallärarutbildning men har ett intresse för specialpedagogik. Idag arbetar Bella som klasslärare på mellanstadiet.

Bella beskriver att hon i sitt arbete försöker lära ut det skolverket menar att eleverna ska lära sig. Hon försöker inspirera till lärande och skapa en god arbetssituation och vardag för eleverna. Bella anser att lärandet inte bara handlar om skolkunskaper utan även om att lära sig hur man är och bör vara som människa.

Anpassningar och styrdokument

Bella beskriver olika anpassningar hon gjort av ett matteprov. Hon har alltid gjort anpassningar utifrån det hon märker fungerar bättre eller sämre men gör det i allt större

utsträckning. Exempel på anpassningar hon gör är att skriva provet i typsnittet *dyslexia*, dela upp det i olika delar och se över språket. Bella säger:

Jag har anpassat mer och mer ju mer jag lärt mig. På något sätt kom jag fram till att det här fungerar bättre och det är lättare och jag får med mig fler elever.

Bella gör också anpassningar då hon upplever att arbetssätt eller material inte fungerar eller att en elev behöver möjlighet att röra sig i klassrummet. Bella beskriver att hon prövar sig fram och att hon ibland kan se i elevens ögon att hon hittat det som fungerar. Hon säger: ”Att se eller höra från elevernas sida att det här tyckte vi om eller man på något sätt bara kan se det i ögonen, glädjen när man lyckas, när man kan.”

Bella menar att den nya läroplanen har gjort att hon förändrat sin yrkespraktik. Numera fokuserar Bella mer på de förmågor som behöver utvecklas och arbetar med att medvetandegöra eleverna om sina utvecklingsområden. Tidigare tänkte hon mer i termer av rätt och fel på matteproven och markerade poäng som summerades i slutet. Nu reflekterar hon mer över vilka kvaliteter svaren har och resultaten fylls i en matris för att visa vilka förmågor eleven behöver utveckla. ”Man fick tänka om och inte bara ha begreppsfrågor [...] ha lite mer resonerande och fundera över hur väl de svarat istället för bara rätt eller fel.”

Praktiska omständigheter

Bella berättar om schematekniska lösningar som påverkar det hon gör på lektionerna. Hon har lärt sig att utnyttja korta lektioner till vissa moment och längre lektioner till andra. Eftersom eleverna tar olika lång tid att bli klara efter idrottslektionen, har hon anpassat starten på nästa lektion så att det fungerar att eleverna kommer efter hand som de blir klara.

Istället för att lägga in ett moment där man blir arg och man inte kan starta sin genomgång så har jag känt att det är bättre att jag anpassar [...] man får anpassa uppgifterna till verkligheten så att det flyter på ändå.

Bella berättar hur hon hade önskat att det fanns fler lokaler och mer resurser så att det fanns möjlighet att dela eleverna i halvklass istället för som i nuläget att vara resurslärare på varandras lektioner. För att kunna inspirera till lärande har Bella en önskan om att kunna arbeta mer laborativt i NO och det förutsätter indelning i halvklass.

Nya omständigheter och nya kunskaper

Bella beskriver att det var en stor förändring för hennes yrkespraktik då hon gick från att arbeta på högstadiet till mellanstadiet. Hon fick då helt lägga om hur hon arbetade.

Jag har fått förändra hur jag försöker inspirera elever, hur jag bygger lektioner och anpassningar. Det har ju tagit ett par år innan man hittar rätt och det har jag nog. Sen har jag hittat många aha-grejer som funkar.

En sådan aha-upplevelse som Bella beskriver är då hon en sommar läste en bok som ändrade hennes sätt att se på barn och lärande. Konceptet att barn lär sig bara av att lyckas inte av att misslyckas har hon burit med sig och det har förändrat hennes sätt att bemöta elever och bedriva undervisning.

Olika tolkningar av förändringsbehov

Bella berättar att Skolinspektionen ställer krav på att skolan åtgärdar arbetsron på skolan. För att leva upp till detta krav beslutades att lärarna skulle genomföra en av Skolverkets utbildningar för att hitta specialpedagogiska lösningar på problemet. Bella upplever att delar av kursen var användbara men att mycket handlar om olika typer av funktionshinder som inte förekommer bland eleverna. Bella uttrycker att: ”Det är ju bra att utbilda sig, det är bra att ta till sig forskning kring pedagogik och didaktik men ibland kan det bli lite för mycket.”

Hon tycker istället att lärarna borde utveckla det pedagogiska ledarskapet i klassrummet genom att bland annat auskultera hos varandra. Själv har hon blivit medveten om sitt eget ledarskap i klassrummet och att hon använder sin röst på olika sätt för att förstärka budskapet till eleverna.

Slutligen menar Bella att hon hela tiden arbetar med att utveckla sitt arbete.

Jag tror att man som lärare aldrig ska vara nöjd och tänka att jag är färdig, nu har jag alla verktygen. Jag tror det är viktigt att fortsätta hitta och lära [...] när jag har någon idé eller tanke brukar jag sätta mig och söka på nätet. Finns det någon annan som tänkt samma tanke eller finns det något som hjälper eller som jag kan använda.

Agency i relation till det Bella berättar

Upprepande element

Det upprepande elementet har formats av Bellas personliga och professionella erfarenheter. Hennes bakgrund som lärare i olika stadier och hennes intresse för specialpedagogik har format erfarenheter som i sin tur kan tänkas forma möjliga handlingsalternativ och repertoarer.

Bella berättar om sitt pedagogiska ledarskap om hur hon positionerar sig gentemot eleverna med hjälp av bland annat rösten. Genom att använda olika tonlägen förstärker hon det hon vill säga till eleverna. Att använda rösten på detta sätt är troligtvis format av erfarenheter av att använda rösten på olika sätt och Bellas tro på att det är viktigt att vara en tydlig ledare i klassrummet.

Projektivt element

Det Bella strävar efter är en bra vardag för sina elever och att skapa möjligheter för lärande inte bara av det hon kallar skolkunskaper utan också andra kunskaper och förmågor som behövs för att klara sig i samhället.

Som en del av att skapa en bra vardag verkar det viktigt för Bella att nå alla elever. Då de elever med behov av olika anpassningar får det stöd de behöver får alla elever bättre möjligheter till lärande. När Bella en sommar läste en bok fick hon nya idéer om hur hon kunde tänka runt barn och deras lärande. Idéerna smälte väl samman med de tidigare erfarenheterna hon hade av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd och strävan om att nå alla elever och blev en del av den bild av en önskad framtid som Bella har.

Bella talar också om att inspirera till lärande, det är en viktig aspekt för henne. Hon önskar arbeta mer laborativt i No-ämnen just för att kunna inspirera mer.

Praktiskt och värderande element

Bella beskriver ett ständigt navigerande och anpassande av vardagen utifrån schematekniska och lokalmässiga aspekter. Hon använder utrymmet i dessa fysiska, resursmässiga begränsningar för att agera på ett sätt som ligger i linje med det hon strävar efter. Utifrån sina tidigare erfarenheter kan Bella läsa av vad som fungerar eller inte fungerar för en elev. Hon väljer bland olika metoder som hon har erfarenhet av eller provar något nytt som hon läst om.

Då Bella bytte arbetsplats från högstadiet till mellanstadiet fick hon förändra det hon gör på flera områden. Hon gick från att vara ämneslärare till att vara klasslärare, från att ha olika klasser till att ha enbart en och från att arbeta med äldre barn till att arbeta med yngre barn. Hon fick anpassa det hon gör till den kulturella, sociala och fysiska kontexten.

Bella återkommer några gånger till fysiska faktorer som påverkar hennes möjlighet att leva upp till det hon strävar efter. Det handlar om resursmässiga begränsningar i form av personalresurser men framförallt begränsningar i skolans lokaler. Dessa begränsningar hindrar Bella från att nå sin bild av en önskad framtid där hon kan arbeta mer laborativt och därigenom inspirera eleverna mer.

Bella uttrycker en viss frustration då hon måste delta i en utbildning som bygger på en problemformulering hon inte håller med om. Bella delar skolledningens önskade framtidsbild om arbetsro i alla klassrum och anser liksom ledningen att det i dagsläget är ett problem. Däremot verkar de ha olika tolkningar av orsaken till problemen och därmed också lösningen som ska leda fram till deras gemensamma bild av framtiden, alltså är de inte ense om hur det ska ageras i praktiken. Det skulle kunna vara i situationer som denna då lärare uppnår agency i form av motstånd till skolledningens satsningar.

Clara

Clara har varit verksam i skolan i 20 år. Först som fritidspedagog och sedan som lärare och specialpedagog. Idag arbetar hon som både lärare och specialpedagog. Clara berättar att undervisningen är hennes huvuduppgift men att hon även arbetar med bedömning, planering, utvärdering och analys av skolresultaten. I rollen som specialpedagog ingår även att vara en del av elevhälsoteamet och arbeta med olika socioemotionella och specialpedagogiska insatser. Clara menar att dessa två olika roller går in i varandra.

Matematik och kollegialt stöd

Att undervisa i matematik är en ny företeelse för Clara och därför utvärderar hon ständigt sitt arbete. Hon beskriver att hon känner ett stöd i de diskussioner som förs i arbetslaget. Dessa diskussioner utgår ifrån resultat av olika test och screeningar som genomförs. Clara beskriver även att kollegorna är till stöd i de situationer där hon inte har lika stor erfarenhet som de har. I det egna arbetet med matematiken menar Clara att hon utgår ifrån de behoven som finns och sedan provar sig fram. Ibland får hon även inspiration från olika fortbildningar.

Det förändras hela tiden därför det är ju väldigt dynamiskt vårt yrke [...] man får hela tiden utgå från vad behovet är.

Vi är ju på fortbildningar och man ser nya undervisningsmodeller som man vill tillämpa.

Styrdokument och olika roller

Clara beskriver att det finns olika strömningar som påverkar hennes yrkespraktik men vill ändå inte gå så långt som att säga att det går trender i arbetet. Hon uttrycker att det är styrdokumentet som anger vad lärare ska göra i sin praktik men antyder att det kan vara att riktlinjer tolkas på olika sätt. Clara vet inte riktigt varifrån strömningarna kommer men

menar att det kan vara att hon läser något nytt material från skolverket eller att hon på olika sätt fångar upp idéer om hur hon kan utveckla sin undervisning. Hon berättar som ett exempel: ”Nu utgår man från det centrala innehållet mer och förr var det i princip att man tittade på kunskapskraven och utifrån det planerade ett arbetsområde.”

Clara anser sig vara ganska förändringsbenägen och öppen för nya möjligheter. Hon tror att ens personliga läggning är en viktig faktor för att förändra sin dagliga yrkespraktik.

Det beror på olika faktorer. Jag tror dels det är ens benägenhet att vilja förändras och utvecklas men också att man känner att undervisningsformen inte håller längre utan man måste vidare.

Clara berättar om ändrade förutsättningar då hon bytt arbete har förändrat hennes praktik. Hon bytte arbete från att vara specialpedagog till att ha en kombinerad tjänst där hon är både specialpedagog och lärare i klass. Denna kombinationen av roller uttrycker Clara har påverkat båda praktikerna. Rollen som specialpedagog påverkar praktiken som lärare och vice versa.

Förändringar på skolnivå

Clara berättar om flera förändringar hon är en del av på skolan. Önskan att förändra drivs av viljan att förbättra elevernas kunskapsresultat. För att uppnå detta deltar Clara i flera grupper där elevers resultat analyseras och fortsatt arbete planeras. Clara beskriver även att hon reflekterar över hur hon på sikt ska kunna förbättra: ”Jag tänker inte så mycket på vad jag kunde gjort, jag tänker istället på hur jag på sikt kan skapa möjligheter för att det ska bli bättre”.

Clara ser en del resursmässiga begränsningar för de förändringar hon hade önskat genomföra. Det handlar om tid för samtal och diskussion med kollegor och brist på personalresurser. Trots dessa begränsningar menar Clara att hon ständigt förändrar sin yrkespraktik.

Agency i relation till det Clara berättar

Upprepande element

Det upprepande elementet av Claras agency formas delvis av hennes professionella bakgrund. Då hon har arbetat inom skolan i många år och i olika roller, kan hon ha format flera repertoarer att välja mellan. Samtidigt gör rollen som specialpedagog att Clara, i vårt samtal, fokuserar på förändring i ett skolperspektiv snarare än utifrån den egna praktiken.

Detta betyder inte att hon i mindre utsträckning arbetar med förändringar i den egna praktiken utan bara att det perspektivet inte framgick så tydligt i intervjun. Det kan bero på att jag som intervjuare ställde följdfrågor på ett sätt så att detta perspektiv lyftes fram. Det kan också bero på att Clara i rollen som specialpedagog är mer van vid att diskutera förändringar på skolnivå snarare än i relation till den egna praktiken.

De dubbla roller som Clara har på skolan påverkar troligtvis de förväntningar andra har på Clara och de förväntningar Clara har på sig själv. Clara bär med sig vanor, rutiner och repertoarer från specialpedagogrollen till lärarrollen och vice versa. I matematiken där Clara inte har lika mycket erfarenhet att förlita sig på tar hon hjälp av sina kollegor.

Projektivt element

Det Clara strävar efter i sin yrkespraktik är att eleverna ska få så bra kunskapsresultat som möjligt. Resultatet mäts i olika tester och screenings och det är i dessa Clara önskar att elevernas resultat förbättras. Hon har en önskan om att elever i behov av särskilt stöd får rätt stöd och hjälp i skolan. Hon menar att det är styrdokumentet som vägleder henne i det hon gör men säger också att det finns ett tolkningsutrymme inom dessa ramar. I tolkningen av läroplanen kan det tänkas finnas en möjlighet att forma olika bilder av en önskad framtid.

Praktiskt och värderande element

Det framgår inte av intervjun vilka konkreta förändringar Clara själv gör men det är tydligt att skolan har ett systematiskt arbete för bedömning och utvärderingar av elevernas kunskaper. Skolans kultur verkar vara baserad på uppnåendet av goda mätbara kunskapsresultat för eleverna och Clara delar denna bilden av en önskad framtid och är en del av denna kultur. Det är utifrån analyser av elevernas resultat som lärarna på skolan gör förändringar för att förbättra resultaten. Problemformuleringen görs gemensamt utifrån resultaten och kollegorna stödjer varandra att hitta lösningar som omsätts till handlingar av den enskilda läraren. Då de förändringar Clara önskar göra ligger i linje med skolans kultur, underlättar detta hennes möjligheter att uppnå agency.

Clara upplever att det finns resursmässiga hinder som står i vägen för den framtidsbild hon skapat där eleverna har bättre kunskapsresultat. Hon tror att mer personal och mer tid för personalen att samtala och stötta varandra skulle hjälpa dem att förbättra resultaten.

Daniel

Daniel har arbetat som utbildad lärare i ungefär 15 år men arbetade även som lärare i ca 4 år, innan utbildningen. Han arbetar på mellanstadiet men har även erfarenhet från andra stadier. Daniel är förstelärare med fokus på relationellt lärande.

Daniel beskriver att ett av hans främsta uppdrag som lärare är att få eleverna att trivas och känna sig trygga i skolmiljön och utvecklar: ”Utgångspunkten är att barn ska känna sig trygga och sedda. Känner man att man har den grunden är det lättare att jobba med kunskapsbiten efteråt”. Ett exempel på hur Daniel arbetar med detta är att han varje dag samtalar en stund med varje elev. Han uttrycker också att han vill fostra eleverna till att bli medborgare som fattar kloka beslut de är väl insatta i.

Daniel beskriver att han förändrar det han gör utifrån eleverna till exempel då de arbetade med vikingatiden: ”Jag har samma grundstomme men formerna varierar rätt så mycket från klass till klass. Man får ju se vad man har för elever och vad som fungerar med dem.” Daniel har nyligen tagit emot en ny fjärdeklass och provar sig fram för att se vad som ger effekt. En del småsaker menar Daniel att han kan se och justera direkt.

Prov och bedömning

En förändring Daniel beskriver att han har gjort handlar om att ge eleverna prov. Prov som utformas så att eleverna kan uttrycka lite längre resonemang kan vara bra enligt Daniel, men prov som bara är till för att stämma av kunskaper tycker han inte om. Daniel beskriver att han under en period undervisade många elever i väldigt många olika ämnen. Under den perioden kände han att han var tvungen att använda sig av prov för att stämma av kunskaper, för att kunna hantera arbetsbördan som kunskapsbedömningen innebar. Nu när han inte har lika många ämnen och elever har han tagit bort nästan alla prov.

Daniel tycker inte om betyg. Han menar att betyg förändrar det lärare gör i sin vardag. Att de lägger tid och energi på bedömning istället för undervisning och påpekar: ”Jag märker hur mycket kraft det tar från lärarna att bedöma och förklara för eleverna vad de ska bedöma istället för att undervisa”. Daniel anser att som lärare upptäcker man ändå ganska snart vilka elever som behöver extra hjälp och kan då inte förstå vad syftet med betyg är. Betyg som ett slags sorteringsinstrument stämmer inte överens med hans syn på hur samhället eller skolan borde vara.

Fortbildning och kollegor

Daniel berättar att han numera har kortare genomgångar i matematiken och att han går igenom ett moment i taget. Det var en utbildning som inspirerade förändringen. Tanken med utbildningen var att få lärare att göra en genomgripande förändring av sin undervisning i matematik men Daniel upplevde att det var för svårt att genomföra och valde istället det som passade honom, förändrade delar av sin undervisning och säger: ”Det var en alldeles för stor apparat, en kollega försökte sig på det men det gick inte.” Daniel upplevde att de förändringar han gjorde utifrån utbildningen gav resultat, att eleverna blev säkrare och höll därför fast vid de förändringarna.

De (eleverna) blir säkrare, man kan se att resultatet har blivit bättre. Jag tror inte att jag generellt sett har fått duktigare elever med åren utan jag tror att det är en tydlig förändring.

Daniel berättar om olika fortbildningsinsatser på skolan. Han tycker det är positivt att insatserna lett till att lärarna har fått mer tid till pedagogiska diskussioner. Det som Daniel tycker är negativt är att en del av idéerna i fortbildningsinsatserna inte stämmer överens med hans egen bild av hur undervisning borde vara och uttrycker: ”Jag har en ganska klar bild av både hur jag vill vara och hur jag vill att det ska vara för barnen”.

Han tycker också det är negativt att en del kollegor enligt honom ibland feltolkar innehållet i de ämnen och metoder de behandlar. Han är till exempel positiv till grundtanken med formativ bedömning, att man ser till elevernas kunskapsutveckling kontinuerligt istället för att göra en summativ bedömning i slutet av ett arbetsområde, men Daniel tycker att den tanken har feltolkats.

Det har slagit över och blivit en formativ bedömning som pågår konstant i ett matristänkande [...] det är så väldigt synd att istället för att bara njuta av den kitteln man har av härliga idéer hos barnen så går folk bara och prickar av i matriser hela tiden.

Att fokus skiftats mot att det är olika förmågor som ska utvecklas hos eleverna har påverkat Daniels undervisning. Daniel uttrycker att det som anses som viktigt i skolan hela tiden verkar förändras. ”Det går ju lite upp och ner med de där grejerna, vad som är viktigt och inte viktigt. Just nu är det förmågor som är viktigt i några veckor till i alla fall.”

Önskade förändringar

Daniel önskar att elever gavs möjlighet att uppleva mer saker utanför skolan för att lära sig av det. Han har drivit frågan i sitt arbetslag för att försöka frigöra pengar att använda

till utflykter. Han tror att eleverna lär sig viktiga saker då de lämnar skolan och att de får en gemensam referensram. I arbetslaget har lärarna omfördelat pengar som skulle gått till läromedel till att gå till utflykter och studiebesök istället.

Daniel verkar vara nöjd möjligheten till utflykter men uttrycker en frustration över all byråkrati det medför. Han är kritisk till det ökade pappersarbetet som lärare måste göra och den ökade kontroll av lärares arbete som han upplever.

Man har inte något förtroende för lärare längre som helhet. Det måste ju vara så när vi hela tiden kontrolleras, har du uppfyllt målen, har du skrivit målen på tavlan [...] Det är ju kontrollverktyg hela tiden och oftast förklädda till något som ska vara gynnsamt för dig.

Agency i relation till det Daniel berättar

Upprepande element

Daniel har lång erfarenhet som lärare och kan tänkas ha olika repertoarer som han väljer mellan utifrån kontextuella faktorer. Då han i en ny klass provar vad som fungerar kan det också ses som att han använder repertoarer formade av erfarenheter och kan se och avgöra vad som fungerar eller ej. När Daniel berättar att lärare märker vilka elever som behöver extra stöd kan ses som ett uttryck för att han som lärare har erfarenheter som gör att han kan se och avgöra vilka elever som behöver stöd.

Daniel ger, genom bland annat det han säger om betyg och vad skolan är till för, uttryck för ett trosystem om hur skolan och samhället borde vara, vilket påverkar hans yrkespraktik.

Projektivt element

Daniel berättar att skolans uppdrag är att eleverna ska trivas och känna sig trygga där. Enligt Daniel har skolan ett viktigt socialt uppdrag för att barnen ska kunna ha ett bättre liv. Hans mål på sikt är att eleverna ska bli goda samhällsmedborgare som fattar kloka informerade beslut. Skolan har enligt Daniel också ett viktigt demokratiskt uppdrag som ska leva med eleverna i framtiden. Daniel önskar också att eleverna ska få uppleva lärande utanför skolans lokaler för att skapa gemensamma referensramar.

En del av de framtidsbilder som finns inom skolan som har att göra med att checka av kunskaper och sortera elever med hjälp av betyg strider mot den bild av en önskad framtid som Daniel har.

Praktiskt och värderande element

Daniel hittar utrymme i sin vardag att handla i linje med sina framtidsbilder. Han hittar någon stund varje dag att samtala med varje barn i klassen. Han har också fått med sig några kollegor att tro på hans idé om lärande utanför skolan. Det är möjligt att då Daniel själv är förstelärare ger det honom ett utrymme inom de sociala strukturerna och en möjlighet att uppnå agency som kanske inte hans kollegor har.

Efter fortbildningen för att utveckla matematikundervisningen gjorde Daniel praktiska avvägningar av möjligheterna att genomföra en större förändring av undervisningen. Då Daniel bedömde att en större förändring ej var genomförbar valde han de delar av utbildningen som gick att genomföra i den kontext där han verkar. Han tog hänsyn till de praktiska aspekterna i sin vardag. Flera förändringar Daniel gör är beroende av kontexten exempelvis när Daniel läser av och tolkar utifrån tidigare erfarenheter vad som fungerar eller inte fungerar för den nya klassen han tagit emot och sedan justerar sina handlingar därefter.

Då arbetsbelastningen var alltför hög kände sig Daniel tvungen att använda prov för att kontrollera elevernas kunskaper. Daniel förhindrades att handla på ett sätt som låg i linje med de bilder han hade av en önskad framtid. Resursmässiga faktorer begränsade hans agency och han var tvungen att använda metoder som han inte trodde på för att kunna leva upp till de krav på bedömningar i alla ämnen han undervisade i.

Betyg, bedömningar och byråkrati går stick i stäv med det Daniel tror på. Han ser inte att betyg främjar lärandet utan snarare tvärtom. Han är ålagd att arbeta med betyg och bedömningar och därför gör han det men han uttrycker en frustration över att det tar mycket tid och energi och inte gynnar elevernas lärande.

Emil

Emil har arbetat som lärare i 22 år. Han har arbetat med både äldre och yngre barn. Just nu arbetar han på lågstadiet. Emil är förstelärare på skolan med inriktning på entreprenöriellt lärande.

Förändring i tre faser

Emil upplever att det han gör förändrats mycket under de år han har arbetat som lärare. När vi pratar om hans morgonsamling blir ett exempel på en förändring i tre faser.

Den ursprungliga morgonsamlingen[...]var mer ett avslappnat samtal egentligen mest bara för att se så att alla mådde bra sedan har det successivt styrts över till en helt annan tydlighet om varför eleverna är här och vad de förväntas lära. Sedan har det svängt över till att mer skapa det jag har nu, där tanken är att klassrumsmiljön och uppstarten av dagen gynnar alla barn.

Anledningen till att Emil har förändrat morgonsamlingen menar han är att styrdokumenterna numera har ett större fokus på lärande och att utnyttja tiden mer effektivt till lärande. Att uppstarten ska gynna alla barn infördes då Emil intresserade sig för lågaffektivt bemötande och fick upp ögonen för att anpassningar i klassrummet är något som kan gynna alla elever och inte bara de elever som var i behov av särskilt stöd.

Man kan inte anpassa ett barn igenom en skolgång [...] jag måste anpassa skolan så att den passar alla elever. Jag måste ändra mitt förhållningssätt istället för att eleverna ska ha anpassningar.

Lågaffektivt bemötande var något som Emil kände ”made sense”, alltså det kändes vettigt och begripligt. Emil fick redskap att använda som gjorde att de värsta konflikterna gick att undvika. Han beskriver det hela som ett slags tankevända.

Från ämnesintegrerat till entreprenöriellt

Emil berättar att hans ursprungliga lärarutbildning hade fokus på ett ämnesintegrerat arbetssätt vilket har varit en utgångspunkt för hans pedagogiska arbete. Han betonar också vikten av att det eleverna lär sig är vardagsnära och kopplat till deras verklighet. Emil är intresserad av få igång drivkraften hos elever, att få dem motiverade och tror att vägen dit är genom att arbeta mer kreativt och entreprenöriellt där lateralt tänkande främjas. En bakgrund till detta är hans intresse och studier kring motivation och hans personliga erfarenheter.

När man får dem att förstå både varför och vad de ska lära sig, får dem motiverade och dessutom att börja hjälpa varandra, då når man resultat. Man ser att det sker något med elevgruppen och det blir ganska snabbt mätbara resultat.

Emils personliga erfarenheter har varit viktiga då han format det han gör i sin yrkespraktik. Han har tidigare arbetat som musiker och ägnar sin fritid åt musik och kultur. I dessa erfarenheter finns vissa kvaliteter som han vill lyfta in i skolan och få eleverna att känna i relation till sitt lärande.

I musiken finns en glädje och gemenskap men det tvingar också de som sysslar med det att jobba hårt, för om du inte övar, om du inte kämpar med ditt instrument [...] då kommer du ingenstans.

Elevaktivt utan läromedel

Då kommunen satsade på arbete med formativ bedömning, läste Emil om Dylan Williams nyckelstrategier och tog stort intryck av dem. Han upplevde att när han förändrade sitt arbetssätt så att elevernas lärande flyttades över till dem själva såg han bättre resultat. ”Men det är ju inte så att jag slaviskt följer dem (nyckelstrategierna), snarare att de blivit integrerade i hur jag tänker runt undervisning” påpekar Emil.

Emil använder inte längre läromedel i sin undervisning med undantag för en del digitala läromedel. Eleverna planerar sin undervisning och skapar också materialet. Denna förändring grundar sig i tankar från hans lärarutbildning som fokuserade på att producera istället för att reproducera. Efter att ha arbetat i ungefär 10 år kände sig Emil trygg nog att göra förändringen. Han började med matematiken, läste litteratur och gick på föreläsningar, började göra en del material själv och började förändra lektionerna. Detta mer laborativa arbetssätt influerade sedan även andra ämnen. ”Jag får ju ett helt annat resultat, ett helt annat utfall och en helt annan motivation hos barnen [...] den där gnistan hos barnen att skapa [...] det är då de lär sig”.

Erfarenheter och förändrade krav

Emil berättar att efter hand som han fått mer erfarenhet har han utifrån erfarenheter förändrat det han gör.

När jag började för 22 år sedan trodde jag att jag kunde allt och insåg något år senare att jag inte kunde någonting. För tio år sedan började jag inse att nu börjar jag nog ha lite koll på vad jag borde kunna.

Ett sådant exempel är när han arbetar med att introducera nya begrepp för eleverna. Tidigare har han gjort misstaget att ta för givet att eleverna hade samma uppfattning som honom om betydelsen av olika begrepp. Därför är han nu mer noggrann med att begreppen tydliggörs innan han går till nästa steg.

Emil beskriver att han numera sätter tydliga gränser för vad han åtar sig. Tidigare har han varit mer öppen och ställt upp på det mesta men har insett att det påverkar kvaliteten på hans arbete och hur han själv mår. Bakgrunden till detta är den ökade stress han upplever i sitt arbete.

Klasserna blir mer krävande, dokumentationen ökar lite kanske eller så blir man mer välutbildad och ser saker man inte såg förut. [...] Tilliten till vår professionalitet är inte självklar utan vår arbetsgivare ifrågasätter och förväntar sig att allting ska dokumenteras. [...] Jag som har alla ämnen, det blir ju helt absurt om man räknar på hur många kravnivåer det egentligen är man ska bocka av under de här åren.

Agency i relation till det Emil berättar

Upprepande element

Det upprepande elementet utgår ifrån de samlade erfarenheter människan har. Efter att ha arbetat i 22 år som lärare är det troligt att Emil har en del beprövade repertoarer. Emil arbetar målmedvetet med att utveckla kunskaper inom olika områden. Dessa nya kunskaper formar också nya handlingsalternativ som Emil kan välja mellan.

När Emil berättar om hur de arbetar med olika begrepp verkar han aktivera tidigare erfarenheter. För att nå fram till den önskade situationen han har i sin framtidsbild, då alla elever är införstådda med begreppen, aktiverar han denna erfarenheten och använder den för att forma handlingar i nuet.

Emils personliga erfarenheter från musikens värld är något som påverkar det han gör i sin yrkespraktik. Det har format ideal som han bär med sig i både det projektiva och det praktiska och värderande elementet. Emils erfarenhet gör att han kan läsa av situationer och han ger uttryck för detta då han ser att det sker något eller upplever den där gnistan hos elever.

Projektivt element

Emil verkar ha en tydlig bild av en önskad framtid. Han vill ge eleverna kunskaper som inte enbart rör skolan, utan vill koppla det till deras verklighet. Han vill motivera elever till lärande och vill att de ska känna inför lärandet så som han känt inför musiken. Han vill väcka en kreativitet hos eleverna och främja ett tänkande där alternativa, kreativa lösningar främjas.

Emil använder formuleringar i läroplanen för att motivera och legitimera det han tror på om undervisning. Läroplanen har också format Emils bild av hur det ska vara i skolan. Han ger uttryck för detta då han talar om att det finns ett större fokus på att hela skoldagen ska användas för lärande. Emil har också egna mål för hur han själv ska vidareutveckla sin undervisning och sina tankar om lärande för att kunna uppnå de bilder han har om en önskad framtid.

Då kommunen genomförde ett utvecklingsarbete verkade Emil lägga till de delar som låg i linje med de tankar han redan hade om lärande. Det utvecklade hans bild av en önskad framtid till att elevernas lärande i ännu större utsträckning flyttades över till dem själva.

Emil beskriver att förhållningssättet med lågaffektivt bemötande blev en tankevända för honom. Det gav honom en förändrad bild av en önskad framtid. Detta tankesätt gav också honom praktiska verktyg för handlande som en del av det praktiskt-värderande elementet av agency.

Praktiskt och värderande element

Emils klara bild av vad han vill åstadkomma i kombination med det sociala utrymmet rollen som förstelärare ger och med trygghet i sin erfarenhet, har Emil goda möjligheter att uppnå agency i nuet. Det som begränsar hans möjligheter är det han beskriver som ett alltmer krävande arbete som orsakar stress.

Tankarna om lågaffektivt bemötandet har förändrat hur Emil handlar. Det gav honom redskap, något begripligt som gick att använda i praktiken. Emils erfarenheter av problematiska situationer med elever fick med dessa redskap en lösning som låg i linje med Emils syn på barn och lärande. Det kan tolkas som att när det erfarenhetsmässiga i det upprepande elementet och bilden av framtiden i det projektiva elementet är synkroniserade på detta sättet främjar det agency i det praktiskt-värderande elementet och resulterar i förändrade handlingar.

Fredrika

Fredrika har arbetat som lärare i 2 år. Hon har arbetat som lärarvikarie tidigare men är nu utbildad lärare. Fredrika beskriver att hon i sitt arbete undervisar, organiserar och planerar och försöker tillmötesgå varje elevs behov.

Dagen Fredrika berättar om innehöll förberedelser, lektioner i matematik, lektioner i NO och efterarbete vid skoldagens slut. Efter att eleverna gått hem har lärarna ofta olika möten. De har möten med sina närmsta kollegor och planerar undervisningen, det finns så kallade analysmöten, där elevernas resultat på olika test följs upp och det finns ämnesgrupper där lärare från olika skolor möts för att fördjupa sig runt något ämne de undervisar i.

Provar sig fram

Fredrika berättar att hon ständigt provar sig fram för att hitta lämpliga vägar till barnens lärande. Ibland blir lektionerna på för hög nivå och barnen förstår inte. Då försöker hon

att komma på ett annat sätt att förklara eller prova en annan metod och uttrycker ”När jag märker om jag har gjort det för svårt, för enkelt eller om materialet inte är lämpligt, eller om jag förklarar jättekonstigt så att alla sitter som frågetecken” säger Fredrika.

Vissa dagar har Fredrika samma lektion i tre olika elevgrupper. Då upplever hon att hon justerar lektionen för varje grupp.

I första gruppen gjorde man såhär men de var inte med på det, i andra gruppen testar man något nytt, då började de vara med. Sen med tredje gruppen, då sitter det som en smäck.

Dokumentation och analys

En medveten förändring Fredrika har gjort är att hon skapat ett dokument i Excel där hon noggrant antecknar elevernas framsteg eller om hon upptäcker att det är något speciellt de behöver träna extra på. Tidigare hade hon haft en anteckningsbok där hon gjorde mer allmänna anteckningar. Nu har Fredrika brutit ner målen för undervisningen i mindre beståndsdelar och checkar av elevernas kunskaper efter hand. Anledningen till att Fredrika gjorde den här förändringen var att skolan införde ett så kallat progressionsark. Det är ett dokument där elevernas kunskaper registreras i detalj och följer eleven genom hela skolgången. För att kunna fylla i progressionsarket korrekt behövde Fredrika föra sin egen dokumentation mer detaljerat. Hon förklarar: ”Alla de där fina orden i kunskapskraven, jag måste få ner det till minsta lilla detaljnivå, för att sedan sätta ihop det till det där stora arket.”

En annan förändring Fredrika har gjort är att hon i matematiken numera använder flera olika vägar till lärandet. Tidigare när hon arbetade med olika tal med eleverna använde hon enbart en metod som inte verkade passa alla elever. ”Jag märkte att det sättet som jag gjorde hela tiden innan med papper eller med kuber. Jag märkte att många barn inte förstod vad jag menade” berättar Fredrika.

Fredrika lyfte problemet på ett analysmöte och fick tips på flera olika metoder för att arbeta med taluppfattning och implementerade dem i sin undervisning. Nu har eleverna möjlighet att göra ungefär samma sak på flera olika sätt vilket lett till att fler elever förstår bättre enligt Fredrika.

Förändrad roll

Som ny lärare upplever Fredrika en förändring i sin roll gentemot kollegorna. När hon var helt ny vågade hon inte alltid säga vad hon tyckte och tänkte. Hon var rädd att någon skulle ta illa upp. På olika möten var hon ganska tyst och vågade inte ta så mycket plats.

Nu när hon inte längre är helt ny vågar hon i större utsträckning säga vad hon tycker och stå på sig lite mer när hon uttrycker sina åsikter och utvecklar: ”Jag ville inte lägga mig i något, jag vågade inte göra det i början men nu när jag känner mina kollegor vågar jag säga mer.”

Något Fredrika önskar förändra är att använda smartboard mer i undervisningen. Hon tänker att tekniken är något viktigt för eleverna, nu ska de ju även arbeta med programmering.

Agency i relation till det Fredrika berättar

Upprepande element

Fredrika har arbetat som lärare i några år. Hon har en färsk lärarutbildning med sig och är yngst på arbetsplatsen. Fredrika arbetar med att hitta rätt nivå på undervisningen och metoder som fungerar. Hon verkar inte ha inarbetade repertoarer i någon större utsträckning utan måste medvetet reflektera och anpassa sitt handlande. Hon försöker läsa av elevernas reaktioner på det hon gör, huruvida de förstår eller inte och justerar därefter. Då hon läser av elevernas reaktioner är det troligt att avläsningen och tolkningen av dessa bygger på mer eller mindre medvetna kunskaper om människors reaktioner som har formats av Fredrikas personliga och professionella erfarenheter.

Projektivt element

Jag tolkar det som att Fredrika inte riktigt har en klar bild av vad hon vill förändra. Det är troligt att hon som nyutbildad lärare försöker hitta sin roll där hon befinner sig och etablera en grundläggande yrkespraktik. Det kan tolkas att Fredrika saknar den trygghet som det upprepande elementet ger för att känna sig redo att ge sig i kast med några större förändringar.

Fredrika har en tanke om att använda smartboard mer men det är något oklart vad motivet till denna förändring är. Det är mycket möjligt att det finns ett tydligt motiv som jag inte lyckades få fram vid intervjutillfället. Ett motiv skulle kunna vara att det förs mycket diskussioner om digitalisering av skolan i samband med de nya skrivelserna i läroplanen, vilket kan ha påverkat Fredrikas syn på att detta borde vara något att sträva efter.

På skolan verkar det finnas en kultur där målet med undervisningen är att eleverna ska nå goda kunskapsresultat på olika tester och att deras progression ska dokumenteras i detalj. Denna bild har också Fredrika och lägger ner mycket arbete för att göra sin del för att nå denna önskade bild av framtiden.

Praktiskt och värderande element

Fredrika arbetar ständigt med att förändra det hon gör. Hon läser av elevernas reaktioner och drar slutsatser om vad som fungerar bättre eller sämre. Hon tar intryck av kollegornas arbete och provar ständigt nya metoder och nya sätt att förklara saker.

För att Fredrika ska kunna vara en del av den kultur som finns på skolan, med tydlig dokumentation av elevernas kunskapsresultat, har hon skapat ett eget verktyg i Excel. Detta skulle kunna ses som ett uttryck för att Fredrika uppnår agency. Fredrika är motiverad av att vara en del av den sociala gemenskapen och skolkulturen. För att kunna hantera kraven på detaljerad dokumentation samtidigt som hon har mycket att göra för att utveckla sin egen praktik har hon hittat en lösning som gynnar båda delarna. I Excelarket får hon både möjlighet att reflektera över sin egen praktik, vad hon har gjort och sett och vad hon behöver göra härnäst och har samtidigt en detaljerad dokumentation att visa upp på analysmötet.

Gisela

Gisela har arbetat som lärare i ca 18 år på låg- och mellanstadiet och arbetar just nu på lågstadiet. Gisela betonar under hela intervjun vikten av ett gott klimat i klassen och att eleverna känner sig trygga och tycker att lärandet är roligt. Hon menar att skolan förutom kunskapsuppdraget också måste lära eleverna hur man är mot sina medmänniskor och på sikt bli goda samhällsmedborgare.

Skolgemensamma rutiner och riktlinjer

Gisela beskriver några olika rutiner som är skolgemensamma. Rutinerna har arbetats fram av personalen på skolan. Exempel på detta är att alla barn ställer upp på skolgården på morgonen för att sedan följas till klassrummet av sin lärare. Ett annat exempel är att alla lärare har dagens schema uppsatt på tavlan och likaså lärandemål för lektionen. Gisela har sedan länge för vana att gå igenom målet för lektionen men tycker att detta med mål

blev ännu mer uppmärksammat i och med den nya läroplanen. Den nya läroplanen gjorde Gisela också mer medveten om vad hon gör och varför.

Möten

På skolan hålls arbetslagsmöte varje vecka. Tidigare har Gisela upplevt att mötena var ineffektiva och berättar: ”Jag tyckte att det gick för mycket tid som bara rann iväg att prata om annat. Det var inget fokus på det som vi behövde prata om.”

Hon föreslog därför att de skulle börja arbeta enligt en modell, som hon hade haft på sin gamla skola. Det gick ut på att mötet hade en dagordning, en ordförande, en sekreterare och en fokushållare. Fokushållarens uppdrag var att se till att gruppen höll sig till ämnet. ”Av erfarenhet visste jag att det fungerar bra, man har konstruktiva möten när man har en dagordning att följa” säger Gisela.

Den förändringen gjorde att arbetslaget fick mer välfungerande möten anser Gisela. Utlösande faktorer som Gisela har identifierat gällande arbetslagsmötena, men även i andra situationer då hennes upplevelse är att något inte fungerar.

Man upplever att något inte fungerar oavsett om det är i arbetslaget eller bland barnen [...] jag kan inte gå kvar vecka efter vecka och stöta på samma bekymmer. Då måste jag ändra, om det så är i klassen, rutiner eller förflyttningar, tänka ut, hur kan detta bli bättre?

Förändrade tankar – förändrad praktik

Gisela upplever att hon under sina år som lärare har gått mot ett mer elevaktivt arbetssätt. Det är också något hon önskar bli ännu bättre på. Giselas syn på hur det ska vara i klassrummet och hur eleverna bör arbeta har förändrats sedan hon var ny lärare.

Jag har gått från att vara nyutbildad lärare, tyckt att det ska vara helt tyst i klassrummen till att den inställningen har jag inte alls längre. Det är en jättestor förändring från hur det var när jag var ung och ny för 18 år sedan till hur det är idag. Att uppmuntra barnen till att prata med varandra och hjälpa varandra.

Gisela har numera en grundinställning att man lär sig bättre tillsammans och tycker därför att idéerna om kooperativt lärande passar henne bra. Hon har provat några olika övningar och tycker att det är fantastiskt att se hur eleverna lär av varandra. Gisela berättar att hon haft gruppen sedan de var förskoleklass, att klassen har vuxit ihop och hon tillsammans med dem. Detta menar hon gör att det är enklare att göra förändringar.

Gisela beskriver att hennes sätt att se på barn och lärande har förändrats över tid. Det har att göra med hennes egen ålder, erfarenhet och att ha egna barn samt att det numera

pågår en mer medveten diskussion om barns lärande. Nuförtiden beskriver Gisela att hon har större förståelse för elevers olika sätt att lära.

Man lär sig på olika sätt, en del behöver sitta under ett bord och när jag var ung hade jag nog inte accepterat det. Då hade jag nog sagt, du får sitta på din stol. Men nu har jag en helt annan förståelse för att man har olika lärtilar.

En sak Gisela upplever att hon förändrar hela tiden är att anpassa arbetsuppgifter till eleverna. Har hon tidigare upplevt att en elev behöver anpassat material så har hon nu det klart på förhand istället för efter att hon upptäckt att det inte fungerar.

Vi måste hitta rätt sätt för varje elev. Förr upplevde jag mer att det är såhär och sen var det (eleverna) som gjorde fel om de inte lärde sig [...] Det är faktiskt vi som måste ändra oss och hitta rätt sätt att nå varje elev.

Gisela har förändrat sitt arbetssätt i ämnet svenska. Hon blev inspirerad i och med diskussionerna runt att medvetandegöra elever om olika lässtrategier för några år sedan. Hon hade också en kollega som inspirerade henne att arbeta med genrepdagagogik och cirkelmodellen. Dessa två delar gjorde att hon förändrade sin undervisning i svenska. Att eleverna tyckte att dessa arbetssätt var roliga och att hon kunde se resultat på de nationella proven gjorde att förändringen blev bestående. ”Att se de eleverna så roligt de tyckte de lektionerna var [...] sen när jag mötte dem flera år senare - snälla kan vi ha dig i svenska igen” beskriver Gisela.

Gisela önskar att arbeta mer med ASL, att skriva sig till läsning. Hon tror att detta skulle gynna barnen i deras inläring och att de skulle tycka att det är roligt. Gisela önskar möjlighet att i större utsträckning dela klassen i halvklass så att hon skulle kunna ha mer tid för varje elev, något hon ser som en förutsättning för att lyckas med de förändringar hon vill göra.

Agency i relation till det Gisela berättar

Upprepande element

Gisela har lång erfarenhet som lärare och uttrycker själv att hon med ålder och utifrån det hon varit med om personligt och professionellt har fått erfarenheter som påverkat hennes sätt att se på barn och lärande och i förlängningen även hennes sätt att handla. Hennes tidigare erfarenheter påverkar alltså hennes handlingar i nuet. Gisela har några rutiner som hon använder för att skapa tydliga strukturer för eleverna, för att synliggöra deras lärande och för att skapa det goda klimat i gruppen som hon önskar. Även om det

upprepande elementet ofta sker med en låg grad av medvetenhet verkar det också gå att utnyttja detta på ett mer medvetet sätt. Utifrån en förväntan om att det som tidigare skett ska ske igen, då Gisela haft rutiner för att skapa ett lugn i klassrummet, använder hon samma eller liknande metoder igen.

Projektivt element

Det är tydligt i det Gisela berättar att den bild hon har av en önskad framtid har förändrats över åren. Den har påverkats av de erfarenheter hon fått och av influenser från kollegor, styrdokument och diskussioner om skola och undervisning. Giselas bild av hur hon önskar att det ska vara i klassrummet är att eleverna ska vara mer aktiva, medvetna om sitt lärande och ha möjlighet att lära sig på sitt eget sätt.

Hon strävar också efter att skapa ett gott klassrumsklimat där eleverna känner sig trygga. Det är dessutom viktigt att eleverna upplever lärande som lustfyllt. Skolan har förutom sitt kunskapsuppdrag också ett viktigt socialt uppdrag, där eleverna ska bli goda medmänniskor och samhällsmedborgare anser Gisela.

Praktiskt och värderande element

Gisela uttrycker att problem av olika slag är en utlösande faktor då hon förändrar något. Det kan till exempel vara när hon märker att någon elev behöver anpassat material. Utifrån den erfarenheten formar hon sedan en ny rutin och förbereder det anpassade materialet på förhand då hon har en förväntan om att det kommer att behövas igen.

Gisela förändrade det hon gör då hon började arbeta mer medvetet med undervisning om olika strategier för läsförståelse. Detta arbetssätt låg i linje med hennes framtidsbild om att medvetandegöra elever om sitt lärande och att arbeta mer elevaktivt. Dessutom kan det tolkas som att det fanns ett socialt tryck i de diskussioner som förekom i skolvärlden om att detta var ett bra arbetssätt.

Gisela märker på eleverna när undervisningen fungerar. Hon ser tecken hos eleverna och verkar i stunden göra en värdering om huruvida det hon gör ligger i linje med den bild hon har av en önskad framtid.

Gisela följer de skolgemensamma rutinerna och riktlinjerna. Den kultur som finns på skolan som format dessa riktlinjer ligger i linje med det Gisela själv tror på om att medvetandegöra elever om målen för lärandet och att ha strukturer som skapar trygghet och ett gott klimat. Här behöver Gisela troligtvis inte aktivera agency i någon större utsträckning utan följer den linje som skolans kultur, de sociala förväntningarna och

hennes egna förväntningar om framtiden skapat. När hon började arbeta på detta sättet var det troligtvis annorlunda. De förväntningar och det sociala tryck som skapades då den nya läroplanen kom gav Gisela utrymmet att uppnå agency för att göra de förändringar hon önskade göra. Det är troligt att även det hon önskade göra formades av samma sociala tryck och förväntningar.

Hanne

Hanne har arbetat som lärare i 8 år. Hon har arbetat på olika skolor och har arbetat med sin nuvarande klass i mindre än ett år. Hanne beskriver klassen som stökig och hon har därför fått prioritera arbete med normer, regler, barnuppfostran och att sammansvetsa gruppen.

Läromedel och kollegialt stöd

Hanne beskriver att hon alltid arbetat på ungefär samma sätt med svenskan. Det har funnits samma läromedel på hennes tidigare skolor och hon tycker att det fungerar bra. Vissa justeringar gör hon men det ser ungefär likadant ut. Hon beskriver: ”Det är kanske lite olika arbetsmoment man förändrar, man får lite inspiration av kollegor men jag har nog jobbat ungefär med samma.”

Matematik är ett ämne som Hanne tycker är lite svårt att undervisa i. På en tidigare arbetsplats arbetade man enbart laborativt med matematiken och det kände sig inte Hanne bekväm i. Nu använder hon ett läromedel och följer upplägget i boken. Hon har med inspiration från förstelärarna på en tidigare skola anammat ett arbetssätt där eleverna hjälper varandra mycket i matematiken. Eleverna brukar få sprida ut sig på olika platser i och utanför klassrummet och arbeta på olika sätt med matematikspel, tärningar och med matteboken. Hon upplever att detta upplägg gör att eleverna blir mer motiverade.

Utvecklingsåtgärder

Förstelärarna på hennes förra skola hade pratat en del om kooperativt lärande och Hanne har därför börjat arbeta med lärpar på flera av lektionerna. Hon menar samtidigt att det bara är själva begreppet kooperativt lärande som är nytt i sammanhanget och menar att hon har arbetat på det sättet även tidigare. Hon beskriver hur en elev hade väldigt svårt att få något gjort på lektionerna men att när eleven arbetade i lärpar blev hen motiverad

och kunde prestera bättre. Tyvärr avtog effekten för just den eleven efter ett tag, men Hanne upplever att många elever blir mer motiverade av det.

På den förra skolan kände Hanne att det blev lite för mycket fokus på att hela tiden utveckla undervisningen och prova nya saker, det var för många nya saker samtidigt.

Man fick sålla bort det, läsljuset på helfart samtidigt som jag hade en jobbig klass och så skulle man göra en massa uppgifter varje vecka. Det var bara ångest att man inte gjort det eller ångest att man inte gjort det tillräckligt bra.

Hon tog ändå med sig vissa bitar från utvecklingsåtgärderna på förra skolan. En föreläsning om ledarskap tyckte hon var bra. Den bekräftade lite det arbetssätt hon redan hade. På den nuvarande skolan är det friare att arbeta med det man själv vill, vilket Hanne trivs med. Efter erfarenheterna från den förra skolan är hon nu lite negativt inställd till förändringar och nya idéer. Hon säger att hon vill försöka bli lite mer öppen och positiv till nya saker.

Jag måste släppa den där grejen. Vi jobbar ju i en bransch som hela tiden förändras vilket också är jobbigt. När jag nu lärt mig bedömningsstödet till exempel, när man väl är bekväm i det ska det väl rivas upp och göras om och revideras hela tiden.

Förändringar och anpassningar

Förändringar som Hanne gör hela tiden är anpassningar för de barn som behöver det och säger: ”Jag gör ju små förändringar varje dag med de här barnen som behöver stöd, där man hela tiden måste hitta lösningar.”

Ett exempel på en sådan förändring var när en elev inte ville skriva. Hanne försökte få eleven att skriva men det hände väldigt lite. Då gav hon eleven sin dator att skriva med och då jobbade eleven mycket bättre. Lösningar som denna beskriver Hanne ofta uppkommer i stunden.

Jag har inte suttit såhär och tänkt hur jag ska jobba eller hur jag ska göra utan det liksom i stridens hetta eller vad man ska säga, prova detta, yes det funkade eller nej det funkade inte, ok.

Hanne menar att förmågan att hantera saker i stunden kommer från hennes bakgrund inom restaurangbranschen. Att vara lösningsfokuserad menar Hanne att hon har lärt av sin mamma, som alltid hittade lösningar på alla problem.

Önskade förändringar

Något Hanne önskar förändra är att kunna fokusera mer på undervisningen istället för ordningsfrågor. Hon tror själv att hon är på god väg, hon har föräldrarna med sig i processen. Hanne återkommer flera gånger till elever, deras uppförande och behovet av att uppfostras. Hon berättar att hon är hård mot klassen för att komma till rätta med disciplinproblemen. Hanne upplever att det blivit ett hårdare klimat och grövre språk bland de yngsta barnen under åren hon arbetat som lärare.

Agency i relation till det Hanne berättar

Upprepande element

Hanne har förutom erfarenheten som lärare också yrkeslivserfarenhet från restaurangbranschen och personliga erfarenheter. Hanne säger själv att hon inte är sådan att hon sitter hemma och reflekterar över hur hon ska lösa olika problem utan hon löser dem i stunden. Där använder hon sig troligtvis av sina erfarenheter och hittar lösningar och uppnår agency genom att välja mellan olika handlingsalternativ. Det faktum att Hannes svar på problematiska situationer är mer intuitiva än reflekterande kan ses som att hon i stor utsträckning använder sig av det upprepande elementet av agency då hon agerar i nuet. Hanne har personliga och yrkesmässiga erfarenheter som påverkar hennes handlande i nuet och hennes bilder av framtiden.

Projektivt element

Hanne har en tydlig bild av att det ska vara ordning i klassrummet och att eleverna ska uppföra sig. Det är viktigt att detta uppnås för att Hanne sedan ska kunna fokusera mer på undervisningen. Hanne uttrycker också tankar om att eleverna gärna ska vara motiverade och tror att de blir det av att arbeta på olika sätt och att arbeta tillsammans. Hanne är negativt inställd till olika satsningar på att utveckla undervisningen. Hennes tidigare erfarenheter av detta har format den bilden. Satsningarna på att utveckla undervisningen som Hanne erfarit på sin förra skola, där syftet troligtvis var att förändra det lärare gör fick en motsatt verkan för Hanne. Kraven var alltför höga, det var för mycket olika saker på en gång och det verkade inte vara den typen av förändringar som Hanne upplevde att hon behövde utifrån den kontext hon verkade i. Hanne tog med sig några delar som hon upplevde var användbara men i det stora hela formades en negativ

erfarenhet hos Hanne och med en förväntan, formad i det upprepande elementet, om att det som hänt tidigare kommer ske igen, gör att Hanne nu har en negativ inställning till liknande satsningar.

Praktiskt och värderande element

Vid utvecklingsinsatserna tog Hanne till sig det som hon såg som användbara delar så som att eleverna arbetade tillsammans och lärde av varandra. Hon hade arbetat på liknande sätt tidigare och detta låg i linje med den bild hon har av en önskad framtid. De sociala förväntningarna på att detta var ett bra sätt att arbeta i kombination med erfarenheten och bilden av en önskad framtid gjorde att Hanne kunde uppnå agency och göra förändringar i sin praktik.

En annan del hon tog till sig gällde ledarskap. Även denna del låg i linje med det hon redan trodde på och bekräftade att hon agerade på ett lämpligt sätt. Utifrån detta verkar Hanne inte ha gjort någon förändring utan såg det mer som en bekräftelse och en förstärkning av sin bild av framtiden.

Sammanfattande analys

I följande avsnitt kommer lärarnas berättelser att relateras till studiens frågeställningar, tidigare forskning och teorier om agency.

Förändringar lärare har gjort

En av studiens frågeställningar handlar om hur lärare beskriver förändringar de gjort i sin yrkespraktik. En del av de förändringar lärarna beskriver är deras anpassningar till nya kontexter såsom att arbeta med en ny klass, på en ny skola eller om förändrade kontexter med förändrade krav, behov och fysiska omständigheter. Lärarna berättar även om att de dagligen förändrade genom att göra avläsningar, justera sina handlingar och anpassa sig till elevers behov. Dessa beskrivningar stämmer väl överens med McCartys (1989) studie där lärarna uttrycker att de ständigt förändrar genom att anpassa sig till förutsättningarna. Det finns även likheter med Hultmans (2001) tankar om att lärare löser situationer med hjälp av improvisationer.

Några av lärarna uttrycker att de kan se, känna in, läsa av och märka tecken hos eleverna och anpassa sitt agerande därefter. Då lärarna ser eller känner in, påminner det

om det Schön (2008) benämner som underförstådda kunskaper eller det som Wedin (2007) kallar avläsningskunskap. Lärarna verkar ha, utifrån det de läser av, en uppsättning av möjliga handlingar som de använder sig av och då en metod inte fungerar provar de en annan. Det kan ses som att lärarna navigerar mellan olika möjliga handlingar eller repertoarer. Priestley et al (2015) menar att i repertoarerna finns en förväntan om att det som tidigare skett ska ske igen. Lärarnas erfarenheter formar de olika handlingsalternativ som de ser som möjliga. Emirbayer och Mische (1998) framhåller att människan i det upprepande elementet av agency fokuserar på delar av det som sker och sorterar och grupperar olika handlingsalternativ. Detta påminner om Schöns (2008) tankar om att en stor del av det lärare gör är att hitta och definiera problem och därefter göra avvägningar baserade på underförstådd kunskap. Det kan även relateras till pedagogiskt kapital och samspelet mellan dimensionerna erfarenhet, analys och handling (Henningsson-Yousif & Aasen, 2015). De förändringar lärarna gjorde handlade i många fall om att bemöta problem de mötte i vardagen. Dessa identifierade problem och utmaningar är enligt Emirbayer och Mische (1998) det som ger agency motiv och utifrån dessa utmaningar förhandlas vägen in i framtiden. Utmaningarna kan vara att ge en elev med stort rörelsebehov en möjlighet att röra sig eller att ge en elev som har svårt för att skriva för hand en dator att skriva på. Lärarna verkar genom avläsningar av situationen, fokusera uppmärksamheten och identifiera problem och sedan använda kunskaper och erfarenheter för att bedöma möjliga handlingsalternativ. Utifrån det lärarna berättar kan det tolkas som att detta sker ständigt och mer eller mindre medvetet.

En del av det lärarna i studien förändrade berodde på att de fått nya erfarenheter, kunskaper, idéer eller att nya riktlinjer förändrat deras sätt att se på lärande som därmed förändrat deras bild av en önskad framtid. Det kan tolkas som att lärarna skapar nya möjligheter i tanke och handling såsom Emirbayer och Mische (1998) beskriver. Andra förändringar lärarna beskrev handlade om att anpassa det de gör till att ligga i linje med det de tror på och med deras bilder av en önskad framtid. Bilden av en önskad framtid verkar ha betydelse för de förändringar lärare gör, det kan handla om att göra justeringar för att det ska vara en ordning och att skapa ett lugn i klassrummet som lärare önskar. Det kan även handla om, som i Daniels fall, att tidigare omständigheter förhindrat honom från att arbeta som han önskat och när omständigheterna ändrades hade han åter möjlighet att arbeta på ett sätt som låg i linje med det han tror på. Detta kan ses som exempel på att lärares bilder av framtiden motiverar agency liksom beskrivs av Priestley et al. (2015).

Några lärare uttryckte att de gärna provar nya saker och experimenterar med nya undervisningsidéer. Detta experimenterande fann också McCarty et al. (1989) i sin studie. Då lärarna testar nya saker kan det ses som att de gör en (risk-)bedömning för att se om förändringen är möjlig och genomför sedan den. Liksom Emirbayer och Mische (1998) beskriver att i det praktiska och värderande elementet av agency görs en bedömning om möjliga handlingsalternativ.

Då nya idéer ska testas verkar trygghet vara en viktig faktor. Lärarna beskriver att det är lättare att göra förändringar då det finns en trygghet i relationen mellan lärare och elevgruppen. Det verkar också finnas en trygghet i erfarenhet. Prövas något nytt finns möjligheten att återgå till ett slags normalläge och prova igen. Med erfarenhet kan det tänkas att läraren har fler handlingsmöjligheter att använda sig av om det skulle uppstå problem. Det kan tolkas som att erfarna lärare har flera repertoarer att falla tillbaka på om det inte går som planerat. Lärare som inte har lika mycket erfarenhet och därmed kanske har färre repertoarer att välja mellan verkar arbeta mer aktivt, medvetet och reflekterande med sitt dagliga handlande. Detta hade dock varit intressant att studera mera då det empiriska materialet i denna studie är alltför begränsat för att dra dessa slutsatser.

Aili och Brante (2007) menar att lärare inte alltid baserar det de gör på ett gemensamt kunskapssystem, såsom den pedagogiska forskningen. Det lärarna berättar tolkar jag visar som att det de förändrar till viss del grundar sig på den pedagogiska forskning de fått med sig i sin lärarutbildning och att de tar till sig pedagogisk forskning som en del av sitt eget arbete med professionell utveckling eller som en del av skolans utvecklingsarbete. Detta verkar dock endast vara en del av det som formar de intervjuade lärarnas handlingar. Även personliga erfarenheter och kunskaper verkar ha betydelse. Lärares pedagogiska kapital består inte enbart av kunskap och erfarenheter från utbildning och arbete utan också av deras erfarenheter från livet (Henningsson-Yousif & Aasen 2015). Detta påminner också om det Frey (2018) kallar praktikagency, där lärarens kunskaper, erfarenheter och värderingar formar de beslut de tar.

Det finns några exempel i det lärarna berättar där de har gjort mer genomgripande förändringar som de verkar ha gemensamt. Den nya läroplanen och idealen som kom med den ändrade till viss del lärares bild av en önskad framtid och lärare anpassade därför sina handlingar för att ligga i linje med denna. En del lärare uttrycker en del oönskade bieffekter av detta, såsom fokus på prestationer och avprickande i matriser, vilka inte ligger i linje med det de tror på. Ett liknande missnöje uttryckte även lärarna i Strandlers (2017) studie. Även när olika insatser för professionell utveckling inte låg i linje med det

lärarna tror på skapades spänningar och frustration. Flera lärare uttrycker att de tar till sig och använder sig av de delar av olika koncept som de anser passar dem. Snarlikt det sätt som lärarna i Hogans et al (2017) studie anpassade det färdiga kommersiella konceptet för att passa just deras elevers behov.

Möjligheter och begränsningar

Det praktiskt värderande elementet av agency uttrycks i vardagen och handlar om de val som görs och de möjligheter och begränsningar som finns i omgivningen vilka påverkas av kulturella, strukturella och materiella faktorer (Emirbayer & Mische, 1998; Priestley et al. 2015). Enligt den redovisade tidigare forskningen påverkas utrymmet för förändringar av flera olika faktorer såsom skolans kultur (Berg, 2003), tid (Tyrén, 2013), balanserad professionell autonomi (Hargreaves och Fullan, 2013; Strandler, 2017) och performativa krav (Strandler, 2017).

En del av lärarnas beskrivningar kan tolkas som att några skolor har en kultur som i hög utsträckning präglas av analyser av mätbara kunskapsresultat (performativa krav). Lärarna beskrev också skolgemensamma rutiner och traditioner som fanns i skolans kultur. En lärare beskriver att arbetet på en tidigare skola var väldigt styrt men att på den nuvarande skolan var det friare. Lärarnas redogörelse tyder på att det finns olika kulturer på olika skolor. Fler uttryck för skolans inre kultur hade troligtvis kunnat framkomma om frågeställningarna i intervjuerna formulerats annorlunda. Skolans kultur verkar i vissa fall underlätta för lärarna att göra förändringar då lärarnas egen syn på skolan stämmer överens med skolans. Då rutiner och ritualer inte stämde överens med den bild som läraren hade av en önskad framtid kunde lärare aktivera agency i form av motstånd. Skolornas kultur verkar både kunna påverka och begränsa lärares agency och utrymmet för förändringar men för att kunna dra några slutsatser om detta krävs mer ingående studier.

Flera lärare uttrycker tid och stress som begränsande faktorer. Liksom lärarna i Tyréns (2013) studie lyckas lärarna trots dessa begränsningar göra förändringar. De hittade kreativa lösningar för att, trots tidsmässiga begränsningar, nå den önskade bild av framtiden de hade. Då resursmässiga aspekter inverkar finns en risk att lärare inte kan handla i linje med sina bilder av en önskad framtid. Det kan orsaka missnöje hos läraren och det kan också finnas en risk att lärarens bilder av en önskad framtid begränsas till att överleva dagen (Priestley et al, 2015). Uttryck för att balansen mellan styrning och professionell autonomi inte uppnås kan vara då lärarna uttrycker att

fortbildningssatsningar enligt dem fokuserar på fel saker, när det blir för mycket fortbildningar och byråkrati eller när performativa krav upplevs som begränsande och det skapas en frustration hos lärarna. Ytterligare resursmässiga begränsningar som lärarna nämnde var lokalbrist och brist på personalresurser.

Några lärare uttrycker att performativa krav begränsade deras utrymme för förändringar medan andra hade dessa som utgångspunkt för de förändringar de gjorde. En del av lärarna verkar göra liksom lärarna i Freys (2018) studie att då de prioriterar väljer de oftast att förlita sig på professionens logik snarare än den organisatoriska logiken. De lärare som har de performativa kraven som utgångspunkt för sina förändringar skulle kunna vara exempel som lärare som liksom i Strandlers (2017) studie har gjort det performativa till en övergripande princip i sitt arbete.

Giddens (1984) lägger stor vikt vid de sociala strukturer som anger ramar för människans handlade. I detta finns också en förväntan på hur en lärare ska agera. Det lärarna i intervjuerna berättat faller inom ramarna för det som kan förväntas av en lärare. Även om alla lärare har beskrivit olika dagar och olika aktiviteter finns det ändå mycket gemensamt. De följer samma lagar och regler och flera har liknande idéer om framtiden men beskriver även vanor, rutiner och ritualer som påminner om varandra. Detta kan bero på att skolan är en institution och att skolor organiseras på liknande sätt och formar ramar inom vilka lärare verkar. Jag tolkar att detta även kan behandlas som tecken på att lärares yrkesmässiga erfarenheter inte består av enbart egna erfarenheter utan även av kollektiva erfarenheter. Dessa formas på skolan som ett gemensamt professionellt kapital (Hargreaves & Fullan 2013) men är också en del av den kultur som finns inom skolan som institution. Jag ser även tecken på att olika erfarenheter formas och delas i större professionella gemenskaper med hjälp av internet. Dessa sociala, kulturella och materiella aspekter som presenterats ovan verkar vara en del av det som möjliggör och begränsar lärares utrymme för förändringar och möjlighet att uppnå agency.

Önskade förändringar

Det lärare önskar förändra går att se i relation till det projektiva elementet av agency. Det är det som ger människan nya möjligheter i tanke och handling enligt Emirbayer och Mische (1998). Alla lärarna i studien ger exempel på vad de strävar efter på lång och kort sikt. Priestley et al (2015) menar att lärare skapar bilder av en alternativ framtid och det anser jag att lärarna uttalar i det de berättar. Bilderna påminner i viss utsträckning om varandra men ger också uttryck för en variation för vad varje lärare anser som viktigt.

Lärarnas bilder av framtiden handlade om ett fungerande klassrum, trygg miljö, motiverade, kreativa och aktiva elever, kunskapsresultat, livskunskaper, inspirerande och lustfyllt lärande.

En del av det lärarna berättar om önskade bilder av framtiden skulle kunna tolkas som att ge uttryck för de olika logiker som präglar lärares yrkespraktik (Hultman 2001; Carr och Kemmis, 2004; Strandler, 2017; Frey, 2018). Alla lärare har som en del av sitt uppdrag en skyldighet att följa styrdokumentet men det finns en variation i vad de väljer att fokusera på som en del av sina bilder av framtiden. Lärarna fokuserar på vikten av att eleverna får bra resultat på olika tester och screenings, når målen, får bra betyg men också att ge eleverna kunskap de har nytta av i livet på sikt, förbättra relationerna eleverna emellan, skapa en trygg miljö i skolan eller att få eleverna att uppföra sig på ett visst sätt. Liksom Strandler (2017) anser inte heller jag att dessa olika perspektiv verkar vara i konflikt med varandra men det är tydligt att lärarna påverkas av performativa krav och att dessa i olika utsträckning påverkar de bilder lärare har av en önskad framtid.

Utlösande faktorer

Bilderna av en alternativ framtid är det som motiverar agency (Emirbayer & Mische 1998, Priestley et al, 2015). Även Giddens (2008) diskuterar motiv i relation till agency. Giddens (2008) skiljer på det vanemässiga handlandet och handlade med motiv och avsikt. Motiven för och avsikten med handlande bygger på tron att något särskilt kommer ske som resultat av handlingen. Det lärarna uttrycker som motiv för sina förändrade handlingar återfinns i deras bilder av framtiden. En del lärare i studien fokuserar i stor utsträckning på att klassrummet ska fungera och att det ska vara ordning i klassrummet och handlar utifrån detta, för att uppnå denna bild av en önskad framtid, genom att arbeta med uppfostran, rutiner och elevers delaktighet. Att inspirera och motivera och göra lärandet lustfyllt var motiv för att arbeta mer laborativt, elevaktivt och elevnära. Även då lärarna arbetar med olika anpassningar för att nå den framtida bilden av en skola som fungerar för alla gör de justeringar som stämmer överens med den önskade bilden. Detta påminner om Emirbayer och Misches (1998) tankar om att i utmaningar eller problematiska situationer skapas bilder av vad handlingsalternativ kan leda till. Då en elev inte klarar av det läraren förväntar sig gör läraren bedömningar av olika handlingsalternativ för att hitta lösningar av problemet och anpassar för att nå det önskade resultatet.

Liksom Priestley et al (2015) uppfattar jag, utifrån det lärarna berättar, att det de tror på har betydelse för deras yrkespraktik. Exempelvis hade de lärare som trodde att eleverna var viktiga som läranderesurser för varandra ett intresse för kooperativt lärande och försökte få mer kunskap om detta för att kunna förändra det de gör i sin yrkespraktik. De lärare som trodde på att skolan hade ett uppdrag som inte enbart handlade om skolkunskaper utan om kunskaper som skulle gynna eleverna i livet, prioriterade arbetssätt där även dessa kunskaper fick utrymme som tex Giselas tro på att eleverna lär av varandra eller Emils elevnära och kreativa arbetssätt.

Agency i relation till lärares förändringar

Ovan har jag gett flera exempel på hur agency kan användas för att förstå de förändringar lärare gör i sin yrkespraktik. Jag anser att agencybegreppet såsom det beskrivs av Emirbayer och Mische (1998) och Priestley et al (2015) är användbart som analysinstrument och har funnit att det kan bidra till förståelse för de förändringar lärare gör. Det lärarna berättar går att förstå som förändringar som ageras ut i nuet inom det praktiska och värderande elementet och möjliggörs och begränsas av olika sociala, kulturella och materiella faktorer. I det projektiva elementet formas lärarnas bilder av det de önskar förändra. En önskad framtid på kort eller lång sikt är det som i sin tur motiverar och utlöser förändringarna i nuet. I det upprepande elementet finns förutom vanor också repertoarer formade av kunskaper och erfarenheter. Kunskaper och erfarenheter som i sin tur formar bilderna av en önskad framtid och även formar förändrade handlingar i nuet.

Diskussion

Studiens syfte är att utöka förståelsen för och bidra med kunskap om de förändringar lärare gör i sin dagliga yrkespraktik och att undersöka lärares upplevelser av förändrade handlingar i det dagliga arbetet. Jag har utgått från tidigare forskning och teorier runt lärares yrkespraktik och genomfört en empirisk undersökning för att synliggöra lärares perspektiv på förändringar de gör i sin dagliga yrkespraktik.

Att lyfta fram detta lärarperspektiv var viktigt utifrån studiens syfte men det har också inneburit en del svagheter i studien. Då fokus är så brett kan det vara svårt att fånga upp och fördjupa sig i specifika detaljer som skulle kunna ge en fördjupad kunskap. Trots detta anser jag inte att det som framkommit i studien är av en ytlig karaktär utan ger istället uttryck för att det finns mer att undersöka, som inte ryms inom de begränsningar en masteruppsats innebär tidsmässigt och innehållsmässigt.

Dessa begränsningar, den breda frågeställningen och det rika materialet som genererades vid intervjuerna har inneburit att vissa val och avgränsningar har fått göras då tidigare forskning, teorier och analys har presenterats. Det har varit en svår prioriteringsprocess framförallt vad gäller analysen av materialet där det finns stora möjligheter att generera ytterligare kunskaper genom fortsatt forskning.

Det hade kunnat gynna studien om intervjuer hade genomförts vid mer än ett tillfälle. Då hade det funnits möjlighet att reflektera över det som framkommit och kunnat ställa ytterligare frågor för att få ännu mer fördjupade resonemang av lärarna angående vissa av frågeställningarna. Intervjuer vid mer än ett tillfälle hade också gynnat studien då en del av det lärarna tog upp var knutet till aktuella frågor vid tidpunkten för intervjun. Dessutom uttryckte lärarna det som var viktigt för dem i den stunden, den dagen men då lärares yrkespraktik är av en föränderlig karaktär har en del av det lärarna tyckte var viktigt då intervjuerna genomförts kanske redan delvis förändrats.

Resultatet av den empiriska undersökningen ligger i linje med den genomgångna tidigare forskningen. Även om studien överensstämmer med tidigare forskning har den bidragit med att lyfta fram lärarnas perspektiv och synliggöra det arbete de utför för att förändra sin praktik i flera fall oberoende av de utvecklingsåtgärder som förs på skolan.

Det har varit viktigt utifrån studiens syfte att lärarna fick berätta förutsättningslöst om förändringar de gör att få möjlighet att lyfta upp just det de vill och inte fokusera på förändringar i relation till någon specifik fortbildningsinsats eller något styrdokument.

Däremot blev det tydligt i studiens resultat att insatser av detta slag hade en viss påverkan på en del av det lärare förändrar.

En del av studiens syfte är att undersöka vad som utlöser lärares förändrade handlingar i det dagliga arbetet. För flera lärare var det svårt att själv uttrycka de utlösande faktorerna i detalj. Frågor om detta fick svar som syftade till större sammanhang, samhällsförändringar och förändringar i styrdokumentet. Samtidigt berättades också en historia om lärare som ständigt anpassar och justerar utifrån kontexten vilket kan tyda på att de utlösande faktorerna går att hitta i det situationsbundna, och i de utmaningar som lärarna själva identifierar.

De flesta lärarna som deltog i studien hade mycket lång erfarenhet av läraryrket. Det hade varit intressant att ha fler lärare med olika lång erfarenhet i yrket för att se om det hade påverkat det som berättades. Det fanns tecken på att lärares erfarenhet skapade en trygghet som underlättade deras förändringar, det hade därför varit intressant med fler berättelser från de med kortare tid i läraryrket för att förstå deras upplevelse av förändringar.

Studien syftar till att pröva användbarheten i begreppet agency. Jag drar slutsatsen att agencybegreppet i stor utsträckning är användbart då det rymmer flera olika aspekter av förändrade handlingar. Det rymmer den bakgrund i form av erfarenheter av både personlig och professionell natur som formar både reflekterade och intuitiva handlingar. Det innehåller även det praktiska och kontextberoende handlandet som sker i vardagen och de möjligheter till en alternativ framtid som skapar motiv till handlingar.

Det hade varit intressant att empiriskt undersöka mer i detalj de delar som ingår i de olika elementen. Det upprepande elementet består av professionella och personliga erfarenheter och kunskaper. Vilka delar är det lärare förlitar sig på i sitt vanemässiga handlande och hur formas deras repertoarer? Vilka olika erfarenheter och kunskaper använder sig lärarna av i olika situationer? Det hade också varit givande att studera trygghet och förändring i relation till hur lång erfarenhet lärare har av yrket. I det praktiska och värderande elementet utgår lärare ifrån sociala, kulturella och materiella faktorer. När lärarna beskriver det som begränsade deras möjlighet att aktivera agency var det i stor utsträckning de materiella faktorerna som lyftes. Det hade därför varit intressant att närmre undersöka de sociala och kulturella faktorernas inverkan på lärares möjlighet att uppnå agency och förändra det de gör. Slutligen hade det också varit intressant att studera och jämföra lärares bilder av en önskad framtid i längre och kortare perspektiv i relation till det de gör.

Praktiska lärdomar – Pedagogiska implikationer

Resultatet av studien har genererat några praktiska lärdomar som skulle gagna skolledare, skolutvecklare, specialpedagoger och inte minst lärare.

En lärdom att ta till sig från lärarnas berättelse är vikten av en gemensam problemformulering, analys av problem och målbild vid insatser för professionell utveckling, annars riskerar lärarnas agency att uppnås i form av motstånd snarare än förändring. Skolutveckling skulle troligtvis gynnas om lärare hade möjlighet att genomföra förändringar, utifrån de behov de identifierar med hjälp av sin kunskap och erfarenhet och även ges de sociala, kulturella och resursmässiga förutsättningar för dessa förändringar.

En annan viktig lärdom är sambandet mellan trygghet och förändring. Det innebär att lärare med en trygghet i sina repertoarer riskerar mindre då de experimenterar med undervisningen men innebär också att nyare lärare troligtvis redan ständigt provar nya saker för att skapa sig en trygg grund och kanske snarare behöver stöd i detta än experimentera med nya undervisningspraktiker. Sambandet mellan trygghet och förändring betyder också att om relationen mellan lärare och elevgrupp är trygg är det lättare att förändra. Behovet av trygghet innebär också att lärare inte gynnas av att hela tiden få nya intryck och pressas att testa nya idéer.

Ytterligare en lärdom är att lärarnas bilder av en önskad framtid har stor betydelse för de förändringar de gör. Handlar bilderna om att överleva dagen, att ha ordning i klassrummet eller att leva upp till performativa krav, kommer lärarnas praktik att ha den inriktningen och de förändringar de gör kommer att syfta till detta. Liksom Priestley et al (2015) anser jag att lärare skulle gynnas av att utveckla sina bilder av framtiden och vad de tror på. Istället för att fokusera på överlevnad eller performativa krav behöver lärare forma bilder av vad utbildning egentligen ska leda till.

En slutlig lärdom är att alla lärare i denna studie förändrar det de gör i sin praktik. Det pågår liksom Hultman (2001) menar ett osynligt förändringsarbete. Denna studie visar att lärare ständigt förändrar det de gör utifrån de behov de identifierar i den lokala kontexten men också utifrån genuina intressen om att lära sig mer och förändra sin yrkespraktik. Detta osynliga förändringsarbete innehåller en stor potential som i alltför lite utsträckning tas hänsyn till vid skolutveckling.

Referensförteckning

- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge. New York: Cambridge University Press, 2000. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search-ebSCOhost-com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=cat05074a&AN=malmo.b1980645&lang=sv&site=eds-live> <https://proxy.mau.se/login?url=http://search.ebSCOhost.com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=73092>
- Aili, C., & Brante, G. (2007). Qualifying Teacher Work: Everyday Work as Basis for the Autonomy of the Teaching Profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(3), 287–306. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebSCOhost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ816297&lang=sv&site=eds-live>
- Aspelin, J. (2016) Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift För Allmän Didaktik*, 1, 3-13. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search-ebSCOhost-com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.hkr.16285&lang=sv&site=eds-live>
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. doi:10.1080/02660830.2007.11661545
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159. doi:10.1177/0038040715575559
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling: om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Taylor & Francis Ltd, 2004. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search-ebSCOhost-com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=cat05074a&AN=malmo.b1719467&l>

- [ang=sv&site=eds-livehttps://proxy.mau.se/login?url=http://www.dawsonera.com.proxy.mau.se/depp/re](#)
[ader/protected/external/AbstractView/S9780203496626](#)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Abingdon; New York: Routledge, 2018. Hämtad:
<https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05074a&AN=malmo.b2189196&lang=sv&site=eds-live>
- Etelapelto, A., Vahasantanen, K., Hokka, P., & Paloniemi, S. (n.d.). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45–65. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 4, 962. doi:10.1086/231294
- Frey, L. (2018). *Läraragens i mötet mellan lärares professionalism och styrning av skolan*. Licentiatavhandling Göteborg: Göteborgs universitet 2018. Göteborg.
- Giddens, A. & Sutton, P.W. (2014). *Sociologi*. (5., rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professionellt kapital : Att utveckla undervisning i alla skolor*. Lund : Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., & Wadensjö, P. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: I osäkerhetens tidevarv* Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Heath, M. K. (2017). Teacher-Initiated One-to-One Technology Initiatives: How Teacher Self-Efficacy and Beliefs Help Overcome Barrier Thresholds to Implementation. *Computers in the Schools*, 34(1/2), 88–106. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/07380569.2017.1305879>
- Henning, J. E., Rice, L. J., Dani, D. E., Weade, G., & McKeny, T. (2017). Teachers' perceptions of their most significant change: source, impact, and process. *Teacher Development*, 21(3), 388–403. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/13664530.2016.1243570>
- Henningson-Yousif, A., & Aasen, S. F. (2015). Making Teachers' Pedagogical Capital Visible and Useful. *Journal of Workplace Learning*, 27(5), 332–344. Hämtad:
<https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1064967&lang=sv&site=eds-live>

- Henningson-Yousif, A. and Viggósson, H. (2009), "Tillgodogörandet av pedagogiska kapital i skolutveckling och lärarutbildning", in at the 10th Nordic Teacher Education Conference in Reykjavik, Island.
- Hogan, A., Enright, E., Stylianou, M., & McCuaig, L. Nuancing the critique of commercialisation in schools: recognising teacher agency. *Journal of Education Policy*, 33(5), 617–631. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/02680939.2017.1394500>
- Hultman, G. (2001). *Intelligent improvisationer: om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johansson, T., & Kroksmark, T. (2004). Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action. *Reflective Practice*, 5(3), 357–381.
doi:10.1080/1462394042000270673
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- McCarty, D. J., Kaufman, J. W., & Stafford, J. C. (1989). Exploring the Influences on Teacher-Initiated Changes in Curriculum and Instructional Practices. *Journal of Curriculum & Supervision*, 5(1), 91–97. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=48151168&lang=sv&site=eds-live>
- Priestly, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2017). *Teacher agency: An ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Schon, D. A. (2008). *The reflective practitioner*. [electronic resource]: How professionals think in action New York: Basic Books, 2008. Hämtad: <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost-com.proxy.mau.se/login.aspx?direct=true&db=cat05074a&AN=malmö.b1864709&lang=sv&site=eds-live> <https://proxy.mau.se/login?url=https://ebookcentral.proquest.com/lib/malmö/detail.action?docID=1113868>
- Strandler, O. (2017). *Performativa lärarpraktiker*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2017. Göteborg.

- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill": en studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Wedin, A. (2007). Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2007. Linköping.
- Yang, H. & Clarke, M. Spaces of agency within contextual constraints: a case study of teacher's response to EFL reform in a Chinese university. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 187–201. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1080/02188791.2018.1460252>

Internetresurser:

- Vetenskapsrådet (2017) God forskningsed. Hämtad 2018-03-15
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Skolverket (u.å) Välja skola. Hämtad 2018-09-20 från <http://www.valjaskola.se/>

Bilaga 1

Intervjuguide

Berätta vad det är du gör som lärare.

Berätta vad du gjort i ditt arbete idag

Har du alltid gjort som du gjorde idag? Vad har förändrats? Vad är likadant?

Beskriv bakgrunden till dessa förändringar eller icke-förändringar?

Vilka utlösande faktorer (i dig själv och i omgivningen) för förändring skulle du säga fanns eller saknades?

Hur skulle du göra om du fick göra om denna dagen?

Om annorlunda/samma, varför skulle du göra så?

Vilka utlösande faktorer (i dig själv och i omgivningen) för förändring skulle du säga finns?

Berätta om en förändring du gjort?

Vad tror du är orsaken till dessa förändringar? Vad inspirerade den?

Vilka utlösande faktorer för förändring skulle du säga fanns (i dig själv och i omgivningen)?

Är förändringen bestående? Varför tror du att den är bestående eller inte bestående?

Vad skulle du vilja förändra i det du gör idag?

Vad tror du påverkar dig i din önskan om att förändra detta?

Vad skulle du behöva göra för att förändra detta? Vilka utlösande faktorer tror du det krävs för dig att genomföra förändringen?

Vad skulle behövas av människorna runt dig för att förändra detta? Vilka utlösande faktorer tror du det krävs hos människorna runt dig för att du ska kunna genomföra förändringen?

Vilka möjligheter/hinder ser du för den förändringen?

De förändringar som du ser som möjliga, vad är det som krävs för att faktiskt kunna göra det?

Bilaga 2



2018-09-27

Missivbrev

Jag heter Jenny Malm Ryd och studerar på masterutbildningen i pedagogik på Malmö universitet. Under våren 2019 kommer jag att slutföra min utbildning och ta examen.

Som en del av min utbildning skriver jag ett självständigt arbete om 30hp. Mitt intresseområde är hur lärare förändrar sin dagliga lärarpraktik och vad som påverkar dessa förändringar. För att undersöka detta kommer jag under hösten 2018 att genomföra intervjuer med lärare på olika skolor. Vid intervjuerna kommer lärare få att berätta hur de upplever sin praktik, hur de förändrar sin praktik på olika sätt och vad de upplever påverkar dessa förändringar.

Intervjuerna kommer att dokumenteras med ljudinspelning och endast jag kommer att ha tillgång till ljudinspelningen. Inspelningen kommer att transkriberas och därefter raderas inspelningen. Delar av det transkriberade materialet kommer att användas i det färdiga arbetet men kommer då att vara avidentifierat.

Min studie utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilken bland annat innebär att:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Empirin kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förvaras på ett tryggsätt.

På magister/masterutbildningarna vid Malmö universitet skriver studenterna ett självständigt arbete om 15 eller 30 högskolepoäng. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta empiri in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. När det självständiga arbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).
