



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Skolutveckling och Ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng

Kompetensutveckling bland ekonomilärare

Development of competence among business teachers

Kelly Olsson

Lärarexamen 90hp
Lärarytbildning 90hp
2007-01-15

Examinator: Björn Lundgren

Handledare: Elisabeth Söderquist

Sammanfattning

Olsson, Kelly (2007) Kompetensutveckling bland ekonomilärare. (Development of competence among business teachers). Skolutveckling och ledarskap, 90 hp, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Ekonomilärarnas kompetensutveckling är ett examensarbete och en C-uppsats på 15 högskolepoäng på lärarhögskolan i Malmö. Det som föranlett arbetet är Olssons funderingar kring hur civilekonomer, som tidigare arbetat i näringslivet, fortsätter att kompetensutveckla sig i näringslivsfrågor och ekonomi när de blir gymnasielärare. Uppsatsens syfte är att få en djupare förståelse för hur ekonomilärarna utvecklar sina ekonomiska kunskaper för att ge eleverna en aktuell ekonomisk utbildning som förbereder eleverna för framtida studier och arbete i ett föränderligt samhälle. Uppsatsen belyser följande frågor: Vilken syn har ekonomilärarna vid en gymnasieskola på sin kompetensutveckling? Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig? Vilka kompetensutvecklingsbehov finns? Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna? Uppsatsens undersökning utgår från enskilda intervjuer med ekonomilärare och deras syn på kompetensutveckling. Resultatet av intervjuerna visar att de intervjuade lärarna anser att de har den formella kompetens som krävs för att genomföra sina arbetsuppgifter, men den reella kompetensen behöver däremot en konstant förnyelse, eftersom förändringar ständigt pågår i samhället och skolväsendet, och nya krav hela tiden ställs när det gäller globalisering och informationsteknologi. Behovet av kompetensutveckling är individuellt, och lärarna anser att de själva får ta hela ansvaret för sin kompetensutveckling. Organiserad fortbildning, läsning av facklitteratur, praktik och nätverk är betydelsefullt för lärarnas kompetensutveckling. En del kompetensutveckling har sin grund i lärarens vilja att bekosta denna själv. En del lärare får kompetensutveckling som sidoeffekt av att driva egna företag. Förutom ämnesfördjupning leder kompetensutveckling till ökad trivsel, självförtroende och professionell tillfredsställelse, vilket gynnar elevens möjligheter till måluppfyllelse och bättre studieresultat.

Nyckelord: Kompetensutveckling, Lärarkompetens, Fortbildning, Gymnasielärare, Ekonomilärare

Kelly Olsson
Byvägen 8
246 57 Barsebäck

Examinator: Björn Lundgren
Handledare: Elisabeth Söderquist

Förord

Jag vill tacka alla som har hjälpt mig i mitt arbete med den här uppsatsen. Det har varit väldigt lärorikt och roligt att ägna mig åt fördjupande studier. Ett stort tack till min handledare Elisabeth Söderquist för att du lotsat mig genom uppsatsens alla faser. Din uppmuntran och fina synpunkter har verkligen stärkt mig. Men det största stödet har kommit från min fantastiska familj som har ställt upp. Tack, Jan Anders, för all din hjälp.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	8
1.2 Bakgrund	9
1.2.1 Undersökningsområde	9
1.2.2 Läroplan.....	11
1.2.3 Kommunens och rektorns ansvar	11
1.2.4 Yrkesetiska principer för lärare	12
1.2.5 Nya bestämmelser för lärarnas fortbildning.....	12
1.3 Syfte och frågeställningar.....	13
1.3.1 Avgränsningar	13
2. Litteratur	14
2.1 Kompetens	14
2.2 Lärande	15
2.3 Reflektion	17
2.4 Lärarkompetens och lärarens kompetensutveckling	18
3. Metod.....	22
3.1 Allmänt om metod	22
3.2 Metodval	22
3.3 Urval	23
3.4 Genomförande	25
3.5 Bearbetning av material.....	27
3.6 Reliabilitet och validitet	28
3.7 Etiska överväganden.....	29
4. Resultat	31
4.1 Varför kompetensutveckling anses som viktig.....	31
4.2 Organiserad fortbildning	33
4.3 Eget företag.....	38
4.4 Nätverk	39
4.5 Reflektion och egen läsning	42
4.6 Skolkulturen	43
5. Diskussion	45
5.1 Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig?	45
5.2 Vilka kompetensutvecklingsbehov finns?.....	48
5.3 Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna?.....	51
5.4 Avslutande kommentarer.....	54
Referenser	56
Tryckta källor	56
Elektroniska källor.....	57

1. Inledning

Dagens kunskapssamhälle är ett lärande samhälle, där arbetstagarens förmåga att fortsätta att lära och inhämta kunskap är fundamental. Det livslånga lärandet har blivit ett begrepp. Kunskapssamhället präglas av ekonomisk framgång, ständigt nyskapande och en allt högre förändringstakt på grund av globalisering och ny informationsteknologi (Hargreaves, 2004). Day (1999) poängterar att skolundervisning äger rum i en värld som präglas av förändring, osäkerhet och ökad komplexitet, och regeringar runt om i världen påpekar vilka teknologiska, ekonomiska och sociala utmaningar som skolor och lärare står inför. Den svenska läroplanen har många mål som är kopplade till kunskapssamhällets utmaningar, och gymnasieskolan har som uppdrag att eleverna ska ”kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt” och ”skaffa sig en grund för livslångt lärande” (*Lärarens handbok*, 2005, s.39). Lärarnas professionalism måste därför anpassas efter dessa nya utmaningar. Hargreaves (2004, s. 48) nämner ”ett särskilt slag av professionalism” där läraren förbättrar sin förmåga att ta risker, hantera förändring och inhämta upplysningar för att förbereda eleverna för livet i kunskapssamhället. Lärarkompetens kan därför ha en avgörande betydelse för huruvida dessa mål kan uppnås.

Jag läste ekonomi och blev civilekonom för femton år sedan. På mina tidigare arbeten har utvecklingen av mina professionella yrkeskunskaper skett på olika sätt. Även om jag har deltagit i formella utbildningar, kurser och seminarier, har det mesta av min kompetensutveckling skett på arbetsplatsen genom ökat ansvar och nya arbetsuppgifter. Jag har även utvecklats personligen genom relationer med arbetskolleger, mina affärskontakter och diverse nätverksorganisationer. Nu är jag snart utexaminerad gymnasielärare i ekonomiska ämnen. Jag har därför funderat mycket på hur jag kommer att uppdatera och utveckla mina kunskaper om ekonomi, näringslivet och företagets villkor i samhället när jag lämnar affärslivet bakom mig och kliver in i skolans värld. Jag är intresserad av vilka möjligheter gymnasieskolans ekonomilärare har för att kompetensutveckla sig och därmed ge eleverna en ekonomisk utbildning som är aktuell och förberedande för vidare studier eller arbete i dagens kunskapssamhälle. Vilka möjligheter finns det för kompetensutveckling? Får ekonomilärarna den kompetensutveckling som de anser behövs? Jag funderar på vilken syn ekonomilärare har på sin

kompetensutveckling, hur den går till, vad det är som saknas, och hur viktig den egentligen är.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Undersökningsområde

Denna uppsats fokuserar på kompetensutvecklingen av ekonomilärare som arbetar på en kommunal gymnasieskola. Ekonomilärare kan undervisa i företagsekonomiska ämnen på handels- och administrationsprogrammet eller det samhällsvetenskapliga programmet. Skolans samhällsvetenskapliga program har två inriktningar där ekonomilärare kan undervisa. Ämnet företagsekonomi har i syfte att utveckla förmågan att analysera och lösa företagsekonomiska problem genom lämpliga metoder, öka förståelsen av företags roll och villkor i samhället och stimulera intresset för entreprenörskap. Ekonomilärare kan undervisa i tio kurser inom ämnet företagsekonomi. Dessa kurser är företagsekonomi A och B, småföretagande A och B, marknadsföring, redovisning och beskattning, finansiering och kalkylering, organisation och ledarskap, internationell ekonomi samt export och import. *Företagsekonomi A* (50 poäng) är en grundkurs som behandlar företagets roll och villkor i samhället. Grundläggande ekonomiska begrepp och modeller samt inslag av privatekonomi finns i kursen. *Företagsekonomi B* (150 poäng) är en fortsättningskurs som ger en helhetsbild av företagsekonomi utifrån ett verksamhetsperspektiv. Företagsekonomiska begrepp och modeller som rör företagets redovisning, kalkylering, marknadsföring och organisation används för att definiera och lösa problem. *Småföretagande A* (50 poäng) fokuserar på de mindre företagens roll och funktion. I kursen behandlas hur man startar eget företag samt enklare metoder och tekniker för ett mindre företags marknadsföring, redovisning och kalkylering. *Småföretagande B* (100 poäng) är en fortsättningskurs som behandlar entreprenörskap och ger en helhetsbild av företagande från affärsidé till etablerad verksamhet. *Marknadsföring* (100 poäng) är en fördjupningskurs i ämnet som har som mål att utveckla förmågan att definiera och lösa marknadsföringsproblem i ett företag eller annan organisation. IT och nya medier är viktiga inslag i denna kurs. *Organisation och ledarskap* (50 poäng) behandlar olika teorier och modeller om ledarskap och hur en organisation är uppbyggd. Fördjupade kunskaper utvecklas om hur en organisation skapar och uppnår verksamhetsmål. *Redovisning och beskattning* (100 poäng) är en fördjupningskurs som fokuserar på delar av redovisning såsom ekonomisk rapportering,

analys av resultat och ekonomisk ställning. Lagar, regler och skattesystem behandlas tillsammans med revisionens roll och syftet utifrån ett samhällsperspektiv. *Finansiering och kalkylering* (50 poäng) utvecklar elevens förmåga att skapa ekonomiskt underlag genom kalkylering och lönsamhetsberäkningar. Finansiell planering som till exempel beräkning av kapitalbehov vid investeringar, ingår också i kursen. *Internationell ekonomi* (50 poäng) ger fördjupade kunskaper i internationella relationer och globalisering utifrån ett företagsperspektiv. *Export och import* (50 poäng) behandlar handelsfrågor och utrikeshandelns betydelse för svenskt näringsliv. Ekonomilärare kan undervisa inom ytterligare kurser, till exempel rättskunskap, affärsjuridik, aktiekunskap och eventuella lokalt framtagna ekonomiska kurser. Ekonomikurserna kan anses som grundläggande och som en introduktion till ekonomiyrket. De kan också ge ekonomiska kunskaper som kan tillämpas inom andra yrken. Om en elev läser samhällsvetenskapligt program med en ekonomisk inriktning och får godkänt i kurserna, är eleven behörig att söka till bland annat civilekonom- eller juridikutbildning på högskolan eller universitetet (Skolverket, 2007).

Syftet med handelsämnet är att ge grundläggande kunskaper om varuhandel och tjänsteproduktion och lägga grund för yrkesarbete i denna sektor. Kundenservice, inköp, marknadsföring och IT inom handelsföretag samt entreprenörskap ingår i ämnet. Handelslärarna är yrkeslärare inom handelsämnet och undervisar i de andra karaktärsämnen på handelsprogrammet. På handelsprogrammet kan ekonomilärare undervisa i de grundläggande företagsekonomiska kurser som redovisas ovan, till exempel småföretagande A. I vissa fall kan ekonomilärare undervisa i praktiska versioner av ovanstående kurser, till exempel praktisk marknadsföring (Skolverket, 2007).

Gymnasieskolan har sju ekonomilärare anställda. För att bli behörig lärare inom ekonomiska ämnen kräver lärarhögskolan på Malmö högskola följande: en tidigare avlagd ekonomie kandidatexamen (civilekonomexamen) eller filosofie kandidatexamen med inriktning företagsekonomi och fem års arbetslivserfarenhet inom ett ekonomiskt yrke efter avlagd examen. Poängkraven är 180 högskolepoäng, varav 90 högskolepoäng i företagsekonomi, 30 högskolepoäng i nationalekonomi och 15 högskolepoäng i handelsrätt. Resterande högskolepoäng, upp till 180, kan väljas fritt (Malmö högskola, 2007).

1.2.2 Läroplan

Läroplanen för de frivilliga skolformerna 1994 omfattar en mängd mål för skolor och elever att eftersträva eller uppnå. Enligt läroplanen ska skolan ”skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” och ”ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet” (*Lärarens handbok*, 2005, s.40). En annan uppgift som skolan har är att elevernas uppgifter och arbete ska avspegla det verkliga livet utanför skolan. ”Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan” (*Lärarens handbok*, 2005, s. 40).

Skolutveckling genom samarbete med närsamhället belyses också i läroplanen. Det framgår att skolan skall eftersträva ett bra samarbete med arbetslivet, vilket är synnerligen viktigt för yrkesförberedande utbildningar. Ekonomiämnet anses tillhöra de teoretiska ämnena, men det finns många praktiska inslag i utbildningen som påminner om andra traditionella yrkesutbildningar (Skolverket, 2007). Ett annat kunskapsmål som skolan skall sträva mot, är att varje elev ”utvecklar kunskaper för ett föränderligt yrkesliv och för att kunna påverka arbetsliv och samhällsliv” (*Lärarens handbok*, 2005, s.43). Dessutom ska varje elev efter avslutad gymnasieutbildning kunna ”observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån ett ekonomiskt och ekologiskt perspektiv” (*Lärarens handbok*, 2005, s.44).

1.2.3 Kommunens och rektorns ansvar

Huvudmannens skyldighet när det gäller kompetensutveckling för lärare finns angiven i skollagen. I skollagen, kapitel 2, paragraf 7, står det att ”varje kommun och landsting skall se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Kommuner och landsting skall vinnlägga sig om en planering av personalens kompetensutveckling. Lag (2000:842)” (*Lärarens handbok*, 2005, s.60). Enligt Läroplanen för de frivilliga skolformerna 1994 är rektorn skolans ledare och personalchef. Rektorn har det övergripande ansvaret, inklusive personal- och resultatansvar, och får se till att lärarna får möjligheter till den kompetensutveckling som är nödvändig för att arbeta professionellt som lärare (*Lärarens handbok*, 2005). Kommunen som är huvudman för den skola som ingår i uppsatsen har en personalpolicy som beskriver värderingar och aktiviteter som berör läraren och skolledningen. Enligt personalpolicyn ska de anställda erbjudas utvecklingsmöjligheter för att aktivt kunna

bidra till skolans utveckling och effektivisering. Kommunen avsätter resurser i form av tid och pengar för att möjliggöra kompetensutveckling och betraktar detta som en investering för framtida behov och utveckling. Kommunen har också ett mål om att lärarna ska erbjudas kvalificerad fortbildning, exempelvis akademisk fortbildning. Skolan har som rutin att fördela en summa kompetensutvecklingspengar till varje arbetslag, och arbetslaget får i sin tur fördela pengarna sinsemellan. Ytterligare kostnader för kompetensutveckling måste godkännas av skolledningen. Eftersom skolan och läraren är anonyma i denna uppsats, utgår källan till kommunens personalpolicy och mål och rutiner om kompetensutveckling. Enligt lärarnas fackförbund (Läraryrket, 2007; Lärarnas Riksförbund, 2008) ska varje lärare ha en individuell kompetensutvecklingsplan. I det nuvarande kommunala avtalet finns ett riktmärke för kompetensutveckling. Inom den reglerade arbetstiden ska upp till 104 timmar ägnas åt kompetensutveckling.

1.2.4 Yrkesetiska principer för lärare

De fackliga organisationerna, Lärarnas Riksförbund och Läraryrket, har antagit gemensamma yrkesetiska principer för lärare (*Lärarens handbok*, 2005). Bland dessa yrkesetiska principer finns vissa punkter som berör lärarens kompetensutveckling och skolans behov av att spegla samhället. Läraren ska vara professionell i sin yrkesutövning och använda sitt yrkeskunnande till att höja kvaliteten i sin undervisning. Denna professionalism har följaktligen en direkt inverkan på samhället och samhällsmedborgarna. Enligt principerna har lärare ett stort ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkesutveckling och innehållet i undervisningen. Kompetensutvecklingen ska baseras på forskning kring pedagogik, didaktik och lärarens pedagogiska erfarenheter.

1.2.5 Nya bestämmelser för lärarnas fortbildning

Regeringen satsar ca 2,8 miljarder kronor under fyra år (2007-2010) för fortbildning av lärare. Satsningen kallas för Lärarlyftet. Upp till 30.000 lärare ska ges möjlighet till fortbildning vid universitet och högskolor. Lärarna får behålla 80 procent av sin lön under studietiden. Syftet med fortbildningen är att stärka lärarnas ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska kompetens för att därigenom öka elevernas måluppfyllelse. Fortbildningen genomförs på uppdrag av Skolverket i enlighet med huvudmännens prioriteringar och önskemål. Skolverket ger uppdraget för fortbildningskurser till

utvalda universitet eller högskolor. Läraren har också möjlighet att läsa kurser inom det reguljära utbildningssystemet. Läraren måste ha lärarexamen och lärarjobb på en skola för att kunna delta i Lärarlyftet (Utbildningsdepartementet, 2007).

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att få en djupare förståelse för hur ekonomilärarna utvecklar sina ekonomiska kunskaper för att ge eleverna en aktuell ekonomisk utbildning som förbereder eleverna för framtida studier och arbete i ett föränderligt samhälle.

Följande frågor ställs:

Vilken syn har ekonomilärarna vid en gymnasieskola på sin kompetensutveckling?

- Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig?
- Vilka kompetensutvecklingsbehov finns?
- Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna?

1.3.1 Avgränsningar

Det är inte uppsatsens avsikt att studera skolutveckling eller huruvida skolan är en lärande organisation. Uppsatsen utgår från ett individperspektiv och inte ett organisationsperspektiv eller samhällsperspektiv. Kompetensutveckling ligger väldigt nära begreppet lärande. Lärande begränsas i denna uppsats till ett vuxenperspektiv, eftersom uppsatsen fokuserar på ekonomilärarna.

2. Litteratur

2.1 Kompetens

På 1980- och 90-talen började begreppen kompetens, kompetensutveckling och livslångt lärande bli allt viktigare bland såväl privata företag som organisationer inom den offentliga sektorn. Den bakomliggande orsaken var att dessa verksamheter behövde hävda sig i en allt hårdare konkurrenssituation. Det var då som företagsledare och chefer började använda dessa ord om kurser och utbildningsprogram (Egidius, 2003).

Kompetens är ett vitt begrepp och det finns många sätt att beskriva dess innebörd. Egidius (2003) beskriver kompetens som förmågan att klara en uppgift, och man kan ibland vara osäker på hur man lärt sig klara uppgiften. Det kan ha skett genom övning istället för att läsa böcker eller genom att man gått på en kurs och lyssnat på en föreläsare. Denna beskrivning kan anses som generell. En mer preciserad beskrivning av begreppet kompetens ges av Ellström i följande definition.

Kompetens är en individs handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete. Med denna individuella handlingsförmåga menas såväl kunskaper, intellektuella och praktiska färdigheter, som sociala färdigheter, attityder och personliga egenskaper hos individen. Vilken betydelse som dessa olika kompetenser har i ett enskilt fall beror på uppgiftens karaktär (Ellström, 1996, s.11).

Lyttkens (1996) har sin egen definition av begreppet. Han beskriver kompetens som den kunskapsbaserade handlingsförmåga med vars hjälp vi förverkligar våra avsikter. Enligt honom är den kunskapsbaserade handlingsförmågan baserad på individens omdöme, eller underförstådda antagande om verklighetens beskaffenhet. Handlingsförmågan baseras även på andra mänskliga faktorer, så som vilja, engagemang, känslor, värderingar, drifter, självdisciplin och inre och yttre handlingsfrihet. Lyttkens menar att kompetens alltid är avgörande för handlandet.

En distinktion mellan formell och reell kompetens kan göras. Egidius (2003) skriver att med formell kompetens menas till exempel avlagda examina eller genomgångna utbildningar, oavsett resultat. Reell kompetens handlar däremot om individens förmåga att klara de krav som en verksamhet ställer, oavsett formell behörighet, utbildning eller examina. Kompetens är en färskvara som måste användas för att inte tvina bort. Individen behöver därför vara medveten om hur kompetensen kan utvecklas och integreras i en arbetssituation (Alexandersson, 1994).

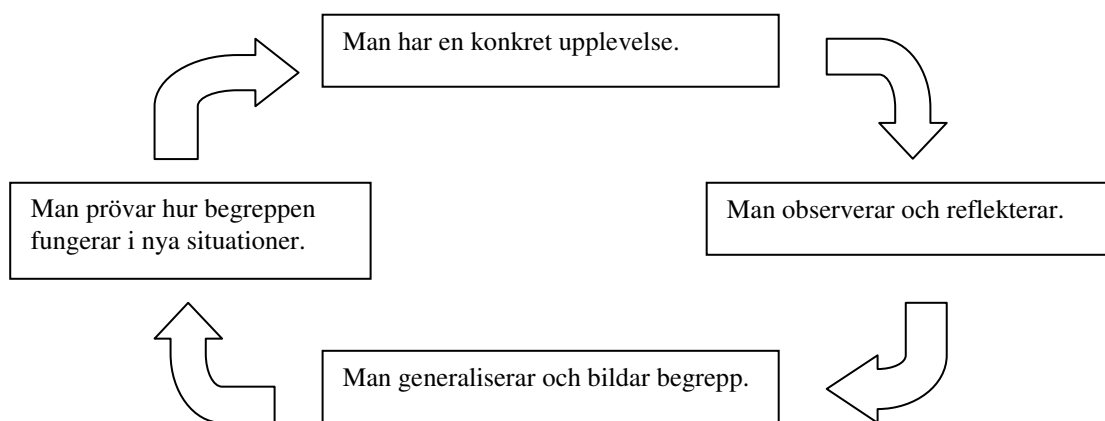
Hubert och Stuart Dreyfus (Egidius, 2003) utarbetade en modell för hur vi lär oss kompetenser. Enligt modellen går den som lär sig nya kompetenser igenom fem utvecklingsstadier. Från början är man "novis", därefter "avancerad nybörjare", i det tredje stadiet är man "kompetent", i det fjärde är man "skicklig" och i det femte och sista stadiet är man "expert". För att kunna flytta sig upp i stegen måste förmågan att anpassa kunskaper och färdigheter användas. När man är novis uppfattar man allt som nytt. Vid nästa steg är man en avancerad nybörjare och man börjar lära sig rätt saker genom att känna igen och samla fakta. Nästa steg är att man blir kompetent genom förmågan att väga samman olika aspekter och se helheten. Ens handlande blir då systematiskt och målinriktat. Nästa nivå handlar om skicklighet. På denna nivå har den skickliga en urskiljningsförmåga och är helt insatt i området. På expertnivån, den högsta nivån, är man väl förtrogen med uppgiften och kan klara oväntade problem. En expert har en intuitiv uppfattning med många simultana överväganden och bedömningar. En expert är liktydig med en mästare.

2.2 Lärande

Det finns olika perspektiv på lärande och ett stort antal teorier om hur människan lär sig nya saker. Det finns inte utrymme i denna uppsats att ta upp alla så ett urval av perspektiv som anses relevant för analysen av undersökningsresultatet presenteras här. Individen kan lära sig kunskaper, attityder och beteenden på varierande sätt. Ellström (1996, s.11) definierar lärande som "förändringar av individers kompetens i något eller några avseenden". Ellström gör en distinktion mellan formellt och informellt lärande. Formellt lärande sker inom institutioner som skola, universitet och folkbildning. Informellt lärande äger istället rum i vardagslivet eller på arbetsplatsen. Lärande är en pågående process som antingen är avsiktligt planerad (medvetet lärande) eller spontan (omedvetet lärande). Merparten av det informella lärandet är spontant, och individen är

inte ens medveten om att lärande sker som en sidoeffekt av en annan aktivitet. Detta omedvetna lärande kallas också för implicit eller tyst lärande. Vidare belyser Ellström (1996) att lärande kan ha positiva och negativa följder. De positiva konsekvenserna kan vara individens vidgade perspektiv och kunskaper. De negativa konsekvenserna kan vara ”passivering, underordning och dequalificering” (Ellström, 1996, s.11), som kan betraktas som minskad kompetens.

Ett annat sätt att förklara lärande är genom erfarenhet och reflektion. Individerna lär sig genom erfarenhet, och detta perspektiv kan kallas för erfarenhetsbaserat lärande (Jarvis, 2003) eller reflekterande lärande (Egidius, 2003). Enligt Jarvis (2003) kan erfarenhet vara livslång eller episodisk, och erfarenhet utgör grunden samt stimulus för lärande. Den som lär sig något genom erfarenhet hjälper till att konstruera erfarenheten, så lärande anses också påverkas av såväl sociokulturella som socioekonomiska kontexter. Även Säljö (2005) har utkristalliserat ett sociokulturellt perspektiv på lärande och menar att lärande sker i samspelet med omgivningen eller den rådande kontexten. Kolb (se figur 1) har utformat följande modell som visar hur erfarenheter och reflektion bidrar till lärande.



Figur 1. Kolbs inlärningscirkel (Egidius, 2003, s.117).

Jarvis (2003) anser att Kolbs modell fångar det erfarenhetsbaserade lärandets kärna. Lärande börjar med att man upplever någonting konkret och att man därefter observerar och får mer information om upplevelsen. Samtidigt reflekterar man över de sinnesintryck som man har fått, till exempel vad man har sett, hört eller känt. Därefter

kan man generalisera och bilda begrepp, som sedan kan prövas i nya situationer. Jarvis kritiserar denna modell för dess enkelhet. Modellen innebär att lärande bara är kognitivt och inte tar hänsyn till emotionella och fysiska förhållanden. Enligt honom är lärande en komplex process som har många dimensioner till exempel individens livserfarenhet eller kognitiva, fysiska eller emotionella förmågor. Moxnes (1997) skriver att individens självinsikt och levnadsvisdom är viktiga förutsättningar för individens förmåga att reflektera. För att exemplifiera detta kan man ta en lärare som undervisar i demokrati. Om läraren uppför sig på ett odemokratiskt sätt, kan man säga att läraren inte har lärt sig mycket om demokrati. Lärande som sker genom erfarenhet är således personligt.

Ett av de fascinerande inslagen med den kunskap som vi får genom att lära av erfarenheten är, att den blir så personlig, så viktig för var och en av oss och så svår att förmedla till andra. Och det som erfarenheten lär var och en av oss är precis så olika som människor är sinsemellan. Samma erfarenhet kan ge människor olika kunskap (Moxnes, 1997, s.56).

Scherps forskning visar att lärare anser att deras erfarenhetslärande är den viktigaste påverkansfaktorn för deras sätt att undervisa. Mötet med elever, och samtal med kolleger om dessa erfarenheter, hjälper lärarna att utveckla sina undervisningsmetoder och föreställningar om undervisning (Berg och Scherp, 2003).

2.3 Reflektion

Reflektion innebär att man funderar över vad man egentligen tänker, säger eller gör, eller att man tänker tillbaka till situationer som har varit (Egidius, 2003). Ordet reflektion definieras som ”återspeglning” eller ”eftertanke eller anmärkning” (Malmström, Györki och Sjögren, 1988). Reflektion bör enligt Alexandersson (1994) ses som ett led i lärarens egen kunskaps- och utvecklingsprocess. Allmängiltiga forsknings-teorier och modeller anger sällan direkta svar på hur man löser uppgifter eller problem på en arbetsplats, eftersom miljön där de uppstår är unik och komplex. För att läraren ska kunna få djupare förståelse och kunskap kring sina handlingar behövs reflektion. Genom reflektion kan situationen definieras och avgränsas. Läraren ägnar uppmärksamhet åt situationen och funderar kring alternativ. Tack vare reflektion uppnår

läraren praktisk kunskap, vilket i förlängningen kan innebära att denne förändrar sitt agerande nästa gång situationen uppstår.

2.4 Lärarkompetens och lärarens kompetensutveckling

Maltén (1995) redovisar vilken syn arbetsgivarna har på lärarkompetensen. En professionell lärare har följande egenskaper: gedigna och relevanta ämneskunskaper, en lyhördhet för samhällsförändringar som påverkar skolan, pedagogisk och didaktisk kompetens, kunskap om läraryrkets och skolans styrdokument, förmåga att utvärdera eget och skolans arbete, social kompetens och därmed trygghet för eleverna, etiskt förhållningssätt vid bedömningssituationer, förmåga att arbeta i grupp eller arbetslag, förmåga att samarbeta med föräldrar och närsamhället samt förmåga att utvecklas personligen och fortbilda sig.

Syftet med fortbildning är enligt Ekholm och Lander (1994) att skolan och lärarna ska bli mer kompetenta. Fortbildning och utvecklingsarbete kan förbättra skolan på tre sätt: reparation, uppdatering och uppfräschning samt utveckling. Med reparation menas att lärarens kapacitet är nedgången och behöver höjas upp till en bra nivå igen. Utvecklingssamtal mellan läraren och rektorn kan belysa vilka reparationer som behövs. Läraren kan ha tappat geisten och fortbildning kan hjälpa reparera detta. I vissa fall kan personalvårdande insatser behövas. Uppdatering och uppfräschning syftar till en kunskapsförnyelse genom inhämtning av nyheter inom ämnet som sådant, eller pedagogiska färdigheter, eller stimulans från kolleger eller kursledare. Med utveckling menas att lärarna deltar i skolutveckling, där utgångspunkten är en förändringsprocess. Även lärarens kompetens och professionella kapacitet kan höjas. Lärarnas behov av kompetensutveckling och fortbildning är individuellt, eftersom det beror på vilken grundläggande kompetens läraren har. Studiedagar och snabba fortbildningskurser tenderar att bortse från lärarens individuella behov, eftersom de anpassar sig kollektivt till gruppen. Ekholm och Lander menar att lärare och skolledare borde ställa högre krav på fortbildningen, och att den bör planeras, individualiseras, följas upp och utvärderas för att bli effektivare.

Internationell och svensk skolforskning har upprepade gånger visat att lärarnas fortbildning och yrkesutveckling har avgörande betydelse för skolutveckling och lärarens personliga utveckling och välbefinnande (Hargreaves, 1998; Day, 1999; Berg

och Scherp, 2003). En skola får större utvecklingspotential om lärare får tid för reflektion, tillgång till nya idéer, resurser i form av tid och pengar och ett frirum eller en lärmiljö för att experimentera med nya metoder eller utbyta erfarenheter med andra lärare (Berg och Scherp, 2003). Det finns ett samband mellan fortbildning och yrkesutveckling och förbättrade elevattityder mot lärande, undervisning och skolprestation. När lärare har en klar professionell identitet och får uppskattning och belöning för sina insatser, upplever lärarna mer tillfredsställelse, vilket kan leda till bättre undervisning och bättre lärandesituationer för elever (Day och Sachs, 2004).

Maltén (1995) belyser betydelsen av det livslånga lärandet för lärare i Sverige. De vanligaste inriktningar för fortbildning är ämnesfördjupning eller ämnesbreddning, upprättande och utvärderande av kursplaner, lokalt utvecklingsarbete och pedagogiskt forskningsarbete. Maltén efterlyser ett samlat grepp om lärarnas fortbildning och anger tre syften med kompetensutveckling: att öka kunskapen, förbättra viljan och förbättra förmågan. Genom att utveckla lärarens ämneskunskaper och fördjupa yrkeskunskaper, det vill säga vidga synen på yrkesrollen och förbättra den pedagogiska och didaktiska förmågan, ökar lärarens kunskapsnivå. Lärarens vilja kan förbättras genom att förnya lärarens motivation och engagemang. Ökad motivation kan åstadkommas genom att läraren får en tydlig roll med ansvar och befogenheter, och engagemanget förbättras om läraren känner sig involverad och kan bidra med sina individuella resurser. Förbättrad vilja kan uppnås genom en bra arbetsmiljö där det finns en öppen dialog med skolledningen, återkoppling och regelbundna utvecklingssamtal. Fortbildningens tredje syfte inriktar sig på att förbättra fyra följande förmågor hos läraren: den sociala och kommunikativa, den analytiska, den resultatutvecklande och den utvecklande. Lärare behöver utveckla förmågan att sätta mål, utvärdera måluppfyllelse, lösa problem och skapa öppenhet och flexibilitet i det dagliga arbetet. Fortbildningen ska vara långsiktig och målorienterad. Day och Sachs (2004) påpekar att fortbildning också är nödvändig för lärare för att hålla takten med samhällsutvecklingen och därmed kunna se över och uppdatera kunskaper, färdigheter och pedagogiska visioner.

Problem som kan uppstå med fortbildning är ofta bristande planering och uppföljning. En studie av gymnasielärarnas fortbildning (Emsheimer, 1994) belyser dessa problem. Studien har bland annat utgått från hur lärarna upplever fortbildning och tre resultat har kunnat iakttas. Först upplever lärare att fortbildningskurser ofta riktar sig till en större

publik och inte löser direkta problem som lärare upplever i sitt arbete. För det andra upplever lärarna att de inte har haft någon diskussion med skolledningen om varför de ska delta i en kurs eller vad de sedan ska göra med den nyförvärvade kunskapen. För det tredje uppges nästan inga organiserade uppföljningar av fortbildningsinsatser. Emsheimer påpekar att lärare i synnerhet upplever gemensamma fortbildningsinsatser på studiedagarna som icke meningsfulla. Lärarna känner att de är tvungna att delta i studiedagarna och att innehållet inte har direkt anknytning till deras problem och behov. Vad gymnasielärare efterlyser är olika typer av teoretisk ämnesfördjupning, kurser som ger inspiration och friheten att välja sin egen fortbildning. Lärarna anser att det bara är de själva som kan bedöma sina fortbildningsbehov och att det blir bättre resultat om de får bestämma själva över detta. Lärarnas behov av fortbildningskurser, som ger inspiration, kan ses som ett försök att ersätta det man inte får till vardags.

Enligt Alexandersson (1994) är även lärande ett eget kunskapsområde för lärare. De måste kunna lära andra att lära. Samtidigt är lärande en professionell process, där läraren jämt utvecklas i sitt yrke. En skola som främjar utveckling och lärande är en arbetsplats där alla kan växa, både elever och personalen. Det är viktigt att personalen får motivation och förmåga att förnya sig. Lieberman och Miller (1999) beskriver tre lärandemiljöer för lärarnas kompetens- och yrkesutveckling: lärande i kurser eller föreläsningar, lärande i skolan och lärande utanför skolan. Utvecklingsstrategier för lärare kan vara antingen studiedagar i skolan eller nätverk utanför skolan, vilket minskar lärarnas isolering från omvärlden.

Lärarnas Riksförbund har nyligen undersökt och skrivit en rapport om lärarnas möjlighet till kompetensutveckling. Undersökningens målgrupp var 1.500 medlemmar i förbundet, svarsfrekvensen var 52,6 procent och tolkningarna ansågs vara statistiskt säkerställda. Undersökningen visar att 68 procent av de tillfrågade lärarna inte har en individuell kompetensutvecklingsplan, trots att ett stort antal kommuner har avtal om att en sådan plan ska finnas. Bara 23 procent vet att det finns en övergripande kommunal policy för kompetensutveckling och 30 procent vet att skolan där de jobbar har en generell kompetensutvecklingsplan för personalen. Enkäten visar att 68 procent anser att de inte får tillräcklig kompetensutveckling i sitt ämne. Sjuttiosex procent svarar att behovet av kompetensutveckling är störst inom lärarens eget ämne. På andra plats kommer bedömning och betygsättning (31 procent) och därefter konflikthantering (27

procent). Rapportens slutsats är att lärarnas kompetensutveckling är kraftig eftersatt, eftersom huvudmännen inte har skapat tillräckliga möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling (Lärarnas riksförbund, 2008).

Läraryrket är också ett moraliskt uppdrag (Hargreaves, 2004) som innebär att lärarnas personliga och yrkesmässiga utveckling är minst lika viktig som fortlöpande lärande inom ämnena. Hargreaves menar att yrkesutveckling består av mer än att förvärva kunskaper eller utveckla kompetenser. Det är minst lika viktigt för lärarna att bygga upp karaktär, mognad och andra dygder hos sig själv genom personlig och professionell utveckling.

Lärare som har utvecklats personligt och professionellt har skapat en stark känsla för sig själva som lärare och människor. De har en tillräckligt trygg identitetskänsla och gräns kring sitt eget jag för att inte känna sig överbelastade, angripna eller alltför sårbara när de utmanas, utvärderas av andra eller blir ombedda att arbeta tillsammans med andra vuxna (Hargreaves, 2004, s.97).

Day och Sachs (2004, s.11) har identifierat fem faser i lärarnas karriär. Faserna är ”launching, stabilization, new challenges and new concerns, a professional plateau and final phase”. Dessa kan översättas till lansering, stabilisering, nya utmaningar och nya bekymmer, en professionell högplåtå och slutfas. Utvecklingsbehovet hos lärare är beroende av var läraren befinner sig i karriärfasen. Förutom individens behov finns psykologiska och sociala förutsättningar hos den individuella läraren som kan uppmuntra eller hindra lärande. Förutsättningarna är lärarens livssituation, arbetslivserfarenhet, förkunskaper och de dagliga möjligheterna till lärande i arbetssituationen.

3. Metod

3.1 Allmänt om metod

Enligt Ejvegård (2003) ska varje vetenskapligt arbete kännetecknas av saklighet, objektivitet och balans. Två kategorier av vetenskapliga undersökningsmetoder är den *kvalitativa* och den *kvantitativa*. Enligt Hartman (2004) kännetecknas kvantitativ undersökningsmetod av att forskaren undersöker den numeriska relationen mellan två eller flera mätbara egenskaper. Forskaren undersöker hur mycket eller hur många egenskaper som finns hos undersökningsobjekten genom att metodiskt planera, samla in och analysera information. Den kvalitativa metoden har däremot inte kvantifiering som mål (Kvale, 1997). I bland annat samhällsvetenskapliga studier betraktas den kvalitativa metodens forskningsobjekt som människans livsvärld, det vill säga det sätt på vilket hon ser på sig själv och sin relation till omgivningen (Hartman, 2004). Denna metod handlar om tolkning och förståelse. Varje människa uppfattar sig själv och sin situation på ett visst sätt och kunskap om uppfattningen görs genom tolkning. Forskarens intresse ligger inte i hur världen är, utan i hur den uppfattas av intervjupersonen.

3.2 Metodval

Intervjuer är den vanligaste metoden att inhämta information när forskare bedriver kvalitativa undersökningar (Hartman, 2004). Syftet med denna studie är att få en djupare förståelse för hur ett antal ekonomilärare på den undersökta skolan utvecklar sina ekonomiska kunskaper. Metodvalet faller därför naturligt för kvalitativa intervjuer. Det är inte uppsatsens avsikt att generalisera kompetensutvecklingsbehoven för alla ekonomilärare i Sverige, därför att det är just dessa ekonomilärares uppfattningar och upplevelser som står i fokus i denna undersökning. Intervjuerna återger en lokal och personlig sanning som samhället kan dra nytta av.

Syftet med uppsatsens intervjuer är att få så fullständiga svar som möjligt och att få ekonomilärarna att tala om vad som är viktigt för dem i fråga om deras egen kompetensutveckling. Öppenhet är enligt Kvalen (1997) den stora fördelen med kvalitativa intervjuer. Enligt Hartman (2004) skall intervjun upplevas som ett vanligt samtal, vilket stämmer överens med hur intervjuerna genomfördes i denna undersökning. Utav denna intervjuteknik menar Hartman (2004) att det kan framkomma

vad som karakteriserar en grupp individer, eftersom de får tala om vad som är viktigt för dem.

Intervjuguiden till denna uppsats (se bilagan) redovisar de områden och de frågor som berörts i varje intervju. Intervjufrågorna för den här undersökningen är halvstrukturerade och ej standardiserade. Skälet till detta är att ekonomilärarna ska få möjlighet att utveckla sina tankar om kompetensutveckling på ett detaljerat sätt genom ett tämligen fritt samtal. I metodlitteraturen brukar författarna skilja mellan olika typer av intervjuer. Enligt Starrin och Renck (1996) är den vanligaste klassificeringen *standardiserad* och *ostandardiserad*. Ett formellt strukturerat schema av frågor används i den standardiserade intervjun, medan det saknas ett formellt schema i den ostandardiserade. Kvale (1997, s.82) menar att i en kvalitativ undersökning bör forskaren välja att uppmärksamma ”de återkommande metodologiska val” som aktualiseras under intervjuprocessen, istället för att ”föreskriva standardiserade förfaranden och tekniker”. På detta sätt kan intervjun likna en konversation, och den intervjuade kan öppna sig för forskaren. Hartman (2004, s.281) hävdar att i en kvalitativ undersökning använder man en ”ostrukturerad och ej standardiserad intervju”. Med detta menas dels att frågorna inte är förberedda, utan uppstår under intervjuens gång, dels att den intervjuade får möjlighet att styra vad som diskuteras i intervjun. Kvale (1997) menar att denna teknik kan betraktas som en intervju med *halvstrukturerade frågor*, vilket är en blandning av strukturerade och ickestrukturerade frågor.

3.3 Urval

Denna uppsats fokuserar på kompetensutvecklingen hos ett urval av ekonomilärare som arbetar på en kommunal gymnasieskola. Skolan är belägen i en mellanstor stad i södra Sverige. Det finns 1.052 elever som går på gymnasieskolan och 120 lärare som arbetar där. Skolledningen består av en gymnasiechef och ett antal biträdande programrektorer, som alla har rektorsansvar. Skolan har ett mindre antal nationella program, varav två är relevanta för detta examensarbete: handels- och administrationsprogrammet och det samhällsvetenskapliga programmet. Skolans samhällsvetenskapliga program har två inriktningar där ekonomilärare kan undervisa. De två programmen har var sin rektor som är ansvarig för pedagogiska och ekonomiska frågor samt personalen.

Urvalet av lärare är grundat på följande kriterier: ekonomilärare med tidigare avlagd ekonomiexamen, minst tio års arbetslivserfarenhet som ekonomilärare på en gymnasieskola, tillsvidareanställning och att läraren undervisar i ekonomiska ämnen i någon av de tre olika ekonomiska eller handelsinriktningarna. Dessa kriterier valdes därför att undersökningens målgrupp är ekonomilärare med ämnesbehörighet. Målgruppen ska också ha hunnit skaffa några års pedagogisk erfarenhet och ha lämnat heltidsarbete inom näringslivet bakom sig. Efter tio år kan en del företagsekonomiska kunskaper troligen bli förlegade, eftersom samhället, enligt Hargreaves (2004) utvecklas i en allt snabbare takt. Tillsvidareanställning på en gymnasieskola var också ett kriterium. Förklaringen till detta är att kompetensutveckling är resurskrävande och oftast inte erbjuds till visstidsanställda, såsom vikarier eller projektanställda. Spridningen på de tre olika ekonomiska inriktningarna var också ett viktigt kriterium, för att flera kurser skulle representeras och därmed ge en mera komplett bild av ekonomilärarnas kompetenser och deras utvecklingsbehov.

Ursprungligen skulle fem ekonomilärare intervjuas, men en lärare lämnade återbud (bortfall) på grund av tidsbrist, vilket ledde till att endast fyra ekonomilärare intervjuades. Dessa ekonomilärare arbetar på den skola där uppsatsens författare har haft sin verksamhetsförlagda utbildning. Det finns tre relevanta inriktningar där ekonomilärare kan arbeta på den skola som har studerats. Urvalet av lärare var styrt och inte slumpmässigt valt, därför att dessa lärare helst skulle representera olika ekonomiska inriktningar. Tre män och en kvinna har intervjuats, vilket avspeglar hur könsfördelningen ser ut på denna skola. Det finns fem manliga och två kvinnliga ekonomilärare på den studerade skolan. De intervjuade lärarna har i genomsnitt 20 års arbetslivserfarenhet som lärare. De har jobbat i genomsnitt tolv år på den i uppsatsen aktuella skolan.

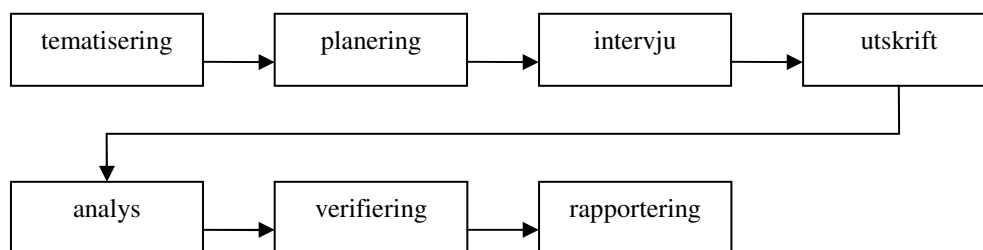
Det är en vanlig kritik att det inte går att generalisera från en studie med få intervjupersoner. Kvale (1997) påpekar att kvalitativ forskning inom psykologi, till exempel Freuds fallstudier inom patologi och personlighet, har byggts på ett fåtal intensiva fallstudier vilket därmed bevisar att det är möjligt att erhålla generell kunskap från en studie med ett litet antal individer. Men den här uppsatsen gör inte anspråk på att vara representativ för till exempel alla ekonomilärare i Sverige, utan vill belysa hur de intervjuade ekonomilärarna upplever sin kompetensutveckling.

Som tidigare skrivits skedde undersökningen på den partnerskola där uppsatsens författare har haft sin verksamhetsförlagda utbildning. Två ekonomilärare har ingått i samma arbetslag som författaren. Det finns en risk att en redan upparbetad relation kan ha påverkat de intervjuades svar, till exempel att den intervjuade kan tänkas ge svar i enlighet med vad han eller hon tror att den intervjuaren vill ha, för att vara tillmötesgående. Svedner och Johansson (2006, s.54) kallar detta för ”förväntnings-effekter”. En annan risk är att intervjuaren kan betraktas som icke objektiv (Kvale, 1997). Intervjuaren har tagit hänsyn till denna problematik under studiens intervjufas och anser sig gradvis ha förbättrat intervjutekniken. Kvale (1997) poängterar att det är en fördel att det redan finns kännedom om innehållet i undersökningen. Intervjuaren är väl bekant med arbetsplatsens miljö, jargong, rutiner och maktstrukturer. Därmed är intervjuaren väl förberedd på vad den intervjuade kommer att prata om och intervjun blir till följd därav djupare. Djupare intervjuer med riklig information kan också ha blivit fallet i denna undersökning. Den tid som annars skulle ha gått åt till att förklara till exempel arbetslagens arbetssätt och organisation har till exempel sparats in. Intervjuerna kan därför betraktas som mer effektiva och produktiva. Ejvegård (2003, s.49) påpekar att intervjuaren ”måste eftersträva en neutral och objektiv attityd”, genom att inte visa den intervjuade huruvida intervjuaren gillar svaren. Intervjuerna har haft objektivitet och neutralitet som en grundläggande förutsättning för intervjufrågorna, för att få fram de bästa möjliga resultaten utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. En annan fördel med en redan upparbetad relation är att en förtroendefull relation har funnits i förväg. Eftersom VFT-perioden är avslutad och betygssatt, finns inget beroende- eller maktförhållande mellan författaren och de intervjuade, och inga hinder för att ställa kritiska frågor. Kvale (1997) menar att kritiska frågor är nödvändiga för att pröva tillförlitligheten och giltigheten i den intervjuades svar. Johansson och Svedner (2006) framhäver vikten av en förtroendefull relation i en intervjusituation. Om det finns förtroende och tillit i intervjusituationen, vågar den intervjuade ge ärliga svar och därmed visa upp sitt riktiga synsätt, även om det strider mot intervjuarens.

3.4 Genomförande

Den kvalitativa undersökningen i denna uppsats har följt följande process, som bygger på Kvales tidsföljd i en kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1997). De första tre faserna, tematisering, planering och intervju, beskrivs i detta avsnitt. Utskrift och

analysfasen beskrivs i avsnitt 3.5 *Bearbetning av material*. Verifiering behandlas i avsnitt 3.6 *Reliabilitet och validitet*. Slutligen rapporteras undersökning i kapitel 4 *Resultat*.



Modellen har skapats utifrån Kvales tidsföljd i en kvalitativ forskningsintervju (Kvale, 1997, s.79).

För att förbereda intervjufrågorna skaffades en förförståelse om området via läsning av litteratur. Primärkällorna har använts så mycket som möjligt för att säkerställa uppsatsens saklighet. Detta arbetssätt har medfört många nya kunskaper om olika teorier, modeller, begrepp och problemområden inom kompetens- och skolutveckling innan intervjuerna genomfördes. Detta förarbete stämmer överens med Kvales (1997) resonemang om varför det är viktigt att skaffa sig förkunskaper innan intervjuerna.

En betydande del av intervjuprojektet bör ha ägt rum innan bandspelaren sätts på för den första intervjun. Däri ingår att utveckla en teoretisk förståelse av de fenomen som ska undersökas och att etablera den grund som den nya kunskapen ska fogas till och införlivas med. [...] Det krävs kunskap om ett fenomen för att kunna ställa viktiga frågor. (Kvale, 1997, s.92)

Intervjuerna bokades genom antingen e-post eller telefonsamtal. Vid den första kontakten med den intervjuade beskrevs intervjuens syfte. Frågeguiden meddelades inte i detta stadium, eftersom målet var att få den intervjuades spontana svar och att diskussionen skulle utvecklas gemensamt mellan intervjuaren och respondenten under själva intervjun. En av intervjuarens viktigaste uppgifter inom kvalitativa studier är att ”hjälpa individen att bygga upp ett sammanhängande och begripligt resonemang” (Starrin och Renck, 1996, s.59), vilket måste göras tillsammans under intervjun.

Alla intervjuer ägde rum på partnerskolan i ett avskilt rum där risken att bli störd var minimal. Intervjuerna varade mellan 45 och 60 minuter. Alla intervjuer började med en "orientering" (Kvale, 1997, s.142), vars syfte var att sätta in den intervjuade i undersökningen och meddela praktiska saker inför intervjuens gång. Orienteringen omfattades av intervjuens syfte, uppsatsens syfte och frågeställningar. Intervjuaren frågade om respondentens samtycke till inspelning, samtidigt som den intervjuades anonymitet försäkrades. Forskningsetiken redovisas mer ingående i avsnittet *3.7 Etiska överväganden*. Den intervjuade fick därtill tillfälle att ställa eventuella frågor innan intervjun startades, för att ge möjlighet till förtydliganden av intervjuarens information. Intervjuerna spelades in på en digital diktafon och väldigt få anteckningar fördes, eftersom texterna skulle skrivas ut senare. Ett annat skäl är att antecknande kan upplevas som störande under samtalets gång. Vid slutet av intervjun avrundades samtalet med en kort sammanfattning av de lärdomar som kommit fram, en fråga om dessa lärdomar stämde och en avslutande fråga om den intervjuade hade något att tillägga.

3.5 Bearbetning av material

Intervjuerna spelades in på en digital diktafon. För att skapa en utskrift, transkriberades intervjuerna manuellt och ordagrant utifrån den digitala inspelningen. Utskrifternas genomsnittliga längd var 17 sidor. Förutom orden dokumenterades de icke-verbala dragen, som till exempel paus, avbrott, skratt och när man talade i mun på varandra. Enligt Starrin och Renck (1996) är det viktigt att man markerar dessa eftersom de kan ha konsekvenser för själva dokumentationen och analysen.

Johansson och Svedner (2006) påpekar att det finns tre alternativa inriktningar att välja bland när man analyserar intervjuvaren: uppfattningar, representativa individer och att urskilja olika grupper bland de intervjuade. Eftersom denna undersökning baseras på intervjuer av lärare som har i stort sett samma arbetslivserfarenheter, samma ämne, samma arbetsplats och samma typ av arbetsorganisation, anses analysen av uppfattningar vara lämpligast. Det är uppfattningen, och inte individen, som är analysenheten. Utskrifterna har lästs igenom flera gånger och med hjälp av färgkodning kunde återkommande tema lokaliseras. Sex teman om ekonomilärarnas kompetensutveckling utkristalliserades och grupperades. Lärarnas bakgrundsinformation och exemplifierande citat redovisas vid lämpliga ställen. Med uppsatsens frågeställningar som utgångspunkt,

analyseras och verifieras resultaten utifrån den forskning som finns i litteraturkapitlet. Uppsatsens slutsatser presenteras i diskussionskapitlet tillsammans med förslag till framtida studier.

3.6 Reliabilitet och validitet

Enligt Ejvegård (2003) ska forskningsresultat uppfylla vissa krav för att kunna bedömas som vetenskapliga. Forskningsresultaten anses trovärdiga om de grundas på metoder som har hög grad av reliabilitet och god validitet. Undersökningsmetoderna måste vara pålitliga (reliabla) och giltiga (valida) för att vara användbara och lämpliga. Reliabiliteten hänsyftar på tillförlitligheten av ett mätinstrument eller en måttenhet (Ejvegård, 2003). I kvantitativa undersökningar kan exempelvis en enkätundersöknings reliabilitet bestämmas genom återtestning. Samma individer får samma frågor två gånger. Om skillnaderna mellan svaren är stora anses undersökningen ha låg reliabilitet. En intervju är ett instrument för att mäta uppfattningar (Johansson och Svedner, 2006). Validiteten (Ejvegård, 2003) avser däremot hur giltig en mätning är, det vill säga om forskaren verkligen mäter det som man avser mäta. En mätning i en undersökning anses ha hög validitet om man använder klara mått och mätmetoder.

Undersökningens alla intervjuer genomfördes av samma person, vilket innebär att intervjuernas resultat har en högre reliabilitet än om två personer med olika förkunskaper och erfarenheter hade gjort intervjuerna. Alla intervjuade lärare fick samma orientering och samma intervjuguide användes, vilket också kan anses skapa en högre reliabilitet. Transkriberingen gjordes också av samma person och intervjuer skrevs ut ordagrant, så inga översättningar från talspråk till skriftligt språk gjordes, vilket också bidrar till en högre grad av reliabilitet.

Det är alltid problematiskt att veta hur många intervjupersoner som behövs i en kvalitativ undersökning. Uppsatsens resultat kan anses ha låg reliabilitet eftersom det baseras på endast fyra intervjuer. Kunde högre reliabilitet ha uppnåtts genom flera intervjuer? Kvale (1997) tar upp denna problematik och menar att antalet intervjupersoner är beroende av undersökningens syfte, tillgång på tid och studiens resurser. Många författare av metodlitteratur (Johansson och Svedner, 2006; Kvale, 1997; Hartman, 2004; Svensson och Starrin, 1996) påpekar att det inte är antalet intervjuer som är det viktigaste, utan att de vanligaste uppfattningarna har påträffats och att

mättnaden har uppnåtts. Johansson och Svedner (2006, s. 50) förklarar att med kvalitativa intervjuer, brukar det finnas en tumregel som kallas mättnadskriteriet: man ”avbryter intervjuandet när det inte längre kommer fram nya uppfattningar i svaren”. När forskaren har uppnått det så kallade *mättnadskriteriet*, då avbryts undersökningen för då anses man ha funnit de vanligaste och viktigaste uppfattningarna. Mättnadskriteriet ansågs ha uppnåtts i föreliggande uppsats efter den sista intervjun, då det bedömdes att fler intervjuer inte behövde göras för att uppnå syftet.

Är lärarnas svar valida? Ledande frågor kan påverka intervjusvaren (Ejvegård, 2003), vilket också har betydelse för uppsatsens validitet. För att få resultat med hög validitet, undveks i möjligaste mån ledande frågor i intervjuerna. Istället ställdes öppna frågor och naturliga följdfrågor, som till exempel: ”Hur ser du på din kompetensutveckling?”, ”På vilket sätt?”, ”Hur tänker du då” och ”Kan du utveckla det?”

Det är mänskligt för en intervjuare att ha egna uppfattningar inför en intervjusituation, men en neutral och objektiv inställning eftersträvades vid intervjuerna för att ge den intervjuade ett forum för att utveckla sina egna tankar och formulera sina svar. Intentionen var att visa den verklighet som de intervjuade lärarna upplever i samband med kompetensutveckling. Dessa uppgifter anses vara valida eftersom lärarna anses vara trovärdiga i sina svar. Hade resultaten sett annorlunda ut om undersökningen hade skett på en annan skola eller en friskola? Kunde resultaten ha blivit annorlunda om studien gjorts i en annan kommun eller ett annat land? Skulle samma svar ha erhållits om frågorna ställdes vid en annan tidpunkt, till exempel för tio år sedan? Det går inte att ge svar på dessa frågor, men undersökningen planerades med en genomtänkt metod med specifika urvalskriterier.

3.7 Etiska överväganden

Forsknings- och examensarbete bör ta hänsyn till, och visa respekt för, de människor som deltar i undersökningarna (Johansson och Svedner, 2006). Forskningsetik för examensarbete inom lärarutbildning kan utgå från *Forskningsetiska principer*, som togs fram av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet 1990, och som numera gäller även för Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap (Vetenskapsrådet, 2007). Denna uppsats följer dessa forskningsetiska principer. Forskningsetiken bygger på de riktlinjer som ger forskare stöd när de bedriver forskning

som rör människor och samhälle. De två drivande krafterna är forskningskravet och individskyddskravet. Med forskningskravet menas de krav som samhället ställer på att forskning utvecklar och fördjupar kunskaper till allmännyttan. Individskyddskravet innebär att individen har rätt till skydd mot olämplig insyn i individens livssituation. Individens integritet ska skyddas av individskyddskravet som har följande beståndsdelar: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. När forskaren bedriver vetenskapliga undersökningar rekommenderas en avvägning av värdet av de förväntade resultaten mot risken att den individ som deltar i undersökningen påverkas negativt.

Innan intervjuerna genomfördes för denna uppsats informerades deltagarna om undersökningens syfte på två sätt: dels vid den första kontakten, via e-post eller telefonsamtal, dels vid orienteringen i samband med intervjutillfället. Alla deltagare i denna uppsats har lämnat sitt samtycke. Konfidentialitetskravet är uppfyllt eftersom intervjupersonerna är anonyma på individnivå, skolan där de jobbar är inte namngiven, och intervjusvaren har bara transkriberats av intervjuaren. Detta trots att vissa intervjuade ekonomilärare uppgivit att deras intervjusvar inte behöver vara hemliga, eftersom de anser att informationen inte är känslig för dem. Gällande nyttjandekravet kommer inte undersökningsmaterialet att användas på något annat sätt än för denna studie. Inspelningarna från intervjuerna kommer att förstöras och anteckningarna kommer att kastas på ett korrekt sätt när kursen är avslutad.

4. Resultat

Intervjusvaren, som är lärarnas egna uppfattningar och upplevelser, redovisas i detta kapitel utifrån sex återkommande teman med exemplifierande citat. Först redovisas en sammanfattning av lärarnas bakgrunder.

Tabell 1. Sammanfattning av de intervjuade lärarnas bakgrundsinformation.

	Ålder, kön	Antalet år som lärare/som anställd på skolan	Eftergymnasial utbildning	Arbetslivserfarenhet utanför läraryrket
Lärare 1	57 år, man	22 år/17 år	civilekonom inriktning marknadsföring, lärarexamen	produktchef, markandsanalytiker gruppleddare, eget företag inom reklambranschen som numera är nerlagt
Lärare 2	62 år, man	25 år/18 år	civilekonom inriktning revision, mastersexamen inom ekonomi, lärarexamen	controller, ekonomichef, eget handelsföretag samt har bedrivit utbildnings- och konsultverksamhet i 20 år, universitetslektor på en lärarhögskola i 10 år
Lärare 3	51 år, kvinna	10 år/7 år	civilekonom inriktning marknadsföring och revision, lärarexamen	redovisningskonsult, eget företag inom revision i 20 år
Lärare 4	53 år, man	24 år/7 år	civilekonom inriktning revision, lärarexamen, mastersexamen inom pedagogik, påbörjade doktorandstudier inom ekonomi	auktoriserad revisor

4.1 Varför kompetensutveckling anses som viktig

Tre av de fyra lärare som har intervjuats uppger att de själva får ta hela ansvaret för sin kompetensutveckling. Lärare 4 (man, 53 år) säger att man ”måste ta egna initiativ, för det finns ingen annan på skolan som hjälper en med kompetensutveckling”. Lärare 1 och lärare 3 upplever kompetensutveckling som viktig för att hålla uppe intresset för sina jobb och för att känna stolthet över sitt yrke. Kompetensutvecklingens betydelse väcker associationer. Hos dessa två lärare väcker frågan om kompetensutvecklingens

betydelse associationer som "inspiration", "glädje", "kickar", "påfyllnad", "säkrare i sadeln" och "up-to-date". Enligt lärare 3 kan man också få en ny vision om vad man vill ge eleverna. Lärare 1 (man, 57 år) konstaterar att "när man slutar lära sig nya saker, då är det farligt. Då ska man nog söka sig till något annat ställe".

Kompetensutveckling uppges av alla lärare som viktig därför att många saker inom näringslivet förändras, till exempel ny informationsteknologi och lagar som styr företagsekonomi och konsumentlagstiftning. Samtidigt upplever lärare 4 att man inte hela tiden måste känna till den senaste forskningen inom företagsekonomi.

Det är basic-saker som ska förmedlas, och det är de enkla metoderna, teorierna och modellerna som eleverna har svårt att förstå. Pedagogiken är då viktigare än kunskapsstoffet (Lärare 4, man, 53 år).

Det praktiska handhavandet ändras också, vilket är synnerligen viktigt för lärare 3, som undervisar på handelsprogrammet där eleverna i högre grad arbetar praktiskt med till exempel ett övningsföretag.

För att kunna förmedla en färdighet så måste du själv känna att du är trygg i den. Det är lika viktigt för kompetens, att jag får en kompetensutveckling i mitt ämne, i mitt praktiska, och i det pedagogiska, att jag får in en glädje i vad jag ska förmedla (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Fortbildning och utveckling av kompetenser uppfattas av lärare 1 som en förtroende-fråga mellan lärarna och eleverna, eftersom eleverna känner att lärarna tillhör en annan generation och därmed inte riktigt anammat den nya livsstilen och de nya betingelser som finns för ungdomar. Fortbildning anses därför som väsentlig för att visa eleverna att trots ålderskillnaden har lärarna uppdaterade kunskaper och kompetenser.

IT-området har det hänt mycket inom. Man skulle vilja hänga med. Det hade varit jättebra med hur man kan utveckla det med till exempel medieval. Hur man kan använda modern teknik i undervisningen, skulle jag vilja veta mycket mer om. Det är ett anseende också, hur undervisningen är (Lärare 1, man, 57 år).

Endast lärare 2 anser att det finns bra tillgång till kompetensutveckling på skolan. Denna lärare upplever att man kan åka på de kurser som bedöms som nödvändiga och att skolledningen inte har nekat kompetensutvecklingsinsatser på grund av kostandsskäl. Läraren 2 bedömer att satsningen på kompetensutveckling har legat på en konstant nivå under en längre tidsperiod. De andra intervjuade lärarna uppger däremot att möjligheterna till kompetensutveckling har minskat gradvis genom åren, och att den inte prioriteras av skolledningen, kommunen eller staten som förr i tiden.

Det har ju varit lite satsning på fortbildning, får man säga. Det är ett område som man har sparat in på, tycker jag. Det har skett gradvis. Det är ett tänkande som har rått. Och det gäller väl fortfarande, om jag ska vara rakt på sak. Att ekonomin är väldigt väsentlig, för varje enhet. Och då ser man inte på sikt. Och man ser inte vad det innebär för kvalitet och så vidare (Lärare 1, man, 57 år).

Den kommande satsningen på lärarfortbildning, Lärarlyftet, är emellertid ett trendbrott och uppfattas som positivt av alla de intervjuade lärarna. Lärare 1 (man, 57 år) säger följande: ”Det är synd att det har liksom varit borta ett tag, att den kontinuiteten har försvunnit nu. Men nu satsar man fullt ut.”

4.2 Organiserad fortbildning

Alla lärare har uppgett och beskrivit ett antal organiserade fortbildningskurser och liknande, som de själva har deltagit i. Ekonomiläraryöreningen, ELF, anordnar kurser för gymnasieskolans ekonomilärare på deras fritid, till exempel sommar- eller höstlov. ELF bjuder in föreläsare från näringslivet och anpassar kurserna till målgruppen genom att utgå från skol- och ämneskunskapsutveckling. De visar även läromedel och datorprogram inom företagsekonomi. Alla lärare som intervjuades har deltagit i ELF:s kurser och upplever att kurserna har bra kvalitet och ger inspiration. Läraren 1 upplever däremot att ELF:s kurser kan förbättras genom att bjuda in högt uppsatta företagsledare, till exempel direktörer eller styrelseordförande, för att ge nya vyer åt kursdeltagarna. Lärare 3 vill åka oftare på dessa kurser, men skolledningen säger nej till deltagande med hänvisning till kostnadsskäl. Lärare 3 menar att det inte bara är lärarna som får positiva effekter av kurserna. Enligt lärare 3 är det också viktigt för skolan att närvara på dessa

kurser, för det visar omgivningen att skolan är aktiv. Lärare 1 anser att en aktiv skola numera har stor betydelse när skolan är konkurrensutsatt av friskolor.

En annan organiserad form av fortbildning är praktik på företag i näringslivet. Lärare 1 har fått praktisera på två olika reklambyråer i en månad och uppger att praktiken innehöll faktiska arbetsuppgifter då läraren hade tydliga mål med fortbildningen och ett schema att följa.

Den bästa fortbildning jag har haft, det var när jag fick praktisera någon månad ute på företag och då valde jag att vara ute på två stycken reklambyråer och det var rätt intressant för att man, intressant ur en synvinkel eftersom man fick självförtroende. För att det visade sig att de kunskaper man har, de fungerar väldigt väl i praktiken fortfarande (Lärare 1, man, 57 år).

Denna praktik var en del av ett pilotprojekt för några år sedan då bland andra Skolverket gjorde ett försök till att lägga upp en fortbildningsform med praktiska inslag. Enligt läraren har denna typ av fortbildningsförsök bara förekommit vid detta tillfälle. Lärare 3, som inte har deltagit i det ovannämnda projektet, efterfrågar att fler lärare i arbetslaget och på andra utbildningsprogram ska tillåtas att komma ut och göra praktik på företag. Denna lärare tycker att praktik ska ingå i yrkeslärnarnas vidareutbildning, därför att de får prova på verkliga arbetsuppgifter i en riktig företagsmiljö.

Jag har lärarkolleger här bland yrkesprogrammet som ska utbilda i lönesystem och som aldrig har jobbat i ett datorbaserat lönesystem. Hur (svordom) ska de lära ut det? Det går inte att ta en manual och försöka se på att lära ut detta. Jag får lära upp mina kollegor. Och detta är ett område som jag inte skulle ta ansvar för. Lönesystemet. Likadant på administrationskurserna. Jag har utbildat mina kolleger för att de ska kunna vidareutbilda sina elever. Det är helt fel det (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Andra formella kurser som riktas mot ekonomilärarna är fortbildningskurser inom Ung Företagsamhet (UF). Lärare 4 beskriver UF som en organisation som stödjer gymnasielärare och hjälper gymnasieelever att bilda och driva företag under ett års tid.

Enligt lärare 4 är UF-företagen oftast projekt som är integrerade i 100-poängskursen Projektarbete. UF-kurser som riktas till gymnasielärarna brukar vara informativa enligt lärare 3 och lärare 4, men meningarna om huruvida de är kompetenshöjande går i sär.

Ung Företagssamhet har gett väldigt mycket gratisföreläsningar, framförallt för inspiration, för glädje och kreativitet i marknadsföring. Utan de gratisbitar...de gratisbitarna är oerhört viktiga (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Lärare 4 får frågan om UF-kurserna ger kompetensutveckling och svarar på följande sätt:

Inte direkt. Inte så mycket. Det finns kurser för lärarna. Men ofta är de i Malmö då och nackdelen med de här är att de ofta är på kvällen, typ klockan sex. Och om man ska upp och jobba dagen efter är det inte så enkelt att ta sig dit då (Lärare 4, man, 53 år).

Det framgår i intervjuerna att antagningen till Lärarlyftet har börjat, och att de första högskolekurserna påbörjas i januari 2008. Ingen av de intervjuade lärarna har anmält sitt intresse till Lärarlyftet, men alla intervjuade lärare poängterar att skolan där de jobbar uppmuntrar de anställda att lämna in ansökningar. Lärare 1 och lärare 4 uppger att de avvaktar och kollar kursutbud. Alla intervjuade lärare ställer sig positiva till satsningen och tycker att det är ett bra utbildningsalternativ. Det som upplevs som positivt är att lärarna får möjlighet att koncentrera sig på sina studier under en längre tid och inte behöver arbeta samtidigt eftersom deltagaren får 80 procent av sin lön. En lärare uppger att det är synd att denna typ av organiserad, statlig utbildning har varit borta, för då har kontinuiteten försvunnit.

Som ekonom så är det många gånger de praktiska kunskaperna man behöver. Men i högskolestudierna får de förhoppningsvis input om det som är på väg. Det som rör sig och händer inom ämnet. Jag kan inte lära mig genom att bara läsa en tidning. Där finns det enormt mycket information. Jag behöver hjälp att sälla den (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Lärare 4 betraktar Lärarlyftet som en eventuell möjlighet att ta en licentiatexamen inom sitt ämne. Det är skolledningen och skol- och fritidsnämnden inom kommunen som bestämmer vilka lärare som får utnyttja denna fortbildningsplan. Det finns prioriterade grupper inom skolan, till exempel matematiklärare. Enligt lärare 4 finns det ändå en chans att få delta i Lärarlyftet, även om man inte tillhör en prioriterad grupp.

Förutom kurser finns föreläsningar som riktar sig till näringslivet, som även är intressanta för ekonomilärare. Lärare 3 uppger att väldigt intressanta internationella föreläsare kommer till Sverige och då är föreläsningarna oftast i Stockholm. Vissa av dessa föreläsningar är, ur näringslivets synpunkt, inte dyra. Men ur skolans och kommunens synpunkt betraktas de som dyra när man lägger till resekostnaderna. Som exempel nämns en föreläsning av den amerikanske professorn Philip Kotler, som är internationellt erkänd expert inom marknadsföring och som har författat en del av den kurslitteratur som används på ekonomiutbildningarna vid svenska universitet. Föreläsningen kostar drygt ett tusen kronor per person, exklusive resekostnader. Om två lärare skulle resa till Stockholm och närvara vid Kotlers föreläsning, skulle arbetslagets kompetensutvecklingspengar för hela läsåret användas på en gång. ”Jag kom med men fick betala det själv, för vi var två ekonomilärare,” berättar lärare 3 (kvinna, 51 år).

Samtliga intervjupersoner anger studiedagar som ett annat sätt för lärarna att få kompetensutveckling. Lärare 2 (man, 62 år) tycker att studiedagarna är ”generella” och ”inte ämnesrelaterade, utan lärarrelaterade”. Lärare 1 och 4 är kritiska till hur studiedagarna planeras och genomförs av skolledningen. Lärare 1 upplever studiedagarna som ett forum för skolledningen att presentera gymnasiereformer och lösa olika skolproblem som till exempel likvärdig betygsättning. Lärare 4 menar att program och inslag för studiedagarna huvudsakligen bestäms av skolledningen och att lärare på skolan har liten möjlighet att påverka innehållet i studiedagarna.

Skolledningen hittar på en massa saker som vi ska göra. De bryr sig inte om vi har några egna inslag utan de har själv bestämt en massa saker som vi ska göra. Det finns inte mycket plats för egna initiativ, utan det är mycket andra konstiga saker som vi ska göra då (Lärare 4, man, 53 år).

Intresset för studiedagarna betraktas också som litet. Lärare 4 upplever att vissa lärare tycker att studiedagar är samma sak som lediga dagar, och att det anses negativt bland vissa grupper inom personalen att samlas i aulan och lyssna på talare och föreläsare.

Folk är inte entusiastiska. Det är en liten grupp som kanske är det. Och sedan finns det en massa praktiska saker också som man ska göra. Man ska ordna böcker, och man ska städa bland gamla papper från före terminen och massa sådant där. Det måste vi också få tid för. Man får oftast inte tid, tycker jag (Lärare 4, man, 53 år).

Lärare 4 uppger att skolledningen inte kontrollerar närvaron, så man märker att vissa lärare avviker.

Andra former av organiserad kompetensutveckling eller fortbildning som har erbjudits av arbetsgivaren är att läsa på magisternivå på universitet och vidareutbildning inom psykologi och personlig utveckling. Dessa former av kompetensutveckling handlar om någonting annat än företagsekonomi och uppskattas av lärare 3 och lärare 4 som har genomgått utbildningarna. Lärare 4 har genomfört en pedagogisk utbildning på magisternivån och skrivit en uppsats med aktionsforskning som metod. Utbildningen beskrivs som "bra, trevliga studier som var spännande" (Lärare 4, man, 53 år). Lärare 3 har vidareutbildat sig inom transaktionsanalys, gruppterapi och elevmötet. Denna lärare har finansierat en del av utbildningen själv.

Du ska hålla din ekonom....ditt ämne vid liv. Men du möter hela tiden nya utmaningar i klassrummet, mer än jag trodde när jag stod där och sa att jag var duktig att förmedla mitt kunskap. Det är det jag gör till en väldigt liten del. Det handlar väldigt mycket om annat i klassrummet. Inte om vad jag kan kunskapsmässigt, utan hur jag kan hantera den här gruppen (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Lärare 3 (kvinna, 51 år) säger att denna typ av kompetensutveckling är viktig för att "vi fick nästan inget i vår lärarutbildning".

4.3 Eget företag

Tre intervjuade lärare (lärare 1, lärare 2 och lärare 3) driver eller har drivit minst ett eget företag vid sidan om sina anställningar som lärare. Företagen har, eller har haft, olika verksamhetsområden, exempelvis reklambyrå, revisionsbyrå, konsult- och utbildningsföretag och handelsföretag med olika sorters produkter. Alla intervjuade lärare upplever att det är lagarna, som styr villkoren för företag och företagande, som oftast ändras. Det är på detta område som de upplever ett behov av kontinuerlig uppdatering, ett behov som tillfredsställs genom det egna företagandet. Att ha eget företag upplevs av dessa tre lärare som väldigt betydelsefullt för ekonomilärarnas kompetensutveckling.

Jag känner att behålla ett ben i näringslivet...inte gå in på heltid på lärarejobbet...utan se till att jag har haft ett jobb vid sidan av, har varit nästan varit, i alla fall varit oerhört betydelsefull för min kompetensutveckling (Lärare 2, man, 62 år).

Lärare 2 och lärare 3 driver fortfarande sina företag vid sidan av sitt lärarjobb. Lärare 1 har dock tvingats lägga ner sitt företag, eftersom lärarjobbet tog över.

Jag har haft tur att jag har drivit ett par företag själv och jag har insett grunden. Det är hela tiden stora förändringar. Det är också ett sådant där område, där man upptäcker ja ha, man skulle kanske ha fortsatt att driva sitt företag. För det är det bästa, eller ett väldigt bra sätt, att hålla sig a jour med reglementena som man verkligen måste kunna i praktiken (Lärare 1, man, 57 år).

Lärare 2 arbetar som konsult och utbildare mot näringslivet och upplever andra fördelar med sitt företag. Denna lärare träffar företagsledare och beslutsfattare och hjälper dem att lösa faktiska och aktuella problem. Dessa problem har gett upphov till många övningsuppgifter och så kallade *cases* i undervisning i klassrummet. Lärare 3, som undervisar på handelsprogrammet, uppger ytterligare fördelar med att ha eget företag. Genom att arbeta som revisor mot näringslivet får lärare 3 ta del av bland annat de senaste datorprogrammen, de senaste elektroniska faktureringsystemen och de nya momsrapporterna. Lärare 3 (kvinna, 51 år) känner att genom att arbeta parallellt som

revisor, möter hon de datorförändringar som sker och det har stor betydelse eftersom det finns ”enormt mycket datorhanteringar i ett ekonomjobb”.

Då hade det kommit ett litet papper bland alla de andra papperna som dräller in. Och jag tror inte det hade fastnat i ryggmärgen så jag har kunnat ta det med mig in i lektionen. Jag får inbjudningar till moms-informationer, skatteinformationer och personalinformationer. Och det vet inte jag om alla lärare får. Det hade jag nog inte fått om jag inte hade stått registrerad som egen företagare (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Lärare 1 upplever att företagandet bland lärare har minskat. Lärare 2 förklarar att förr i tiden kunde ekonomer sluta sina jobb i näringslivet och starta egna företag. Dessa ekonomer tog då lärarexamen och lärarjobb för att kunna försörja sig tills företaget blev lönsamt.

Det som man tidigare pratade mycket om, att lärare alltid hade jobb vid sidan om. Det har försvunnit. När jag började som lärare, var det många som var egna företagare inom ekonomigebitet (Lärare 1, man, 57 år).

De lärare med erfarenhet av eget företagande poängterar att deras företag är eller har varit en betydelsefull källa till kompetensutveckling. Lärare 3 (kvinna, 51 år) gör dock följande observation: ”Det ska inte vara så att jag ska ha ett företag för att kunna vara lärare och behålla min kompetens.”

4.4 Nätverk

Alla de intervjuade upplever att det finns ett internt nätverk för ekonomilärare på skolan, men samarbetet inom nätverket har minskat sedan arbetslagsorganisationen infördes på skolan 1993. Lärare 2 är ämnesansvarig och har ansvar för att sammankalla de övriga ekonomilärarna till möten. Lärare 1, lärare 3 och lärare 4 efterlyser ett bättre fungerande internt nätverk för ekonomilärare, eftersom de anser att det är viktigt att diskutera det senaste inom ämnet och att man lättare kan bestå varandra med utbildning.

Vi har det här...läromedelsdiskussionerna. ...ämnesgrupper. Men vi är inte aktiva i någon fortbildningsdel. Vi träffas en eller två gånger per

termin mer för att vi ska diskutera vilka läromedel vi ska ha. Och ha lite trevligt kanske också (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Arbetslagsindelning förhindrar att alla ekonomer träffas naturligt i det dagliga arbetet, vilket minskar kontaktytorna och utbytet sinsemellan. Lärare 3 och lärare 4 uttrycker sig om detta i de två följande citaten:

Men arbetslagsfördelningen gör att vi syns väldigt lite. Inte i det dagliga. De ekonomer som jobbar på ekonomprogrammet ser varandra mer. De är naturligt flera. Jag blir ganska ensam ekonom i min hörna (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Här på skolan har vi inte mycket kontakt med varandra på de andra programmen. Det borde vi haft tycker jag. Det har ofta sagts att vi borde, inför höststarten, träffas och så. Vi som har UF och övningsföretagen, vi borde pratas vid. Men det blir inte av helt enkelt. Det är så mycket annat som splittras upp (Lärare 4, man, 53 år).

Lärare 2 tycker att ökad ämnessamverkan leder till specialisering, och det tvärsamarbetet i arbetslagsorganisationen är bättre för eleverna.

Där jobbar man med alla ämnen som eleverna ska ha under de här studieåren på gymnasiet. (...) den har hela tiden varit underordnad ämnesspecialisering eftersom det är det som vi haft med oss från industrialism, taylorism. Så vi har jobbat med undervisning såsom löpande band, där var och en bara gör sin bit. Därför är det viktigt att bryta den traditionen (Lärare 2, man 62 år).

Alla intervjuade lärare är överens om att arbetslagsfördelning är bättre för eleverna, men de konstaterar att det är svårt att kombinera ämnesfokus med elevfokus. Lärare 3 (kvinna, 51 år) sammanfattar denna situation när hon säger att ”vi har fokus på elever, och vi tappar ämnesfokus”.

Kompetensutveckling sker också, enligt alla lärare, genom att de deltar i nätverk utanför skolan. Nätverken som lärarna är aktiva i har anknytning till näringslivet och består av

främst Forza, Transfer, ett lokalt företagarecentrum, Svenskt Näringsliv, Ung Företagsamhet, Unga Aktiesparare, Rotary, Företagareförbundet och diverse föreningsnätverk och handelsgrupper. Alla intervjuade lärare tycker att dessa organisationer betyder mycket för deras utveckling och undervisning. De upplever att nätverken ger dem värdefulla kontakter inom näringslivet och hjälper dem att göra undervisningen mer verklighetsbaserad. Lärarna deltar i organisationers olika arrangemang och möten, får föreläsare att komma till skolan och hålla föredrag för eleverna, ordnar studiebesök på företag och andra organisationer och får nyhetsbrev och utskick. Vissa kontakter som lärarna skapar genom dessa nätverk ställer upp som referens- eller fadderföretag åt eleverna. Lärarna upplever att de får inspiration och gratis information om det allra senaste som händer inom ämnet. Lärarna tar egna initiativ till att bygga upp, utveckla och underhålla nätverken.

Min roll här i mitt arbetslag har varit det att gå ut ur arbetslaget och söka nya kontaktvägar och ta med sig det in. Alla kan inte vara likadana. Och det är det som tillför att vi gör på olika sätt. Och jag har varit med i väldigt många yttregrupper. Jag har huggit på allt som tar mig utanför skolan och ger mig annat (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Det framgick att det finns svårigheter med nätverksbyggandet. Lärare 3 uppger att om en nätverksträff eller liknande möte äger rum på arbetstid, måste läraren få godkännande av sin rektor och inte ställa in en lektion. Några organisationer, som riktar sig till näringslivet och inte skolan, har regelbundna lunchträffar en gång i veckan, vilket är omöjligt för lärarna att frekvent delta i, enligt lärare 4. Skolan har inte alltid råd att betala medlemsavgifter i vissa nätverkorganisationer, så lärarna finansierar ibland avgifterna själv eftersom de anser att det är viktigt för deras egen skull. Andra organisationer har möten på kvällstid, och detta kan också ses som en svårighet då man vill prioritera andra saker, som till exempel privatliv och motion. Lärare 4 uppger att gymnasiechefen nyligen har gett två ekonomilärare och några handelslärare direktiv att utveckla nätverken med det lokala näringslivet ännu mer. En lärare inom film- och fotokunskap har också tagit plats i gruppen. Läraren uppfattar att skolledningen kommer att finansiera de kostnader som uppstår i sammanhanget med föreningsavgifter och liknande, eftersom gymnasiechefen har gett direktiv. Lärare 1 säger att det är kontakter

med näringslivet och företagare som ibland ger insikten om att man har bristande kunskaper inom sitt ämne.

Vi [ekonomilärarna i arbetslaget] jobbar ju mycket med företagen och upplever för att kunna vara det, och använda det arbetssätt vi har, så måste man vara konsulter. Man måste vara insatt och förstå vad de resonerar om. Då ser man ibland att det här kan inte jag. Det måste jag läsa på, och då har det varit många gånger man har fått fortbilda sig själv för att förstå vad det handlar om (Lärare 1, man, 57 år).

4.5 Reflektion och egen läsning

Lärare 1 och lärare 2 säger att de reflekterar över sin undervisning dagligen och stundligen. Lärare 1 anser att det är en utmaning att individualisera undervisningen, eftersom eleverna befinner sig på olika nivåer. Reflektionen, anser lärare 1, handlar därför oftast om att anpassa pedagogiken till eleven och förbättra undervisningen. Lärare 1 och lärare 2 uppger att de ibland gör anteckningar eller skriver en loggbok när de reflekterar.

Man har alltid tid för reflektion. Alla, det finns inte i princip en lärare som inte har tillämpat reflektion. Annars blir det underligt, man försöker alltid fundera, vad jag kunnat göra bättre. Det är en helt naturlig sak. Däremot har det i reflektionsdiskussioner sagts att man ska reflektera i grupp. Det har jag däremot inte tillämpat. Jag har aldrig saknat det. Jag tycker att reflektion är naturlig för alla människor som vill utvecklas, att de jobbar med reflektion (Lärare 2, man, 62 år).

Samtliga intervjuade lärare ser litteraturläsning som ett typiskt exempel på hur lärarna kompetensutvecklar sig och håller sina ekonomiska kunskaper och sin bransch-känedom uppdaterade. Skolan prenumererar på branschtidningar och betalar vissa böcker, vilka cirkuleras bland ekonomilärare. Lärarna bekostar även en del litteratur själva. Exempel på branschtidningar som nämns är Veckans affärer, Affärsvärlden, Balans och Resumé. Dagstidningar spelar också stor roll för lärarna, eftersom de är en källa att hämta aktuella fall från. Dagstidningar ger en daglig uppdatering om samhällsutvecklingen, något som kommer till användning i undervisningen. Facktid-skrifterna hjälper lärarna att hålla sig a jour med utvecklingen i ämnet ekonomi. Lärare

1 påpekar att inköp av facklitteratur är ett billigt sätt för skollädaingen att kompetensutveckla personalen. Lärare 4 uppger att skönlitteratur är betydelsefull för att ge en annan dimension till ekonomiämnet och uppmuntrar eleverna att läsa även sådana böcker.

Eleverna är kanske inte så jättestresserade av att läsa dessa böcker. Men om vi visar på en person som kanske har misslyckats i skolan men blivit en entreprenör då, så kan man lyfta fram de här sakerna i undervisningen då. Så det kan vara intressant (Lärare 4, man, 53 år).

Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 säger att de inte läser lika mycket facklitteratur som tidigare. Lärare 2 förklarar att detta beror på att de har för mycket litteratur att läsa på skolan. Lärare 4 förklarar att det är en nackdel att man inte läser lika mycket som förr, och säger följande: ”Ju äldre man blir, desto kanske slöare blir man då. Man blir lite lat helt enkelt. Man sköter sin hälsa eller motionerar istället.”

4.6 Skolkulturen

Lärare 2 anser att skolkulturen stödjer kompetensutvecklingen, medan de övriga upplever att vissa aspekter inom skolkulturen hindrar den. Lärare 2 upplever att fortbildningen gradvis har minskat eftersom skolans ekonomi har blivit alltmer väsentlig och skollädaingen sparar in på kompetensutveckling. Också lärare 2 upplever ökad arbetsbelastning och ont om tid som ett hinder för kompetensutveckling. Alla lärare i undersökningen känner att de har fått ökad arbetsbelastning, och lärare 4 upplever att vissa lärare har en större arbetsbörda än andra. Lärare 1 (man, 57 år) säger att ”det som motarbetar oss mest är arbetsbelastningen, som har ökat så enormt”. Detta uppges till största delen bero på faktorer som samordningsansvar för arbetslaget, mentorskap för eleverna och administrativa kringuppgifter. Lärare 1, lärare 3 och lärare 4 är överens om att de får utföra uppgifter eller ta på sig roller som inte tillhör deras profession eller yrke. Lärare 3 (kvinna, 51 år) konstaterar följande: ”Jag är lärare, jag är ekonom, jag är inte kurator, jag är inte socialarbetare, jag är inte polis”. Lärare 4 (man, 53 år) jämför läraryrket med tandläkaryrket: ”Tandläkaren jobbar effektivt på ett annat sätt. Det är inget flummigt där. Administrativa uppgifter sköts av andra personer.” När det gäller tidsaspekten, poängterar lärare 1 (man, 57 år) att det inte går att hålla i undervisning och att fortbilda sig samtidigt. Han kallar tiden för en ”broms i

utvecklingssammanhanget”. Denna lärare menar att man måste ha minst ett par dagar ledigt för fortbildning per läsår.

Jag har bekanta som jobbar inom sjukvården. De är lediga ett par dagar för fortbildning. Det är inte det här att man jobbar samtidigt. Det är inrutat och de kan gå hela tiden. Man ska liksom inte samtidigt hålla igång undervisningen. Det har blivit ett missförstånd med fortbildningen (Lärare 1, man, 57 år).

Lärare 3 (kvinna, 51 år) känner att skolans sparkrav och kompetensutvecklingens låga prioritering är ett hinder, och säger följande: ”Man tappar lite geist och lust också, att driva det här. Att gå där och stampa och vara den otrevliga och säga att jag måste få åka på utbildningen. Det är ingen som tackar mig för att jag varit där.” Dessutom kan arbetslaget göra motstånd när denna lärare är borta för att gå på kurs eller liknande. Samma lärare beskriver arbetslagets reaktioner så här: ”Det är liksom det här...usch, vad jobbigt det var att du var där. Istället för vad kul att du var två dagar på detta och engagerade dig i det här och visade upp skolan där” (Lärare 3, kvinna, 51 år).

Lärare 3 påpekar att kompetensutveckling hör ihop med hur man trivs på sin arbetsplats. Om man får åka iväg och fylla på med nya kunskaper och kompetenser, får man mer inspiration och glädje. Detta sprider sig till eleverna. Undervisningens kvalitet höjs och därmed förutsättningar för elevens lärande. Lärare 3 (kvinna, 51 år) sammanfattar med följande analogi: ”Trivs vi lärare, mår vi bra. Vi är som maskiner i den där maskinhallen...då blir produkten bättre.”

5. Diskussion

I detta kapitel knyter jag samman undersökningens resultat med relevant litteratur utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. Syftet med min uppsats är att få en djupare förståelse för hur ekonomilärarna utvecklar sina ekonomiska kunskaper för att ge eleverna en aktuell ekonomisk utbildning som förbereder eleverna för framtida studier och arbete i ett föränderligt samhälle. Huvudfrågan är ”vilken syn har ekonomilärare vid en gymnasieskola på sin kompetensutveckling?” Diskussionen nedan inleds med mina underfrågor som formuleras på följande sätt: Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig? Vilka kompetensutvecklingsbehov finns? Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna? Dessa tre frågor belyser huvudfrågan.

5.1 Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig?

Kompetenser och kompetensutveckling är individuell. Tre av de fyra lärare som har intervjuats uppger att de själva får ta hela ansvaret för sin kompetensutveckling. Ellström (1996) beskriver kompetens som individens handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller arbete. Kunskaper, intellektuella, praktiska och sociala färdigheter samt attityder och personliga egenskaper avgör individens handlingsförmåga. Lyttkens (1996) menar att den kunskapsbaserade handlingsförmågan baseras på individens omdöme. Ellströms och Lyttkens syn på kompetens stämmer överens med lärarnas uppfattning, eftersom läraren känner att de måste ta eget ansvar och göra en personlig och individuell bedömning av vilka kunskaper, färdigheter eller personliga egenskaper man behöver utveckla, förnya eller förbättra för att klara sitt yrke på ett tillfredsställande sätt.

Ekonomilärarnas kompetensutveckling består av organiserad fortbildning i form av Ekonomiläraryrkesförbundet eller Ung Företagsamhets kurser, företagspraktik, föreläsningar, skolans studiedagar, universitetsstudier på magisternivå eller vidareutbildning inom psykologi och personlig utveckling. Kompetensutvecklingen kan också uppstå i samband med att läraren driver eget företag, har direkt kontakt med företag eller andra organisationer i näringslivet, deltar i interna och externa nätverk, reflekterar eller läser på egen hand. Egidius (2003) skiljer mellan *formell* och *reell kompetens*, medan Ellström skiljer på *formellt* och *informellt lärande*. Lärarna har generellt sett en hög formell kompetens som består av deras avlagda examina eller utbildningar. Deras

formella kompetens och formella lärande består även av de genomförda kurser som anordnas genom Ekonomiläraryrskommittén eller vidareutbildning på universitetet eller lärarhögskolan. Egidius påpekar att den formella kompetensen är något som skaffas oavsett resultatet. Lärarna får ett intyg eller betyg som bekräftar deras formella kompetens. Den reella kompetensen är enligt Egidius (2003) däremot individens förmåga att klara de krav som en verksamhet ställer, oavsett formell behörighet, utbildning eller examina. Informellt lärande äger rum i vardagslivet eller på arbetsplatsen (Ellström, 1996). Specifika kompetenser som Maltén (1995) anser att lärare bör ha för att klara läraruppdraget är: gedigna och relevanta ämneskunskaper, en lyhördhet för samhällsförändringar som påverkar skolan, pedagogisk och didaktisk kompetens, kunskap om läraryrkets och skolans styrdokument, förmåga att utvärdera eget och skolans arbete, social kompetens och därmed trygghet för eleverna, etiskt förhållningssätt vid bedömningssituationer, förmåga att arbeta i grupp eller arbetslag, förmåga att samarbeta med föräldrar och närsamhället samt förmåga att utvecklas personligen och fortbilda sig. De kompetenser som relateras till ämnet företagsekonomi har undersökts i denna uppsats. Min slutsats är att de intervjuade lärarna anser att de har den formella kompetens som krävs för att genomföra sina arbetsuppgifter för att de är behöriga inom sitt ämne och har tillräckliga pedagogiska kunskaper. Den reella kompetensen behöver däremot en konstant förnyelse enligt lärarna, eftersom förändringar ständigt pågår i samhället och skolväsendet, och nya krav hela tiden ställs när det gäller globalisering och informationsteknologi. Lärarna ställer sig positiva till den kompetensutveckling och fortbildning som de anser är relevant. En del av lärarna är kritiska mot studiedagarna eftersom de inte får påverka innehållet i fortbildningen som ges där. Detta bekräftar också Emsheimers studier (1994) som visar att fortbildning och studiedagar kan ha bristande planering och uppföljning.

Vissa lärare i undersökningen har längre pedagogiska och didaktiska erfarenhet än de andra intervjuade. Några uppfattningar om kompetensutveckling hos den lärare med längst arbetslivserfarenhet skiljer sig från uppfattningarna hos den lärare som har arbetat kortast tid. Läraren med mest erfarenhet har till exempel uppfattningen att alla lärare på skolan får all den kompetensutveckling som bedöms som nödvändig. Hubert och Stuart Dreyfus (Egidius, 2003) har utvecklat en modell som visar olika steg när man lär sig nya kompetenser. Läraren med längst erfarenhet inom ekonomi och pedagogik har en kompetens som liknar det sista steget i denna modell, ”experten”, eftersom läraren anser

sig vara väl förtrogen med uppgiften och kan klara oväntade problem som kan uppstå i undervisning av företagsekonomi. Det är min slutsats att denna uppfattning, som avviker från de andra lärarnas uppfattningar, präglas av den höga kompetensnivå som denna lärare har. Min tolkning är att läraren har utgått från sig själv och alltid fått den kompetensutveckling som krävts, men det har inte de andra lärarna i samma omfattning.

En vanlig uppfattning är att praktiskt arbete inom företagsekonomi är den bästa vägen till kompetensutveckling. När lärare driver egna företag, jobbar som konsulter mot näringslivet eller praktiserar på ett företag, utvecklas nya kunskaper samtidigt som nya färdigheter tränas upp. Jarvis (2003) och Egidius (2003) beskriver denna typ av lärande som erfarenhetsbaserat eller reflekterande lärande. Lärarna skaffar sig nya erfarenheter genom konkreta upplevelser utanför skolan. De observerar, reflekterar och bildar nya begrepp som de har med sig tillbaka till skolan och eleverna, precis som Kolbs modell över inläring illustrerar. Erfarenhetsbaserat lärande är en komplex lärandeprocess, enligt Jarvis, eftersom lärandet är kopplat till individens livserfarenhet och kognitiva, fysiska och emotionella förmågor. Moxnes (1997) betonar att erfarenheter gör lärande personligt. Min slutsats är att praktisk erfarenhet från ett företag eller andra verksamheter och eget företagande utgör en stor del av lärarnas lärande och kompetensutveckling.

Tid för egen reflektion på arbetsplatsen uppges också som ett led i kompetensutveckling. En lärare berättar att ”reflektion är naturlig för alla människor som vill utvecklas”. Läsning uppges också som ett vanligt led i kompetensutveckling. En gemensam nämnare för alla intervjuer är att lärarna först nämner litteraturläsning som ett exempel på kompetensutveckling. Läsning av facklitteratur hjälper lärarna att hålla sina ekonomiska kunskaper och sin branschkunskaper uppdaterade. Enligt Alexandersson (1994) ses reflektion som ett led i lärarens egen kunskaps- och utvecklingsprocess. Varje situation är komplex och varje elev är unik. Läraren behöver tid för att ägna uppmärksamhet åt situationen och fundera kring alternativ, vilket leder till nya kunskaper och handlingsalternativ när läraren hamnar i samma situation nästa gång. Alexanderssons forskning om lärarnas reflektion stämmer bra överens med lärarnas uppfattning om varför reflektion är nödvändig för kompetensutveckling. Enligt min uppfattning ger läsning av facklitteratur också upphov till reflektion. Litteraturen ger inte bara lärarna faktakunskaper och nya idéer, utan den föranleder också reflektion

hos lärarna. Min slutsats är att all kompetensutveckling är en process som alltid börjar med reflektion, vilket är viktigt för alla lärare.

Lärarna uppger att relationer inom nätverk ger upphov till kompetensutveckling. Relationer och kontakt med andra individer som har ett gemensamt intresse leder till diskussioner om till exempel nyheter inom ämnet eller lokala näringslivsfrågor. Utbildning av varandra kan också uppstå inom skolans interna nätverk. Säljö (2005) beskriver lärande ur ett sociokulturellt perspektiv och menar att lärande sker i samspelet med omgivningen. Berg och Scherp (2003) framhäver lärarnas behov av ett frirum eller en lärmiljö för att utveckla sig själv och lära av varandra. Lieberman och Miller (1999) påpekar att det finns en lärandemiljö utanför skolan, och att den kan likställas med lärande i kurser eller föreläsningar och lärande i skolan. Lärarnas uppfattning om nätverkens betydelse för lärande och kompetensutveckling bekräftar denna forskning om lärarna och lärande. Jag anser att lärare behöver företagskunskap, det vill säga kunskap om vilka företag som finns i skolans närområde, vem som äger företagen, vad företagen sysslar med, hur det går för företagen, med mera. Ett större nätverk ökar lärarnas chanser att få kontakt med individer, som kan bli ingången till företagets inre liv, något som inte går att läsa sig till på en hemsida eller i dagstidningen. Dessa kontakter är värdefulla för ekonomilärarna, eftersom dessa företag kan ingå i ett samarbete med skolan och ställa upp för elevernas projektarbete som rådgivare och utvärderare. Samtidigt får ekonomilärarna insikt i det lokala näringslivets utveckling. Min slutsats är att de interna och externa nätverken är ett led i kompetensutvecklingen, eftersom lärande uppstår i relationer till andra människor och organisationer i lärarnas nätverk, både internt och externt.

5.2 Vilka kompetensutvecklingsbehov finns?

Uppsatsens syfte är att få en djupare förståelse av ekonomilärarnas syn på kompetensutveckling och därför ska lärarnas uppfattningar och upplevelser analyseras och inte lärarna i sig. De kompetensutvecklingsbehov som finns hos lärarna är individuella och beroende av var läraren befinner sig i karriärfasen. Därför inleder jag med en redovisning över lärarnas karriärfas för att belysa varför de har särskilda behov. De intervjuade lärarna har i genomsnitt 20 års arbetslivserfarenhet som lärare och har jobbat i genomsnitt tolv år på skolan. Day och Sachs (2004) har identifierat fem faser i lärarens karriär: lansering, stabilisering, nya utmaningar och nya bekymmer, en

professionell högplatå och slutfasen. Läraren som har arbetat längst uppger att pensionering närmar sig, troligen inom de närmaste två till tre åren, och befinner sig i slutfasen av sin karriär, enligt min tolkning. Lärarens behov av kompetensutveckling är därför betydligt mindre än de andra lärarnas. Min uppfattning är att den lärare som har arbetat kortast tid som lärare, tio år, befinner sig mellan den tredje och fjärde fasen. Denna lärare är medveten om sina förmågor och anser sig ha en hög formell och reell ämneskompetens, men läraren uttrycker ett behov av personlig utveckling för att bättre kunna möta sina elever. Denna lärare arbetar på handelsprogrammet och menar att eleverna där har ett större behov av trygghet och pedagogiskt ledarskap än eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet. Dessa upplevda krav präglar naturligtvis lärarens kompetensutvecklingsbehov. De andra två lärarna har, anser jag, uppnått den professionella högplatån. De anser sig ha en hög formell och reell kompetensnivå när det gäller företagsekonomi, revision och marknadsföring. De uppger inte kompetensutvecklingsbehov inom andra områden som till exempel pedagogik, didaktik eller personlig utveckling, vilket antingen kan bero på att dessa utvecklingsområden inte ingick i intervjuens syfte eller att lärarna inte upplever detta som bekymmersamt. Lärarna har själv fått berätta vilka kompetensutvecklingsbehov de har eller har haft. Eftersom inga av de intervjuade lärarna har anmält sig till högskolekurser inom Lärarlyftet, anser jag att Lärarlyftets svaghet är att man erbjuder generella och inte individuella lösningar för lärares kompetensutveckling. Min slutsats är att kompetensutvecklingsbehovet är beroende av lärarens yrkeserfarenhet och därför behöver individualiseras. Detta bekräftas också av Emsheimers (1994) studie, som visar att lärare efterlyser friheten att välja sin egen fortbildning, och av Ekholm och Landers (1994) forskning om hur fortbildning bör planeras och individualiseras.

De specifika utvecklingsområden inom företagsekonomi och näringslivsfrågor som lärarna uttrycker är följande: mer kunskap inom IT och multimedia, uppdatering av lagar och regler som styr företag och företagande, till exempel nya skatteregler, momsregler, konsumentlagstiftning och andra områden inom marknadsrätt, nya bestämmelser om export- och importregler och särskilda datorprogram som företag använder till ekonomi- och lönesystem. Globalisering, ständigt nytänkande och allt snabbare utveckling av informationsteknologi ändrar förutsättningarna för företagande. Lärarna uppger också att de behöver knyta och vårda fler företags- och näringslivskontakter genom att bygga ut och underhålla sina nätverk. Nätverken kan

utvecklas genom att delta i flera nätverksföreningar, föreläsningar, kurser och seminarier som riktar sig till både gymnasieskolor och näringslivet i dess helhet. Lärarna anser att de behöver mer företagsekonomisk praktik antingen genom praktik på ett företag eller eget företagande. De nya erfarenheter som praktiken ger skapar nya kunskaper och färdigheter inom ämnet. Samtidigt är fortbildning och kompetensutveckling inom företagsekonomi en källa till inspiration, ökat självförtroende och glädje i jobbet. Några lärare menar att kompetensutvecklingen är avgörande för att de ska kunna hålla uppe intresset och känna stolthet för sitt yrke. Ekholm och Lander (1994) påpekar att ett syfte med fortbildning är att reparera lärarens kapacitet om läraren har tappat geisten och behöver mer inspiration. Ekonomilärarnas syn på kompetensutveckling bekräftar Ekholm och Landers teori. Day och Sachs (2004) påpekar att fortbildning är nödvändig för att lärare ska hålla takten med samhällsutvecklingen och därmed kunna se över och uppdatera kunskaper, färdigheter och pedagogiska visioner. Detta resonemang stämmer väl överens med lärarnas kompetensutvecklingsbehov. Jag anser att lärarna har höga krav på sig själva och sitt sätt att arbeta med det lokala näringslivet för att ge eleverna en inblick i hur det är att vara egen företagare, entreprenör eller ekonom. Kompetensutvecklingen stödjer lärarna i deras arbetsformer och upplägg av utbildningar genom att tillföra nya idéer och nya företagskontakter.

Kompetensutveckling kan också innebära en lösning på problem som kan härledas till brister på lärarutbildningen. En lärare uppger att vidareutbildning inom psykologi, såsom transaktionsanalys, gruppterapi och elevmötet, är en förutsättning för att kunna möta nya utmaningar i klassrummet och att det nästan inte förkom i lärarens utbildning på lärarhögskolan. Forskare inom skolfrågor (till exempel Hargreaves, Day, Berg och Scherp) betonar att lärarnas fortbildning och yrkesutveckling har en signifikativ betydelse för lärarnas personliga utveckling och välbefinnande. Intervjuresultaten bekräftar denna forskning och visar att det finns en koppling mellan lärarnas utveckling och hur de upplever sitt jobb som lärare.

Hur vet lärarna vilka kompetenser som behöver uppdateras? Hur vet de vad som rör sig i ämnet utanför skolan? Kan ekonomilärarna de senaste forskningsrönen inom företagsekonomi, eller vilka nya teorier och modeller har kommit inom till exempel marknadsföring eller varumärkesstrategier? Var går gränsen för hur långt läraren ska gå för att kunna ge eleverna de senaste kunskaperna som finns? När jag ställer dessa frågor

till lärarna möts jag delvis av tveksamhet. En lärare påminner om att eleverna är på en "basic-nivå". Läraren anser att pedagogiken är viktigare än ämnesspecialisering. En annan lärare svarar att insikten om att en särskild kunskap behöver utvecklas uppstår i samband med företagssamarbete eller möte med egna kunder. Det tillhör lärarnas professionalitet att kunna avgöra när förnyelse och komplettering krävs. Jag anser att lärarna har hittat vägar till att hålla sina kompetenser uppdaterade och kan avgöra när kunskaper behöver kompletteras eller färdigheter tränas upp, men samtliga lärares utvecklingsbehov har inte blivit tillfredsställda inom skolans ramar. Denna slutsats stämmer överens med Lärarnas Riksförbunds (2008) undersökning som belyser att kompetensutvecklingen hos lärarna är eftersatt. En del kompetensutveckling har faktiskt sin grund i lärarens vilja att bekosta detta själv. En del lärare får kompetensutveckling som sidoeffekt av att driva egna företag. Frågan är om detta är acceptabelt och hållbart i längden för skolan. Om ekonomilärare slutar med att driva egna företag vid sidan om lärarjobbet eller att betala själv för en del avgifter, är skolan då beredd att kompensera för den kompetensutveckling och de nätverksmöjligheter som tidigare var gratis?

Det kan också konstateras att ingen lärare som intervjuats nämnt vare sig en individuell kompetensutvecklingsplan eller utvecklingssamtal. Enligt fackförbunden ska varje lärare ha en individuell kompetensutvecklingsplan (Läraryrket, 2007; Lärarnas Riksförbund, 2008). Resultaten av Lärarnas Riksförbund (2008) undersökning visar att 68 procent av de tillfrågade lärarna inte har en individuell kompetensutvecklingsplan. Det är naturligt att en sådan plan utarbetas genom en dialog med rektorn, oftast i samband med det årliga utvecklingssamtalet. En direkt fråga om kompetensutvecklingsplan ställdes inte. Däremot kan det anses troligt att lärarna hade tagit upp en sådan plan eftersom intervjuens syfte var att ta reda på ekonomilärarnas syn på kompetensutveckling. Det går inte att dra en definitiv slutsats om huruvida lärarna har en kompetensutvecklingsplan eller regelbundna utvecklingssamtal där kompetensutveckling diskuteras.

5.3 Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna?

Kompetensutvecklingens betydelse för lärarna är ständigt återkommande i intervjuerna. Lärarna uppger att kompetensutveckling har enorm betydelse för ämnesfördjupning, trivsel, självförtroende, professionell tillfredsställelse och skolans anseende. Ämnes-

fördjupning uppdaterar lärarnas insikter i samhällsutveckling och ger nya kunskaper och färdigheter inom ekonomiämnet och näringslivsfrågor. Högskolekurser och kvalificerade kurser kan hjälpa lärarna att sälla bland stora mängder information och ger kunskaper om vad som är på gång. Trivseln påverkas positivt genom att lärarna får arbetsglädje och känner sig bekräftade av skolledningen. Självförtroendet stärks när lärares kunskaper bekräftas och förstärks genom praktik eller i samband med problemlösning hos kunder i sitt eget företag. Den professionella tillfredsställelsen ökar när lärarna kan hämta in kunskaper utanför skolan och tar in dessa i lektionerna. Lärarna får ny inspiration, nya idéer och nya visioner om vad de vill ge eleverna. Kompetensutvecklingen har också betydelse för utbildningens och skolans anseende när det gäller IT och multimedia, och den underlättar etablerandet av en förtroendefull relation mellan lärarna och eleverna. Genom att delta i fortbildningskurser eller nätverk utanför skolan kan lärarna visa att skolan är aktiv, vilket är viktigt när skolan är konkurrensutsatt av friskolorna. Nya kontakter med representanter från näringslivet och andra organisationer är betydelsefulla eftersom de kan bli värdefulla kontakter som ställer upp som referens- eller fadderföretag åt eleverna, bjuda in elever och lärare till studiebesök, vidareförmedla viktig information och ge uppslag till nya kompetensutvecklingsmöjligheter. Jag anser att detta skapar en god utvecklingspiral för lärarna.

Maltén (1995) poängterar betydelsen av ett samlat grepp om lärarens fortbildning: öka kunskapen, förbättra viljan och förbättra förmågan, vilket ytterst är en skolledningsfråga. Jag anser att läraren kan ha viljan att utvecklas, men om de inte har resurserna för att genomföra detta, finns risken att lärarens önskemål inte kan uppfyllas. Ledningen har en helhetssyn och en vision för verksamheten, som påverkar skolutvecklingen och därmed påverkar den individuella lärarens möjligheter till kompetensutveckling. Även om skollagen och läroplanen tar upp rektorns ansvar för planering och genomförande av kompetensutveckling, har skolledningen ett resultatkrav på sig som innebär att det ska vara balans i skolbudgeten. En diskussion om detta perspektiv ingår inte i denna uppsats syfte, men jag anser att hänsyn till detta ändå bör tas. Skolledningen har besluts- och delegationsrätt om hur resurserna ska fördelas. Samtidigt styrs lärarna av kunskaps- och program mål som säger att eleverna ska få en utbildning som avspeglar samhället. Lärarna har dessutom krav på sig att följa de yrkesetiska principerna som bland annat uttrycker att läraren har ett stort ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkesutveckling och innehållet i undervisningen. Min slutsats är att kompetens-

utveckling är en kontinuerlig process som är nödvändig för att uppfylla verksamhetens mål, men att det inte är en fredad zon när skolan ska spara pengar. Lärarna måste lägga fram välgrundade argument till varför de ska ha en viss kompetensutveckling, och den ska helst ingå i en långsiktig planering.

Det finns faktorer inom den lokala skolkulturen som påverkar lärarnas syn på kompetensutveckling. Med skolkultur menar jag den arbetskultur som finns på skolan. De vanligaste faktorerna som upplevs som negativa är brist på tid, ökad arbetsbelastning, liten möjlighet att påverka innehållet på studiedagarna, skolledningens neddragningar på kompetensutvecklingskostnader och negativa reaktioner från arbetslaget när man är borta från skolan för fortbildning. Alexandersson (1994) påpekar att en skola som främjar utveckling och lärande är en arbetsplats där alla kan växa, både elever och lärare. Han menar att det är viktigt att lärarna får motivation och förmåga att förnya sig. Maltén (1995) menar att kompetensutveckling ska vara långsiktig och målorienterad. Enligt honom kan ökad motivation åstadkommas genom att läraren får en tydlig roll med ansvar och befogenheter, och engagemanget förbättras om läraren känner sig involverad i skolans planering. Jag anser att kompetensutveckling är en del av skolkulturen, men det finns dock aspekter i skolkulturen som lärarna upplever som hinder för kompetensutveckling. En del av lärarna uppger att de upplever en generell minskning av fortbildningen. Men resursfördelningen över en tidsintervall har inte studerats i denna uppsats och därför kan ingen slutsats dras. Ökad arbetsbelastning och brist på tid betraktas också som ett hinder. Enligt min uppfattning är de tecken på en breddning av yrkesrollen som många lärare upplever nuförtiden. Fler administrativa uppgifter och mentorsrollen bidrar till ökad arbetsbelastning, eftersom lärarna har samma antal undervisningstimmar. Min slutsats är att ökad arbetsbelastning och brist på tid har en negativ inverkan på lärarens möjlighet till reflektion, vilket inte främjar vare sig lärarens eller arbetsplatsens utveckling på lång sikt.

Kompetensutveckling har en indirekt inverkan på eleverna. En lärare betonar att kompetensutveckling leder till glädje och inspiration, vilket i sin tur leder till ökad trivsel på jobbet. Läraren menar att om man trivs med sitt jobb, sprids detta till eleverna. Undervisningen kan följaktligen förbättras, vilket leder till bättre måluppfyllelse för eleverna. Dessa synpunkter bekräftas av forskning (Day och Sachs, 2004) som visar sambanden mellan fortbildning och yrkesutveckling och förbättrade elevattityder mot

lärande, undervisning och skolpresentation. Ju mer tillfredsställelse en lärare känner i sitt yrke, desto bättre blir undervisningen och lärandesituationen för eleverna. Kompetensutveckling kan också innehålla personlig utveckling. Hargreaves (2004) menar att personlig utveckling är minst lika viktig som andra typer av lärande inom läraryrket. Han förklarar att lärarna behöver en tillräckligt trygg identitetskänsla och en stark jag-identitet för att inte känna sig överbelastad eller utmanad av eleverna, föräldrarna eller kollegerna. Moxnes (1997) skriver att individens självinsikt och levnadsvisdom är viktiga förutsättningar för individens förmåga att reflektera. Det är min uppfattning att en lärares personliga utvecklingsbehov är högst individuellt. Behov av personlig utveckling kan bero på ens ålder, livssituation, livserfarenhet, yrkeserfarenhet, hur mycket stöd man får från skolledningen och kolleger i arbetslaget och inte minst vilka elever man möter.

5.4 Avslutande kommentarer

Den undersökning som ligger till grund för min uppsats har i stort sett utförts enligt mina planer. Fler intervjuer på samma skola kunde ha gett en djupare bild av den lokala situationen. Intervjuer på en annan skola med lärare som jag inte kände kunde ha gett ett annat resultat. Resultaten kunde ha blivit mer nyanserade med fler och upprepade intervjuer. Jag kunde också ha skrivit uppsatsen på mitt modersmål, engelska. Jag hade då kunnat skriva uppsatsen lite snabbare, men jag anser att det är mer utvecklande för mig som blivande lärare på den svenska arbetsmarknaden att skriva denna uppsats på svenska.

Uppsatsen har belyst ekonomilärarnas syn på vad kompetensutveckling innehåller, de utvecklingsbehov som finns och vilken betydelse kompetensutveckling har. Jag har inte kunnat hitta forskning eller andra uppsatser på svenska universitetet eller högskolor som lyfter dessa frågor. Jag anser att det finns anledning att fördjupa sig ytterligare i ekonomilärarnas situationer, eftersom entreprenörskap är ett prioriterat område i samhällsutvecklingsfrågor och det behövs fler företag i Sverige för att bibehålla och förbättra den framtida välfärdsnivån. Ytterligare forskning inom detta område kan behandla följande områden: Vilken syn har skolledningen på kompetensutveckling, och hur skiljer den sig från lärarens syn? Vad är det som styr skolledningens beslut om kompetensutveckling? Vilken betydelse har lärarens kompetensutveckling för skolutvecklingen? På vilket sätt har resurser till kompetensutveckling fördelats i ett historiskt

perspektiv och hur fördelas de i nuläget? Borde resursfördelningen till kompetensutveckling anpassas efter yrkeskategori eller individualiseras istället för att ge varje arbetslag på skolan samma summa pengar? Hur påverkar lärarnas kompetensutveckling elevattityder eller elevens måluppfyllelse? Det hade också varit intressant att jämföra en eller flera skolor som prioriterar kompetensutveckling med de som inte prioriterar detta, och undersöka hur skillnaden påverkar lärarnas undervisning eller elevresultat. En kvalitativ studie med både intervju och enkät hade då gett intressanta resultat.

Referenser

Tryckta källor

- Alexandersson, Mikael (1994): "Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande" i T. Madsén (red.) *Lärarens lärande*. Studentlitteratur, Lund 1994.
- Day, Christopher och Sachs, Judyth (2004): *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press, Maidenhead, Berkshire 2004.
- Egidius, Henry (2003): *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur, Stockholm 1999.
- Ejvegård, Rolf (2003): *Vetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund 2003.
- Ekholm, Mats och Lander, Rolf (1994): "Utvärdering och uppföljning som bas för fortbildning och utvecklingsarbete" i T. Madsén (red.): *Lärarens lärande*. Studentlitteratur, Lund 1994.
- Ellström, Per-Erik (1996): *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Arbetslivsinstitutet, Solna 1996.
- Emsheimer, Peter (1994): "Behovsanalys och uppföljning – för bättre fortbildningsplanering" i T. Madsén (red.): *Lärarens lärande*. Studentlitteratur, Lund 1994.
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur, Lund 1998.
- Hargreaves, Andy (2004): *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Studentlitteratur, Lund 2004.
- Hartman, Jan (2004): *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur, Lund 1998.
- Jarvis, Peter, Holford, John och Griffin, Colin (2003): *The Theory and Practice of Learning*. RoutledgeFalmer, Abingdon, Great Britain 2003.
- Johansson, Bo och Svedner, Per Olov (2006): *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Kunskapsföretaget i Uppsala, Uppsala 2006.
- Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund 1997.
- Lieberman, Ann och Miller, Lynne (1999): *Teachers: transforming their world and their work*. Teachers College Press, New York, 1999.

Lyttkens, Lorentz (1996): *Alltmera huvud allt mindre händer. Om kompetensekonomi och samhällsomvandling*. Akademeja, Stockholm 1996.

Lärarens handbok. Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer. Lärarförbundet, Solna 2005.

Malmström Sten, Györki, Irene och Sjögren, Peter (red.) (1988): *Bonniers Svenska Ordbok*. Bonniers, Stockholm 1988.

Maltén, Arne (1995): *Lärarkompetens*. Studentlitteratur, Lund 1995.

Moxnes, Paul (1997): *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och Kultur, Stockholm 1984.

Starrin, Bengt och Renck, Barbro (1996): "Den kvalitativa intervjun" i P.-G. Svensson och B. Starrin (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund 1996.

Svensson, Per-Gunnar (1996): "Förståelse, trovärdighet eller validitet?" i P.-G. Svensson och B. Starrin (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund 1996.

Svensson, Per-Gunnar och Starrin, Bengt (red.) (1996): *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund 1996.

Säljö, Roger (2005): *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Nordstedts Akademiska Förlag, Stockholm 2005.

Elektroniska källor

Berg, Gunnar och Scherp, Hans-Åke (red.) (2003): *Skolutvecklingens många ansikten*. Liber, Stockholm 2003. Hämtad ur www.skolutveckling.se 2007-12-20.

Day, Christopher (1999): *Developing Teachers. The Challenge of Lifelong Learning*. Florence, Kentucky, USA: Taylor och Francis, Inc., 1999. Hämtad ur <http://site.ebrary.com/lib/malmoe/Doc?id=5003254ochppg=17> 2007-11-27.

Lärarförbundet. *Kompetensutvecklingsplan*. Hämtad ur <http://www.lararforbundet.se/web/utbildning/karriar.nsf/Context/002DAD7A?OpenDocument> 2007-12-31.

Lärarnas Riksförbund. *Kompetensutveckling bland lärare*. Hämtad ur www.lr.se 2008-01-01.

Malmö högskolan. *Antagningskriterier*. Hämtad ur www.mah.se 2007-11-15.

Skolverket. *Kursinfo 2007/08 Gymnasial utbildning*. Hämtad ur <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SVochar=0708ochinfotyp=8ochskolform=21ochid=FEochextraId=> 2007-12-08.

Utbildningsdepartementet. *Satsning på lärarfortbildning – en del i lärarlyftet*. Hämtad ur <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/81661> 2007-12-02.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer*. Hämtad ur www.vr.se 2007-12-11.

ORIENTERING

Syftet med intervjun är att få en djupare förståelse för hur du som ekonomilärare utvecklar dina ekonomiska kunskaper för att ge eleverna en aktuell ekonomisk utbildning som förbereder eleverna för framtida studier och arbete i ett föränderligt samhälle.

Uppsatsens frågor är följande:

Vilken syn har ekonomilärarna vid en gymnasieskola på sin kompetensutveckling?

- Hur kompetensutvecklar ekonomilärarna sig?
- Vilka kompetensutvecklingsbehov finns?
- Vad har kompetensutveckling för betydelse för ekonomilärarna?

Intervjun ska spelas in. Ingen annan kommer att lyssna av informationen. Du är anonym. Det kommer inte att finnas några hänvisningar till denna skola i uppsatsen. Det ska inte gå att spåra.

Frågor innan vi börjar?

INTERVJUN

Bakgrundsfrågor

Hur gammal är du?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Vad gjorde du innan du blev ekonomilärare?

Varför blev du lärare?

Kompetensutveckling

Vad är innehållet?

Hur mycket?

Vad saknas?

Hur bedöms behov?

Täcker kompetensutveckling alla kurser inom ämnet?

Ramar

Tid, schema

Arbetsbörda

Ekonomi

Skolkulturen

Reflektion

Var sker lärande?

Direkt lärande – formella utbildningar

Lärande inom skolan (arbetslag o dylikt)

Lärande utanför skolan

AVRUNDNING

Några lärdomar från intervjun, och stämmer dessa? Avslut – något att tillägga?