

Ulla Lindgren

Nyblivna lärares erfarenheter av sin lärarutbildning och upplevelser av första året i yrket

Mentorskap är ett aktuellt begrepp idag. Fel använt kan många begrepp bidra till grusade förväntningar. Detta är speciellt tydligt när det gäller mentorskap, då benämningen mentor numera används i många mindre relevanta sammanhang. Mentorns uppgift och ansvar blir då avhängigt av den kontext i vilken mentorskapet ska utföras, vilket bidrar till att begreppets ursprungliga innebörd urholkas. Detta har tydliggjorts i nyblivna lärares legitimationsprocess.

Ulla Lindgren, docent i pedagogik med särskild inriktning mot mentorskap, Åbo Akademi, Vasa, Finland
ulla.lindgren2@gmail.com

Enligt uppgifter från Lärarförbundet 2012 har nästan var sjätte examinerad och behörig lärare, totalt mer än 37 500 lärare, lämnat sitt yrke. Än så länge finns få svenska studier som problematiserar konsekvenserna av detta, kanske beroende på att siffrorna är så pass fåska. Tidigare forskning har visat att de första åren i skolan är en speciell period i en lärares yrkesutövande. Den skiljer sig från det som tidigare

varit och det som kommer senare. Nybörjarläraren är inte längre en student i någon annans klassrum, utan är utlämnad åt sig själv och ställs inför samma arbetsuppgifter och ansvar som de mer erfarna kollegorna. Det förväntas även att nybörjarläraren via sin utbildning, som inrymmer praktik i olika skolor och klasser, fått dels insikt om yrkets komplexitet, dels stöd för formandet av den egna lärarrollen. Olika studier har dock visat att dessa förväntningar inte alltid uppfylls. Syftet med denna artikel är att visa på hur nyblivna lärare kan se tillbaka på sin lärarutbildning med avseende på lärares uppdrag, professionalitet och centrala yrkeskunskaper samt hur de kan uppleva sitt första år som lärare.

Tidigare forskning

Då tiden som lärarstuderande sannolikt kommer att få betydelse för hur det första året som lärare kan uppfattas, består detta avsnitt av två delar: *Lärarytelsestiden* samt *Första tiden i yrket*.

Lärarytelsestiden

Hur väl nyblivna lärare kommer att lyckas med att uppfylla de omfattande krav som undervisning kräver, beror enligt Kroll (2004) till största delen på den lärarytelsestiden de genomgått. Deras uppfattningar om undervisning och lärande kommer att ha stort inflytande på förhållanden av den egna lärarrollen och samspelen med eleverna. Denna uppfattning stöds av Valenčič Zuljan (2007), som menar att lärarytelsestidens viktigaste mål är att nyblivna lärare ska känna sig optimalt förberedda för de utmaningar de kan komma att ställas inför i sitt yrke.

Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, som är förlagd till olika närliggande skolor, är lärarstudenter vanligtvis beroende av sina handledares uppfattningar och omdömen. Det är därför inte ovanligt att de – ibland oreflekterat – lägger upp sin undervisning efter handledarens riktlinjer. Samtidigt är lärarstudenter i en utvecklingsprocess där de fokuserar på att forma sin nya identitet, en identitet som skiljer sig från att ha varit en lärarstuderande till att bli en färdigutbildad lärare. Detta kan ibland ses som en mycket speciell process, eftersom de under utbildningstiden befinner sig i en position som innebär att både vara lärare och att själv lära (Laursen 2004).

Trots riktlinjer och direktiv för hur lärarytelsestid och praktikskolor ska samarbeta, fungerar inte alltid detta samarbete så bra som det borde. Många gånger råder bristande överensstämmelse mellan lärarytelsestidens intentioner och praktikhandledares uppfattning om hur undervisning ska genomföras, vilket kan vara förvirrande för lärarstuderande. Dessutom förekommer det att handledarens uppfattningar och genomförande inte överensstämmer med lärarstudentens syn på undervisning och lärande (Wenestam 1999).

Till detta kan enligt Edwards och Protheroe (2003) även läggas att det inte är ovanligt att handledare framför allt fokuserar på sina elever, i stället för att stötta sina lärarstudenter. Konkret innebär det, enligt författarna, att lärarstudenter under sina praktikperioder är utlämnade åt *trial-and-error*-metoden med få möjligheter till reflekterande samtal.

Conway och Clark (2003) lyfter fram att lärarstudenters utvecklingsprocess ofta inleds med att de vill och behöver få acceptans av eleverna. Detta bidrar till att de framför allt kan ha fokus på sig själva, sin undervisning och hur de agerar. Enligt Conway och Clark är lärarstudenternas första mål vanligtvis inte att eleverna kommer att lära sig något som ett resultat av deras undervisning.

Det är därför viktigt att praktikhandledare medvetet går in för att stärka lä-

larstuderandes förmåga att kunna flytta fokus från sig själva till elevers lärande. Praktikhandledares uppgift inrymmer också att uppmärksamma lärarstudenterna på betydelsen av att sätta konkreta mål för lektionerna. Utan mål försvaras utvärderingen, samtidigt som möjligheterna till analyser och reflektion minskas (Söndena & Sundli 2004, Lindgren 2008).

Inom lärarutbildningen är det enligt Wenestam och Lindgren (2009) sällan problematiserat vad som krävs för att vara en kompetent lärare. Snarare kan det tas för givet att en kompetent lärare är det slutliga resultatet av genomgången lärarutbildning. De erfarenheter de lärarstuderande gör under sina verksamhetsförlagda delar av utbildningen tillskrivs vanligtvis stort värde, oavsett om erfarenheterna är analyserade och kritiskt granskade eller ej.

Konkret innebär detta att genom praktiska erfarenheter av undervisning förväntas den teoretiskt baserade kunskapen bli kvalitativt bättre. Detta ska ske trots att praktikhandledarna vanligtvis har sin utbildning ett stort antal år bakom sig och endast ett fåtal av dem är vetenskapligt skolade. Ytterligare en komplikation är att de aktuella förhållandena i praktikskolan är kontext- och situationsberoende, vilket medför svårigheter att generalisera eller överföra till andra klassrum och situationer. För en nybliven lärare kan det därför vara både förvirrande och stressande att upptäcka att praktikhandledarens undervisning och bemötande av elever inte fungerar i en annan kontext (Wenestam & Lindgren 2009).

Liknande resultat presenterades av Hobson m fl (2008) som fann att lärarstuderande saknat teoriförankring hos sina handledare, trots att deras intention var att stötta lärarstudenternas lärarroll, undervisning och lärande. Resultaten från ovanstående forskares studier har viss överensstämmelse med en enkätstudie genomförd av Skolverket (Ramstedt & Lindgren 2002). Av studien framgick att lärares aktiva deltagande i nationella forskningsprojekt var ytterst ovanligt och deltagande i internationella forskningsprojekt var extremt lågt.

En allmänt accepterad och ibland också underförstådd uppfattning sedan lång tid tillbaka är att lärarutbildare och praktikhandledare ska stötta lärarstudenters progression vad gäller undervisningsförmåga. Däremot ses det inte alltid som lika självklart att de också ska utmana lärarstuderandes tänkande, analyserande och reflekterande. En förklaring till detta kan vara att inte alla lärarutbildare och praktikhandledare själva fått denna träning och därför inte känner sig bekväma inom detta område.

Vanligtvis har de flesta lärarutbildare och praktikhandledare lång erfarenhet av undervisning och även av handledning. Dessa erfarenheter kan vara en styrka, men eftersom många av respondenterna har sin egen lärarutbildning längre bak i tiden, när analyserande och reflektion kanske inte lyftes fram på samma sätt som idag, kan det finnas viss risk för att undervisningen inte i tillräcklig grad anpassats efter dagens förhållanden. Då det dessutom vanligtvis är svårt att förhålla sig

kritisk till den verksamhet man själv är en del av, finns risk för att konserverandet av äldre värderingar och undervisningsmetoder kan ske tämligen oreflekterat (Lindgren 2006). Att skolan ska kunna bli språngbrädan till morgondagens samhälle känns mot denna bakgrund tämligen tveksamt. Redan i slutet av 1990-talet uttrycktes oro på regeringsnivå över kvaliteten i lärarutbildningen och lärarutbildares kompetens med avseende på deras ämneskunskaper och pedagogiska skicklighet (SOU 1999:63).

För att utveckla handledningen under de verksamhetsförlagda delarna inom lärarutbildningen och bättre kunna förbereda lärarstudenterna inför deras kommande arbete, föreslår Hobson m fl (2008) att mer uppmärksamhet bör läggas på hur lärarstudenter ska kunna bli involverade i planering och analyserande av undervisning. De menar att ett effektivare urval av och förberedelse för handledare kan bli en framgångsfaktor för att förbättra kvaliteten på undervisningen. Detta kan säkert ses som angeläget, men av en svensk enkätstudie (Wenestam & Lindgren 2011) framgick tydligt att även lärarstudenters tidigare skolerfarenheter har stor inverkan på deras syn på undervisning och lärande. En slutsats av den studien är att lärarutbildningens undervisning och praktik därför inte alltid ger önskad effekt. Studien genomfördes med 518 studenter vid två universitet i Sverige under åren 2008–2010.

Första tiden i yrket

Läraryrket är mångfasetterat. Förutom krav på god undervisning – som bland annat innebär förmåga att motivera och engagera elevernas lust att lära – kräver det en medvetenhet om komplexiteten i att kunna handskas med de olika situationer som uppstår dagligen i klassrum och mellan elever. Det är därför inte ovanligt att nyblivna lärare kan känna sig oförberedda för de krav som ställs på dem (till exempel Gannerud & Rönnerman 2007). Många nyblivna lärare har också förvånats över den stora skillnaden mellan att vara lärarstuderande och att vara färdig lärare, med allt det ansvar det innebär. Känslor av utsatthet och ensamhet är därför vanligt förekommande bland nyblivna lärare (Andersson 2005).

Enligt Bubb (2007) är lärares första år i yrket synnerligen betydelsefullt, eftersom det kommer att forma och grundlägga deras yrkesroll och även få betydelse för deras fortsatta yrkesliv. De behöver därför under en introduktionsperiod uppmuntras i att utveckla kompetens, självförtroende och attityder som kan bidra till att de känner säkerhet och blir framgångsrika i sitt yrke.

Feiman-Nemser (2003) menar i sin tur att det kan ta tre till fyra år för en ny lärare att utveckla sin undervisningskompetens och ännu fler år för att kunna ses som professionell. Det är därför inte ovanligt att nyblivna lärare, trots sin relativt långa utbildningstid, kan känna sig oförberedda för de krav som ställs på dem. Engagerade kolleger utgör därför viktiga stöttepelare och bollplank under nyblivna lärares första tid i yrket.

Det finns en skillnad mellan att bli förberedd för undervisning och att själv undervisa. Teoretiskt kan nog de flesta undervisningssituationer fungera tillfredsställande, men verkligheten tenderar många gånger att bjuda på ovälkomna överraskningar enligt Bezzina (2006). Han menar därför att den professionella utvecklingen som involverar både personliga egenskaper, kunskap och erfarenhet, till stor del sker efter utbildningen – även om den kan grundläggas under utbildningstiden. Detta bidrar till att forandet av lärarrollen blir unik för varje individ.

Lindqvist (2002) framhåller att det är typiskt för lärare att de ofta bär med sig sitt arbete även efter skoldagens slut. Detta gör att det kan vara svårt för dem att uppleva att det egna arbetet har avslutats. Tankar på såväl enskilda elevers prestationer som till exempel planering, kursmål, utvärdering och bedömning dröjer sig ofta kvar i tankarna och kan skapa känslor av otillräcklighet.

Detta torde även nyblivna lärare uppleva, vilket framkom i en studie av Alvarado (2006) som fann att nyblivna lärare kan finna sitt första år i skolan så överväldigande att de inte kan se något utrymme för egen professionell utveckling. Liknande resultat framkom i en tvåårig studie finansierad av Vetenskapsrådet. Där visade sig nyblivna lärares uppfattning om vad som menas med lärares professionalitet och vad som egentligen ingår i lärares uppdrag vara mycket vag (Lindgren 2003, 2006).

Sammanfattningsvis visar litteraturgenomgången på att det tycks finnas ett glapp mellan lärarutbildningens undervisning och hur förberedda nyblivna lärare kan känna sig inför sitt yrke. Ingen utbildning, hur bra den än är, torde kunna förbereda för allt vad en framtida arbetssituation kan komma att innebära. Men eftersom nyutexaminerade lärare vanligtvis redan från sin första dag som anställda har samma ansvar och ställs inför liknande uppgifter som mer erfarna lärare, borde såväl lärarrollen som lärares ansvarsområden vara prioriterade områden inom lärarutbildningen. En förhoppning är att denna och tidigare studier om nya lärares arbetssituation ska kunna bidra till att mål, kursplaner och innehåll under utbildningstiden blir mer fokuserade mot utvecklandet av lärarrollen. Detta borde ses som speciellt viktigt eftersom lärarrollen inrymmer så mycket mer än bara undervisning.

Metod

Resultaten är baserade på en intervjustudie med nyblivna lärare genomförd 2007. Kriterierna för deltagande i studien var dels att respondenterna skulle vara nyligen examinerade från den då aktuella lärarutbildningen, dels att vederbörande skulle arbeta med elever i åldrarna 13–19 år. En förfrågan om namnuppgifter på lärare anställda under åren 2005–2006 skickades till skolkontoren i tre större kommuner i Norrland. Av de erhållna namnuppgifterna från två av kommunerna

framgick att den aktuella målgruppen var starkt begränsad då det framför allt varit förskollärare som anställts de senaste åren. Från den tredje kommunen erhöles inget svar.

Av de 24 lärare som motsvarade de efterfrågade kriterierna var nio positiva till att delta i studien. Två av dem var examinerade från tidigare lärarutbildningar och utslöts därför. Av de resterande sju respondenterna arbetade tre i den ena kommunen och fyra i den andra.

Sex av studiens sju respondenter är kvinnor. Tre av dessa är gymnasielärare, men en av dem arbetade inom grundskolans senare år. De övriga tre är grundskollärare och arbetade vid intervjutillfället inom grundskolans senare år. En av dem arbetade halvtid på grund av arbetsbrist och en var för tillfället arbetslös, men hade haft flera vikariat efter sin examen. Den manlige respondenter är gymnasielärare och arbetade på ett gymnasium.

Intervjuerna var halvstrukturerade på så vis att de primära frågorna som ställdes var desamma för alla intervjupersonerna. Det gavs dock utrymme för såväl följdfrågor som möjligheter för intervjupersonerna att berätta fritt. Varje intervjutillfälle varade cirka 45 minuter. Samtliga intervjuer skedde under avspända former i lugn och avskild miljö. Intervjupersonerna hade inte tagit del av frågorna i förväg utan var bara informerade om syftet med studien. Intervjuerna har spelats in på band och sedan transkriberats i sin helhet för att underlätta analysarbetet.

Då reliabiliteten i kvalitativa studier är beroende av hur väl intervjupersonerna förstått innebörden i frågorna och hur ärligt de svarat, har lyhördhet, förståelse och förmåga att få till stånd ett bra samspel med respondenterna eftersträvat under intervjuerna. Validiteten, det vill säga att intervjun verkligen mäter vad den var avsedd att mäta, kan emellertid enligt Kvale (1997) vara svår att garantera, då tolkningsfrågor kan uppstå i olika led.

Analyserna av intervjuerna inleddes med genomläsning och markering av nyckelord under kategorierna: *Läraryrollens innebörd*, *Lärares yrkeskunskande*, *Läraryt utbildningens fokus* samt *Upplevelser av den nuvarande arbetssituationen*.

Resultat

Resultaten presenteras utifrån de ovanstående kategorierna. När det gäller den första kategorin – vad det innebär att vara lärare – har respondenternas uppfattningar renodlats från deras totala svar på denna fråga. Syftet var att explicit lyfta fram deras uppfattningar om vad läraryrollen konkret innebär. Gymnasierespondenternas uppfattningar utgörs av de tre första utsagorna under respektive titel. Namnen är fingerade.

Lärrrollens innebörd

Lärrrollen är ett komplext begrepp som kan ges många olika innebörder, vilket visade sig i att respondenterna hade svårt att besvara frågan. De ville ha tid att tänka och svaren gavs med viss tvekan:

Inte bara lärare, även konflikthantering, hjälpa eleverna med koncentrationen, få eleverna att känna glädje i lärande och skola. (Maj)

Att eleverna ska bli godkända, gå framåt i sin utveckling. (Siv)

Vara pedagog i klassrummet, fixare. Följa Skolverkets anvisningar, forma eleverna till samhällsmedborgare. (Per)

Vara bra ledare, ha social kompetens, kunna vinna respekt. (Gun)

Planering, undervisning, efterarbete, rättning, rastvakt, konferenser, utvecklingssamtal, materialansvar, föräldrakontakter. (Sol)

Undervisning, elevhandledare, utveckling av kurser, föräldrakontakter, ingå i arbetslag och ämnesgrupper. (Eva)

Lära dem det som står i läroplan och kursmål, stötta eleverna. (Rut)

Samtliga utsagor är relevanta för lärrrollen. Någon samstämmighet framkom dock inte, då varje respondent endast uppgav en uppfattning vardera. Men en gemensam uppfattning tycktes vara att lärrrollen innebär att vara fokuserad mot elevernas behov och lärande.

Lärares yrkeskunnande

Yrkeskunnande är ett brett begrepp som inrymmer många olika dimensioner. Det är också något som mer eller mindre förväntas att lärare ska ha, även om det många gånger inte är tydligt definierat. Respondenternas svar lyfter fram hur mångfasetterat begreppet kan vara.

Yrkeskunskaper, om man ska kalla det yrkeskunskaper alltså, yrkeskunskap är väl något som man kan förvärva och då måste det kanske vara lite grand ämneskunskap kanske. Men jag tycker fortfarande att läraryrket är ett sådant yrke som ja, det är viktigt vem man är. /.../ Det är viktig kunskap för mig. (Maj)

Det handlar mer om att vara den här handledaren, kunna lära eleverna, lotsa eleverna att hitta kunskapen själva. Läraren ska inte begränsa eleverna till att de ska lära sig utan hjälpa dem att hitta, inte bara på Internet och så, utan ge dom verktygen. (Siv)

Ja, yrkeskunnande, man bör väl kunna mäta sina prestationer på något vetligt sätt tycker jag, veta elevernas utveckling och kvalitativa kunskaper och att ha det som mål i alla fall. Ja, vad ska jag mer säga? Rättvis, objektiv med andra ord ... Att ha en professionell attityd, men då måste jag ju kunna definiera vad det är för något. (Per)

Jaa, jag känner lite som professionalism, jaa, att man ska vara duktig på vad man gör och jaa, just det här när jag är intresserad av mitt yrke. Det handlar om, att ja ... just det här hur jag arbetar som lärare alltså, hur viktigt det är att ... ja, jag känner ändå att det är liksom det att jag ska vara professionell. (Gun)

Det är att kunna få eleverna ... alltså att de kommer framåt i sin utveckling är ju en viktig del i det hela. Att man inte ger upp så lätt som lärare utan att man ändå försöker, fastän det kanske är jättetrött. Trots allt, det finns de här guldkornen som alla har. (Sol)

Det första jag tänker på är erfarenhet, inte bara inom läraryrket men även livserfarenhet, Att komma ihåg hur man själv hade det i gymnasiet. Ja ... lyssna på människor, lyssna på eleverna, vad vill de? Vad vill de lära sig? Att kunna bemöta människor. (Eva)

Jaa, jaa, det är inte helt lätt. Jag tycker fortfarande att det handlar om, att ja ... just det här hur jag arbetar som lärare alltså, hur viktigt det är att, åh de är så svårt jag hittar inte orden riktigt. Men jag känner ändå att det är liksom det att jag ska vara professionell. (Rut)

Sammantaget speglar dessa uttalanden, trots skilda uttryckssätt, en gemensam uppfattning om att läraryrket är viktigt och betydelsefullt, att lärare ska vara kunliga och intresserade och att de har ett ansvarsfullt uppdrag. Elevers lärande och deras behov bör vara utgångspunkter. Utsagorna visar att bland annat personliga egenskaper, ledarförmåga och social kompetens sågs som relevant yrkeskunskap.

Av *tabell 1* framgår respondenternas uppfattning om vad som utgör lärares centrala yrkeskunnande.

Tabell 1. Centrala yrkeskunskaper

Centrala yrkeskunskaper	Antal lärare
Ämneskunskaper	6
Bra elevkontakt	2
Kunna förmedla kunskaper	2
Kunna mäta sina och elevernas prestationer, se elevers utveckling	2
Kommunikativ förmåga	1
Kunna fostra	1
Kunna samarbeta med elever och kollegor	1
Känna till hur barn beter sig mot varandra	1
Känna till om grupper och gruppprocesser	1
Ledarskap – vara en bra ledare	1
Livserfarenhet	1
Se alla elever	1
Se möjligheter	1
Vara handledare, ge eleverna verktyg	1

Samtliga respondenter uppgav att de såg ämneskunskaper som grunden för lärares yrkesutövande. Att ha bra kontakt med eleverna, kunna undervisa och att kunna följa såväl de egna som elevernas prestationer och utveckling lyftes fram av två lärare. Övriga områden som angavs är alla relevanta yrkeskunskaper, även om de inte nämndes av mer än en respondent vardera.

Lärarutbildningens fokus

Respondenterna ombads också att dra sig till minnes vilka av de områden de nämnt och även andra områden, som hade fokuserats under deras lärarutbildning. Av *tabell 2* framgår vad respondenterna upplevde hade varit centralt och som hade betonats i deras lärarutbildning.

Tabell 2. Betonades under lärarutbildningen

Betonades under lärarutbildningen	Antal lärare
Didaktik	2
Grupper/gruppprocesser	2
Bemötande	1
Kommunikation	1
Reflektion	1
Ämneskunskaper	1
Inget, abstrakt utbildning	1
Inget, saknade fokus	1

Även denna fråga vållade visst huvudbry, respondenterna hade uppenbara svårigheter att dra sig till minnes vad som fokuserats. De områden som lyftes fram förekommer dock alla med stor sannolikhet inom lärarutbildningen. Trots att samtliga respondenter uppgett betydelsen av att som lärare ha ämneskunskaper, var det bara en av dem som angav att det fokuserats under utbildningen. Två lärare kunde inte dra sig till minnes att något område hade fokuserats.

Sammanfattande kommentar

Då antalet respondenter i denna studie är lågt, kan resultaten i första hand ses som en utgångspunkt för reflektioner. Den bild som framträder visar att respondenterna hade mycket divergerande uppfattningar om såväl lärares uppdrag som generella yrkeskunskaper. Samtidigt upplevdes lärarutbildningens fokus som tämligen vagt. Områden som lärares uppdrag, professionalitet och yrkeskunskaper upplevdes inte ha fokuserats under utbildningstiden. Det kan dock inte uteslutas att dessa områden belysts inom vissa av lärarutbildningens kurser, men att respondenterna just vid intervju tillfället inte kunde dra sig till minnes att det varit så. Det är dock något förvånande med tanke på att dessa områden kan tyckas vara essensen i lärarutbildningen.

Nuvarande arbetssituation

Respondenterna tillfrågades också om hur de upplevde sin aktuella arbetssituation. Två av gymnasielärarna upplevde tidsbrist och en viss frustration över sin arbetssituation.

Jag trivs i skolan men det känns som jag har lite för mycket att göra, många bollar i luften. Det är arbetslagsutbildning, kurser för utveckling av arbetslaget, mycket föräldrakontakter som tar tid. /.../ Skulle vilja prioritera om för att få mer tid till att planera lektionerna. Det är väl det som jag känner mig lite stressad över. (Maj)

Det har varit en ganska kämpig tid eftersom jag varit elevhandledare för elever, som inte kommit in på ett vanligt nationellt program. /.../ mycket av tiden har gått åt till sociala problem, som man inte tror ska ingå i mitt uppdrag, besök, kontakt, droger och sådant man inte var beredd på. /.../ jag gör mer än 45 timmar här. När det är mycket annat hinner man inte lägga ner så mycket krut på att förbereda jättebra och nya lektioner. (Siv)

Den tredje läraren däremot upplevde att det fanns tid till det som behövde göras, men inte för reflektion.

Jag älskar jobbet, ämnena, elever och allting. Mest är det undervisning med många lektioner. Ibland kan jag ta tag i någon elev och ha enskilt samtal och så där, men jag tycker nog att det finns tid för olika saker. Man kan ju utveckla och analysera vad som rör sig i mitt huvud under undervisningen och så där, men riktigt tid för reflektion ... jag vet inte ... (Per)

Även högstadielärarna uttryckte viss oro över att det var så mycket utanför själva undervisningen som upptog deras tid:

Det känns mentalt inte bra, känns oroligt. Ibland känner jag mig ganska värdelös, då man inte vet från vecka till vecka hur man ska jobba ... Det känns som har jag kastat bort fem och ett halvt år på utbildningen. På vissa skolor kan vi börja jobba ganska snabbt när barnen har kommit in från raster, medan det på en speciell skola är det mer oroligt och det tar tid att komma igång. (Gun)

Det känns fortfarande som jag är ganska ny ute. Det här att vara i klassrummet och planera lektioner och sånt, det har väl lärarutbildningen lyckats jättebra med, så där känner man sig hemma, men sedan allt annat som är utanför det. Beställa material, hur gör man vid IG-varning, vem ska man vända sig till med allt, ja alla sådana här småfrågor. Pappersarbetet utanför, det är det som jag känner osäkerhet för, men hjälp hur gör man? (Sol)

Jag har trivts jätte-jättebra med arbetslag och elever. Helt fantastiskt! Men främst är det det elevsociala och jag har inte riktigt tid att lägga ner så mycket själ i undervisningen. /.../ Så dagarna går ju bara så här, så man hinner knappt reflektera alls särskilt mycket, man hinner knappt ha rast och äta lunch. (Eva)

Det är planeringen och undervisningen som kommer i första hand och så kommer de praktiska grejerna. Det tar längre tid för att veta vart man ska vända sig. En elev har inte kommit på två veckor. Vem ska man prata med och så ska jag boka datasal, vart vänder man sig då? Det tar mycket energi att ta reda på allt praktiskt. Undervisningen tar mycket tid, men planeringen och det praktiska tar ungefär lika mycket. (Rut).

Sammanfattande kommentar

Respondenternas erfarenheter och upplevelser speglar på olika sätt känslor av frustration, tidsbrist och osäkerhet som nyblivna lärare helt förståeligt kan känna. Samtidigt uppgav två av gymnasielärarna och en av högstadielärarna att de

trivdes i skolan och med eleverna. Ingen av respondenterna uppgav att de hade någon utsedd person på skolan som de vid behov kunde vända sig till. Detta styrker uppfattningen om att nyblivna lärare kan ses som kompetenta lärare redan från anställningens första dag.

Diskussion

Ett realistiskt mål för lärarstuderande borde vara att de i slutet av sin utbildningstid ska ha påbörjat processen att utveckla en egen professionell identitet som de känner sig bekväma med. Men med tanke på hur svårt det många gånger visat sig vara att definiera lärares professionalitet, kan det för en ny lärare kännas näst intill oöverstigligt att med sin utbildning som grund känna trygghet i sin yrkesroll. Till detta kan läggas alla de oväntade uppgifter och situationer som lärare vanligtvis ställs inför. Det är därför inte förvånande att nya lärare kan uppleva sin första tid i yrket som betydligt mer krävande än vad de föreställt sig.

Även om kvalitativa studier vanligtvis inte tillåter en stor mängd intervjuer, kan de ge säkrare validitet. Det är dock för få respondenter i denna studie för att några generella slutsatser ska kunna dras. Rimligt att förvänta sig är ändå att lärarstudenter i högre grad än vad som framkommit här borde kunna känna sig förberedda för sitt kommande yrke och yrkesroll.

Få personer, inte bara inom skolans värld, torde förneka att ämneskunskaper behövs för undervisning, oavsett elevernas ålder. De kan snarare ses som en självklarhet för yrkesutövandet. Vad lärarrollen kräver – det vill säga vad som utöver själva undervisningen ingår i lärares arbete samt betydelsen av att kunna samspela med elever, föräldrar och kollegor – borde därför löpa som en röd tråd genom hela utbildningstiden. De uppfattningar som framkommit i denna studie är i linje med tidigare studier vad gäller avsaknad av tydlighet rörande lärares uppdrag och yrkeskunnande (Andersson 2005; Lindgren 2003, 2006; Gannerud & Rönnerman 2007).

Sammantaget stärker denna och ovanstående studier förståelsen för att nyblivna lärare kan behöva en utsedd person på skolan, som de kan samråda med då oklarheter och svårförutsedda situationer uppstår. Detta har också påtalats i regeringens proposition 2010/11:20 rörande legitimation för lärare och förskollärare. Förhoppningsvis kan den utsedde läraren även tydliggöra vad som ingår i lärares yrkeskunnande och professionalitet. Att denna lärare i propositionen kallas mentor och att nybörjarläraren anses vara i behov av hjälp och stöd, talar för att kunskapen om mentorskaps innebörd och målsättning tycks ha varit låg hos den som ansvarat för propositionen.

Det har i propositionen inte heller uppmärksammats att de blivande mentorerna, i likhet med andra lärare, kan ha såväl olika kompetensområden som

svagheter. Den nyblivne lärarens möjligheter till lärande kan därför begränsas av att mentorerna kan fokusera mot egna erfarenheter och uppfattningar om undervisning. Om det till exempel visar sig att en ung lärare kan ha lättare att identifiera sig med elevernas sätt att tänka och vill lägga upp sin undervisning på ett sätt som inte stöds av mentorn, vad händer då? Hur hanterar en nybliven lärare denna och liknande dilemman, då mentors uppfattning och omdöme sannolikt kommer att påverka beslut om såväl legitimation som framtida anställning?

En intressant fråga är i vilka andra yrken det finns ett sådant uttalat stödbehov för nyutbildade medarbetare? Vilka signaler skickar det om lärarutbildningens förmåga att grundlägga en yrkesmässig kompetens? Som exempel kan nämnas att tandläkarutbildningen numera ses som tillräcklig; den AT-tjänstgöring som tidigare gällde för denna yrkesgrupp har tagits bort.

Mer framgångsrikt än att utse mentorer skulle kanske vara att arbetslaget åläggs att ta ett gemensamt ansvar för att underlätta nybörjarlärarens första tid i yrket. Han/hon skulle å sin sida kunna bidra med nya forskningsrön och kanske också lyfta fram alternativa undervisningsmetoder. Detta skulle på sikt kunna leda till positiva förändringar och ömsesidig utveckling, kanske både kollegialt och i undervisningen, vilket förmodligen alla parter skulle kunna vinna på.

Resultaten från denna studie går på grund av det låga deltagarantalet inte att generalisera. Då enbart nyblivna lärare kommit till tals, ger dock resultaten upphov till frågor om hur lärarutbildare kan se på utbildningens uppläggning, mål och resurser. Framtida forskning föreslås därför fokusera på lärarutbildares uppfattning om vad som är utmärkande för lärares professionalitet och yrkeskunnande. Även lärarutbildares syn på möjligheterna att kunna påverka och realisera kursplanernas mål vore intressant att belysa.

Referenser

- Alvarado A (2006): *New directions in teacher education: Emerging strategies from the teachers for a new era initiative*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) April 7–11 in San Francisco.
- Andersson I (2005): *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande Vetande.
- Bezzina Ch (2006): "Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development." *Journal of In-Service Education*, 32 (4), 411–430.
- Bubb S (2007): *The impact on newly qualified teachers in England*. Paper presenterat vid European Conference on Educational Research, ECER i Ghent 18–21 September.
- Conway PF & Clark CM (2003): "The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development." *Teaching and Teacher Education*, 19 (5), 465–482.
- Edwards A & Protheroe L (2003): "Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?" *British Educational Research Journal*, 29, (2), 227–242.

- Feiman-Nemser S (2003): "What new teachers need to learn." *Educational Leadership*, 60 (8), 25–29.
- Gannerud E & Rönnerman K (2007): *Att fånga lärares arbete: En bild av vardagsarbete i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hobson A, Malderez A, Tracey L, Giannakaki M, Pell G & Tomlinson D (2008): "Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation." *Research Papers in Education*, 23 (4), 407–433.
- Kroll LR (2004): "Constructing constructivism: How student teachers construct ideas of development, knowledge, learning and teaching." *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, (29), 199–219.
- Kvale S (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen F (2004): *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Lindgren U (2003): *Nya lärares upplevelser av arbetsplanering och mentorskap under ett år*. Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Lindgren U (2006): *På väg mot en yrkesidentitet. Mentorskap som stöd för nya lärares professionaliseringsprocess*. Umeå universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Lindgren U (2008): "På väg att bli en professionell lärare. Målinriktade mentorssamtal." I: Brekke M & Söndenå K (red): *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist P (2002): *Lärares förtroendearbetstid*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Ramstedt K & Lindgren U (2002): *Förskolans, fritidshemmets, skolans och vuxenutbildningens deltagande i nationella och internationella forsknings- och utvecklingsprojekt*. Stockholm: Skolverket.
- Regeringens proposition 2010/11:20: *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära & leda. En lärarutbildning för samverkan & utveckling*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- Söndenå K & Sundli L (2004): "Ad pedagogium–didaktisk refleksjon som dialog mellom fortid og framtid." *Tidvise Skrifter. Institutt for Samfun og helse*, 46, 9–22. Stavanger: Høgskolan.
- Wenestam C-G (1999): *Student teachers on their future work*. Paper presented at the Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE) Conference, May 28–31, the Catholic University of Lisbon, Portugal.
- Wenestam C-G & Lindgren U (2009): *The present and the future. Student teachers on their education and their vocation*. Paper presenterat vid NFPF:s årliga konferens i Malmö, 11–14 mars.
- Wenestam C-G & Lindgren U (2011): "Uncertain effects of teacher education on student teachers' ways of thinking about their personal competence." I: Lindgren U, Hjärdemaal F, Hansén SE & Sjöblom K (red): *Becoming a teacher. Nordic perspectives on teacher education and newly qualified teachers*. Vasa: Åbo Akademi University.
- Valenčić Zuljan M (2007): "Students conception of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform." *Educational Studies*, 33 (1) 29–40.