



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PEDM21  
Magisteruppsats, 15 högskolepoäng  
Datum: 2008-02-14

# Hur används teorin i praktiken?

En studie om nyexaminerade lärares första tid i yrket

Lena Planken och Gunilla Vikbrant-Linnerud

Handledare: Ulf Torper

## ABSTRACT

Arbetets art:	Magisteruppsats, 15 h p.
Sidantal:	35
Titel:	Hur används teorin i praktiken?
Författare:	Gunilla Vikbrant- Linnerud och Lena Planken
Handledare:	Ulf Torper
Datum:	2008-04-08
Sammanfattning:	<p>Syftet med uppsatsen har varit att få ökad kunskap om nyexaminerade lärares möte med sina nya arbetsplatser och att mer specifikt se på kopplingen mellan lärarutbildningens olika delar och yrkeslivet. Frågor som har behandlats var om lärares socialisation in i läraryrket, pedagogiska teorier i lärarutbildningen och praxisnära teorier i yrkeslivet.</p> <p>Uppsatsen har sin grund i en fallstudie från 2006 där studenter under sin sista termin på lärarutbildningen har intervjuats, och därifrån har vi gått vidare med en ny fallstudie där lärare som har varit ute i yrkeslivet ett till två år har intervjuats. Vid de senare intervjuerna har även en didaktisk analys/observation gjorts före intervjutillfället. För att få en uppfattning om studenters syn på det teoretiska innehållet i lärarutbildningen har även en enkät med en öppen fråga gjorts.</p> <p>Uppsatsen har visat på att kraven som ställs på lärarutbildningen är höga och motsägelsefulla. Staten betonar akademisering av utbildningen. Arbetsgivarna efterfrågar social kompetens, ledaregenskaper och starka personligheter. Studenterna efterfrågar hantverkskunnande och individualpsykologiska teorier. Utbildningen krockar dessutom internt mellan olika traditioner samt har ett problem med integrering av teori och praktik. Den verksamhetsförlagda utbildningen fungerar inte som en brygga mellan teori och praktik. En slutsats har varit att utbildningen skulle kunna utnyttja den verksamhetsförlagda utbildningen som en väg in i teorin.</p> <p>I uppsatsen har vi också funnit att socialiseringen in i yrkeslivet tar olika lång tid och stöter på många svårigheter inom läraryrket. Introduktionen av nya lärare är bristfällig och en slutsats är att en satsning på en bättre introduktion i yrket är nödvändig. Skolorna tar inte till vara på de resurser som finns i form av den samlade kollektiva lärarkunskapen.</p> <p>Efter ett till två års yrkesverksamhet som lärare har ännu inga praxisnära teorier utvecklats. En slutsats är att det krävs fler år i yrket och ett pedagogiskt utvecklingsarbete där didaktisk analys kan vara ett redskap.</p>
Nyckelord:	teorier i lärarutbildningen, praxisnära teorier, yrkessocialisation in i läraryrket, didaktisk analys, verksamhetsförlagd utbildning

# Innehållsförteckning

Hur används teorin i praktiken? .....	0
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Begreppsdefinitioner .....	2
2. Tidigare forskning .....	3
2.1 Lärarutbildningen .....	3
2.1.1 Lärarstudier .....	5
2.1.2 Innehåll och arbetssätt i lärarutbildningen.....	5
2.2 Socialisering in i arbetslivet .....	7
2.2.1 Från student till lärare.....	7
2.2.2 Ett läraryrke i förändring .....	9
2.2.3 Den första tiden i yrket .....	12
3. Metod.....	14
3.1 Undersökningsstrategier .....	14
3.2 Undersökningsdesign .....	14
3.3 Datainsamlingsmetod .....	15
3.4 Urval .....	16
3.5 Datakvalité.....	17
4. Resultat .....	18
4.1 Lärarutbildningen .....	19
4.2 Ett läraryrke i förändring .....	21
4.3 Den första tiden i yrket .....	23
4.4 Praxisnära teorier .....	25
4.4.1 Metod i klassrummen .....	25
4.4.2 Innehåll i klassrumsarbetet .....	26
4.4.3 Läraren i klassrummet .....	26
4.4.4 Eleven i klassrummet .....	27
4.4.5 Intervju efter didaktisk analys .....	27
5. Diskussion .....	28
5.1 Lärarutbildningen .....	28
5.2 Socialisering in i läraryrket .....	30
5.4 Praxisnära teorier .....	33
Referenser.....	36
Bilaga 1.....	a
Bilaga 2.....	c

# 1. Inledning

Kritiken mot dagens lärarutbildning är massiv såväl i universitetsvärlden som i den allmänna debatten. Denna kritik mot lärarutbildningen finns runt hela västvärlden sedan ett tjugotal år tillbaka – oavsett hur lärarutbildningen ser ut (Lindberg, 2002). Under den senaste månaden har ny kritik kommit från Höskoleverket där ett antal lärarutbildningar riskerar att förlora examensrätten. Lärarutbildningens innehåll präglas av olika akademiska discipliner och krav från övriga samhället, men även en kritik från studenter. Om alla krav skulle tillgodoses skulle lärarutbildningen behöva förlängas till minst tio år.

Vi arbetar inom lärarutbildningen sedan ett antal år tillbaka och är starkt påverkade av denna debatt om lärarutbildningen. Kvalitetssäkringar och Höskoleverkets uppföljningar av utbildningens kvalitet och innehåll, samt utvärderingar som kontinuerligt görs bland studenter påverkar vårt dagliga arbete. Diskussionen om lärarutbildningen förs även bland handledare till våra studenter. Studenternas möte med verksamheten ute i skolorna följs upp vid olika seminarier på Högskolan mellan studenter, handledare och personal på Högskolan. Glappet mellan Högskolans teoretiska utbildning och den praktiska verkligheten uppmärksammas av studenterna och är en ständigt aktuell fråga inom lärarutbildningen. Hur kan detta glapp minskas? Hur kan teori och praktik berika varandra? Är den teoretiska utbildningen och forskningen som bedrivs inom lärarutbildningarna kopplade till den praktiska verkligheten?

Vid Höskoleverkets besök vid den undersökta Högskolans lärarutbildning framgick att det hade utvecklats en starkare koppling till forskning inom det allmänna utbildningsområdet, men Höskoleverket konstaterade också efter intervjuer med studenter att dessa fann den första terminen inom det allmänna utbildningsområdet som allt för teoretisk. En stark koppling till forskning - men ett innehåll som uppfattas som allt för abstrakt av studenterna och utan koppling till det blivande yrket.

Vi är intresserade av att undersöka våra studenters möte med sina blivande arbetsplatser efter genomgången utbildning. Intresset väcktes under en uppsats i högskolepedagogik då vi djupintervjuade och gjorde en fallstudie av fyra lärarstuderande under deras sista termin av sin lärarutbildning. Vi var intresserade av deras livsberättelse och om deras tid på lärarutbildningen. Syftet med den studien var att belysa studenternas bakgrund, motiv till högre studier, syn på sin lärarutbildning och vilken personlig och akademisk utveckling som utbildningen hade gett studenterna. Studien hade också ett explorativt syfte: Att finna ett problemområde inom lärarutbildningen att fördjupa sig i. Fallstudien visade också en stark kritik mot lärarutbildningens innehåll i allmänhet, och lärarutbildningens akademisering i synnerhet. Det problem som vi vill gå vidare med från fallstudien är kopplingen mellan utbildningen och den praktik som möter nyexaminerade lärare. Hur använder nyexaminerade lärare sin utbildning i det praktiska yrkeslivet? Hur fungerar övergången från student till lärare? Hur ser mötet ut med den nya arbetsplatsen? Används pedagogiska teorier på ett medvetet sätt? Vilka teorier lever vidare i konkreta undervisningssituationer? Hur utvecklas teorier som studenterna har mött under sin utbildning till praxisnära teorier som används i yrkeslivet?

## 1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att bidra till ökad kunskap om nyexaminerade lärares möte med sina nya arbetsplatser och att mer specifikt se på kopplingen mellan lärarutbildningens teorier som studenterna möter under såväl den teoretiska delen av utbildningen som under den verksamhetsförlagda utbildningen, och nyexaminerade lärares praxisnära teorier ute i arbetslivet. Uppsatsen vilar på två ben dels hur mötet med arbetslivet ser ut för nya lärare, dels hur de nya lärarna under sin första tid i yrket använder sig av de teoretiska kunskaper, som lärarutbildningen har gett. Teorier ska praktiseras och praktiker ska teoretiseras, enligt ett av uppdragen för den nya lärarutbildningen – och en stor utmaning. Läraryrket behöver en gemensam teoretisk bas och om en sådan finns så underlättas socialisationen in i yrket. Uppsatsens övergripande frågeställningar blir därför:

- Hur socialiseras nya lärare in i läraryrket?
- Vilka pedagogiska teorier uppfattar studenterna/nyexaminerade lärare att lärarutbildningen innehåller och hur förhåller sig man sig till dessa? Hur utvecklas dessa pedagogiska teorier till praxisnära teorier som används i det dagliga skolarbetet?

## 1.2 Begreppsdefinitioner

Praxisnära teorier kan definieras som då yrkesverksamma lärare skapar egna handlingsteorier/praktiska teorier/praxisteorier. Dessa skapas utifrån kunskaper, erfarenheter och värderingar. Under lärares första yrkesverksamma år sägs den egna praxisteorin vara ganska omedveten och oflekterad (Handal & Lauvås, 2000). En stor del av denna kunskap som ingår i praxisteorin antar vi kommer från deras lärarutbildning. Alexandersson (1996) menar att varken en förenklad praktisk teori som grundar sig för mycket i praktikens erfarenheter eller en allt för abstrakt teorianknytning i lärarutbildningen är att föredra.

Lärarutbildningen innehåller pedagogik och så kallade generella lärarkompetenser; dessa delar ingår i det som kallas för det allmänna utbildningsområdet, som vi kommer att förkorta AU. Utbildningen innehåller också ämnesstudier med didaktiska inslag. Till detta kommer verksamhetsförlagd utbildning, som vi kommer att förkorta VFU. VFU är mer än praktik – den innehåller också teoretisk koppling till såväl ämnen som pedagogik. På vår undersökta Högskola omfattar VFU 20 veckors studier, vilket är en sjundedel av den korta lärarutbildningen (140 poäng/210 högskolepoäng).

## 2. Tidigare forskning

I följande litteraturgenomgång har vi tagit del av tidigare forskning som är relevant för vårt syfte att dels belysa nyexaminerade lärares möte med sina nya arbetsplatser, dels se kopplingen mellan lärarutbildningens olika delar och yrkeslivet. Litteraturen innehåller både allmänna socialiseringsteorier och forskning om nya lärare.

Inledningsvis belyses lärarutbildningens förändring och traditioner. Lärarutbildningens uppdrag ur ett samhällsperspektiv är en viktig aspekt. Innehållet i den nya lärarutbildningen presenteras med ett teoretiskt fokus.

Socialisering av lärare presenteras under olika avsnitt från det allmänna till det mer specifika. Många olika forskningsstudier visar på olika resultat och jämförs i litteraturgenomgången.

### 2.1 Lärarutbildningen

Före 1988 kan lärarutbildningen beskrivas som konservativ och som en utbildning som inte följer med i utvecklingen av skolan. Utbildningen präglas av modellinläring och koncentreras kring hur-frågan, metodik. Småskollärarutbildningen under 1960-talet arbetar efter färdiga mallar – färdiga frågor – och färdiga svar. Detta är en utbildning med rötter i 1800-talets skola (Fransson & Morberg, 2001). Under 1970-talet myntar den dåvarande generaldirektören på Skolöverstyrelsen att ”lärarutbildningen ska vara en spjutspets mot framtiden”. Från och med 1988 års betänkande om en ny grundskollärarutbildning växer tanken fram om lärarutbildningen som ett förändringsinstrument och de nya lärarna ska bli så kallade förändringsagenter. Deras uppgift blir att förändra rådande förhållanden i grundskolan. (a.a.).

Lärarutbildningen har gått från en modellinläring med stark fokus på metod och ämneskunskaper till en utbildning med stark fokus på ett vetenskapligt förhållningssätt. Den nuvarande lärarutbildningen får regelbundet kritik av studenter och yrkesverksamma lärare för att vara allt för akademisk och abstrakt. De nya lärarna har inte redskap att hantera det dagliga lärarbetet. Ett annat problem är lärarutbildningens roll som en förändringsagent, då en allt för innovativ och progressiv lärarutbildning förleder de lärarstuderande till att utveckla förhållningssätt i skolan som inte är realiserbara (Fransson & Morberg, 2001). Detta ökar det så kallade glappet mellan teori och praktik. Under VFU:n möter studenterna många gånger handledare som har en skeptisk attityd till lärarutbildningens innehåll och studenternas kunskaper. Den nya lärarutbildningen stämmer dock väl med professionaliseringssträvandena av läraryrket: mer gemensam systematisk teori vilket bland annat innefattar ett gemensamt yrkesspråk. SOU 1999:63 efterfrågar dels en lärarutbildning med ökad akademisering/professionalisering och en stark teoretisk förankring, dels nya lärare i kunskapssamhället som har starka personliga ”superhjärtegenskaper”.

Fransson och Morberg (2001) beskriver skillnaden mellan den gamla och den nya lärarutbildningen. I den gamla utbildningen betonades i fallande skala: *professionella färdigheter (metodik), professionell kunskap och förståelse (ämneskunskaper) och professionella värden och personliga ställningstaganden*. I den nya lärarutbildningen

hamnar professionella värden och personliga ställningstaganden först – en omvänd skala. Det går också att beskriva som en övergång från metodik till didaktik:

Metodik är det normerande och föreskrivande ämnet, medan didaktiken är forskningsbaserad och skall problematisera och ge svar på de didaktiska vad-, varför- och hur-frågorna. // Är det så att dagens nyutbildade är sämre rustade vad det gäller det direkta hantverket?

(Fransson & Morberg, 2001, s.149)

Kroksmark skriver i *Pedagogiska magasinet* (2/07) att den ideala lärarutbildningen är en sammanhållen lärarutbildning med en tydlig integration av ämneskunskap och didaktik förankrad i en praktik. Forskningen bör vara praktiktäna och äga ett eget vetenskapsområde, utbildningsvetenskap. Lärarutbildningarna strävar efter en sammanhållen utbildning där allmänna utbildningsområdet, inriktningarna och specialiseringarna dels integreras, dels följer en röd tråd. Didaktiken ska genomsyra hela lärarutbildningen. Teori och praktik ska komplettera varandra. VFU innehåller även teoretiska inslag och handledarna kallas lärarutbildare på fältet. Ambitionen är klar men svår att genomföra i praktiken, vilket syns i Högskoleverkets fortlöpande utvärderingar av lärarutbildningarna (Högskoleverket, 2005:17 R). Laursen (2004) ser tre olika delar av lärarutbildningen som särskilt viktiga för den kommande lärarkompetensen: *ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper och praktik*. Han menar att den stora utmaningen för lärarutbildningen är att lyckas med helheten och få dessa tre delar att smälta samman till en helhet.

I förarbetena till den senaste lärarutbildningen, som genomfördes 2001, så betonar regeringen tre tydliga perspektiv: yrkes-, ämnes- och forskningsperspektiv (Prop. 1999/2 000:135). Beslutsgången för den senaste lärarutbildningen var mycket snabb – av många sedd som för snabb. Utbildningen hade dock utretts under flera år och en övergångsutbildning fanns under ett antal år. Den senaste lärarutbildningen är indelad i *det allmänna utbildningsområdet (AU), ämnesstudier och verksamhetsförlagd utbildning (VFU)*. Antalet inriktningar och specialiseringar ökade kraftigt och många högskolor utvecklade nya profiler av lärarkategorier. Forskningsanknytningen skulle bli starkare och ett examensarbete med en tydlig forskningsanknytning infördes.

Efter det snabba genomförandet av den senaste utbildningen tillsattes en utvärdering av Högskoleverket (Högskoleverkets kvalitetsgranskning, 2005:17 R). I denna utvärdering visar Högskoleverket på tveksamheter till intentionerna om den ökande valfriheten och flexibiliteten, samtidigt som staten betonar en tydlig styrning av lärarutbildningen. Detta har för studenterna medfört, enligt Högskoleverket, att studenterna får svårare att se en tydlig struktur mellan utbildningens olika delar. Högskoleverket har också kritik mot den låga kravnivån, främst inom AU och examensarbetet. Den låga kravnivån syns tydligt i Högskoleverkets intervjuer av studenter. Många studenter köper inte kurslitteratur men klarar ändå examinationsuppgifter och får godkända betyg: ”Det kan räcka med att läsa baksidestexten för att bli godkänd” (a.a. s. 12). Utvärderingen visar också en stor variation mellan olika lärarutbildningar i landet.

Lindberg (2002) däremot menar att drömmen om en sammanhållen helhet är en utopi i dagens postmoderna samhälle. Han menar att i SOU 1999:63 finns fortfarande tanken kvar om skolan som ett modernt projekt medan läraren i samma utredning snarare beskrivs som en ensam, postmodern hjälte. Dessa dubbla budskap ger problem för lärarutbildningen och lärarprofessionaliteten. Olika ämnen har egna teorier och egna

metoder och lärare behöver olika kunskap inom olika områden och av olika slag. Lärarutbildningen bör präglas av mångfald. Lindberg talar inte om en lärarutbildning utan om utbildning av lärare. Utbildning av lärare behöver inte sträva efter den röda tråden utan efter kontraster mellan olika ämnen. Även Hargreaves (2004) visar på en förändrad lärarroll – lärarutbildning. I det framtida kunskapssamhället behöver lärare dels vara en katalysator för att främja elevers utveckling in i kunskapssamhället, dels en motkraft till kunskapssamhället och förbereda eleverna för ett liv utanför kunskapssamhället. Läraren måste kunna främja snabb utveckling såväl som stabil trygghet. För att uppnå detta menar Hargreaves (a.a.) att kognitivt lärande främjar elevernas möjligheter att lyckas i detta kunskapssamhälle. Han betonar även kollektiv intelligens som en väg till ökad kunskap. För lärarnas del innebär det fortlöpande fortbildning, men att den ska vara knuten till forskning/vetenskapligt förankrad.

### 2.1.1 Lärarstudier

Gibbs, Morgan och Taylor delar in högskolestudenter i fyra studentkategorier: *den kollegiala-, den yrkesinriktade-, den akademiska- och den icke-konformistiska studenten* (1984). Den kollegiala studenten är intresserad av det rika studentlivet med dess olika nöjen och där själva studierna bara är en del av högskolelivet. Den yrkesinriktade studenten är intresserad av att få en yrkesexamen, yrkeskompetens och att få en framtida anställning. Den akademiska studenten är intresserad av att fördjupa sig i kunskaper som han/hon möter dels på högskolan, dels utanför Högskolan. Den icke-konformistiska studenten söker mer kunskap utanför Högskolan och söker kunskap utifrån andra referensramar. Dessa studentkategorier har olika bakgrunder och livserfarenheter med sig in i högskolans värld. Studenten har lärt sig/socialiserats in i en viss kategori under sin uppväxt och tar med sig sina erfarenheter in i nya grupperingar på Högskolan.

Gibbs, Morgan och Taylor (1984) delar också in studenter efter deras motivation och skriver om studenters olika utbildningsorientering: yrkesinriktad, akademisk, personlig och social. De menar att det är svårt att definiera begreppet motivation och har därför valt att tala om utbildningsorientering. Utbildningsorientering kopplas samman med studenternas studiesituation och mål för studier. Enligt Taylor går dessa orienteringar också att dela in i olika intressen: ett inre och ett yttre.

Studenter med en yrkesinriktad orientering har ett inre intresse av relevans för kommande yrkesliv – en utbildning. Det yttre yrkesinriktade motivet är att en examen ger ett erkännande. Studenter med en inre akademisk orientering har ett genuint intresse för ett särskilt ämne och har intresse av att utvecklas inom just det speciella ämnet. Den yttre akademiska orienteringen handlar om att studenten vill göra en akademisk karriär. Poäng och betyg är viktiga. Studenter med inre personlig orientering vill förkovra sig som individer – växa. Den yttre personliga orienteringen handlar om att bevisa för sig själv eller andra att man klarar av högre utbildning. Studenter med social orientering har däremot enbart yttre motiv: att ha roligt under studenttiden.

### 2.1.2 Innehåll och arbetssätt i lärarutbildningen

Lärarutbildningen bygger på olika kunskapstraditioner, dels lärarseminarietraditionen som har präglat utbildningar till förskolelärare och andra lärare för yngre elever, dels



den akademiska traditionen som har präglat utbildningar till adjunkter. Nu utgör dessa två traditioner en lärarutbildning. Pedagogiskt får detta även konsekvenser för högskolelärares olika arbetssätt inom sina olika discipliner. Examinationsformer har också sett annorlunda ut inom den så kallade seminarietraditionen i jämförelse med den akademiska traditionen. Seminarietraditionens examinationer utgår från en stark koppling till färdigheter och modeller inför det framtida yrket. Yrkeskopplingen var traditionellt mycket stark. Lärarutbildningens olika ämnesinriktningar ger också en spännvidd vad det gäller arbetssätt och examinationsformer. Lärarstudier med naturvetenskapliga ämnen möter andra arbetssätt och examinationer än en lärarstudier inom de samhällsvetenskapliga ämnena.

Det allmänna utbildningsområdet kan beskrivas som grundläggande lärarfärdigheter som ska komma alla blivande lärare till godo och därför finns en stoffträngsel redan i styrdokumentet. AU behandlar ett större antal områden från biologisk mångfald till sociokulturella möten. Från hållbar utveckling till utvecklingssamtal. En mängd vitt skilda stoff ska fylla tre terminers studier och avslutas med en uppsats. Dessa AU-terminer ska dessutom, enligt styrdokumentet, innehålla tvärvetenskapliga delar som kräver goda kunskaper i vetenskapligt skrivande i olika ämnen. Enligt utvärderingar upplever lärarstudier att AU-terminerna är irrelevanta för det kommande yrkeslivet, trots att de ska innehålla grundläggande lärarfärdigheter. I kritiken från Högskoleverket (2005: 17 R) framkommer dessutom att ett flertal högskolor saknar vissa av delarna som ska ingå i AU exempelvis läs- och skrivutveckling, provkonstruktioner, bedömning och betygssättning av elevers kunskaper. Även ämnesstudierna i den senaste lärarutbildningen ska innehålla såväl VFU som didaktik. VFU:n ska då vara kopplad till ämnesinnehållet.

VFU-perioderna har blivit utspridda under hela utbildningen och därmed har handledarna fått ett större ansvar att handleda studenten i såväl didaktiska frågor som ämneskunskaper. Metodikämnet har försvunnit från lärarutbildningen och ersätts av ämnesdidaktik som hanteras av såväl handledare på fältet och högskolelärare med relevant ämneskompetens. Vid den undersökta högskolan har dessa utökade krav på handledarnas kompetens bemötts genom en utbildningsinsats. Handledarna från fältet har tillsammans med lärare från högskolan erbjudits en utbildning i didaktisk analys. Ett analytiskt redskap för att studera klassrumssituationer och lärares praxisnära teorier. På andra högskolor har handledare erbjudits olika former av handledarutbildningar.

I den senaste lärarutbildningen finns ett stort utbud av valmöjligheter vad det gäller olika ämneskombinationer men framförallt vad det gäller specialiseringar. De studier får ingen styrning när det gäller att söka specialiseringar och de möts av ett stort utbud av olika kurser. Studenterna kan genom sina specialiseringar antingen bredda sina kunskaper eller fördjupa dem. Grundläggande kunskaper i läs- och skrivutveckling samt matematik kan saknas hos vissa blivande lärare för de yngre barnen. Lärarutbildningen för de yngre barnen liknar på så sätt utbildningen av adjunkter, det vill säga lärarutbildningen utbildar ämneslärare för de yngre barnen som inte kan undervisa i så många ämnen och ofta saknas ämneskompetens i exempelvis praktiskt estetiska ämnen.

## 2.2 Socialisering in i arbetslivet

Socialisation kan traditionellt ses ur tre olika perspektiv, enligt Zeichner och Gore (1990): *det funktionalistiska*, *det interpretativa* och *det kritiska* (Paulin, 2007). Det funktionalistiska perspektivet tar sin utgångspunkt från Durkheims sociologi där människan anpassas till ett bestående samhälle. Människan har sin funktion i samhället. Det interpretativa perspektivet handlar om en förståelsesociologi, det vill säga en förståelse av individers erfarenheter av sin sociala värld. Perspektivet handlar alltså om att bygga på olika individers förståelse/tolkning av verkligheten. Slutligen handlar det kritiska perspektivet om att människan granskar för-givet-tagande mönster i samhället. Samhället är konstruerat av människan – samhället är inte ett naturtillstånd. Under andra hälften av 1900-talet påvisas att individer och grupper kan påverka och förändra rådande normer och värderingar på sin arbetsplats (Berger & Luckmann, 1966). Det kritiska perspektivet får genomslagskraft under den andra hälften av 1900-talet.

Forskningen i arbetssociologi har främst bedrivits inom företag. Efter industrialiseringen fanns ett stort behov av att forska kring hur produktionen kunde öka i de olika företagen. Forskning i positivistisk anda där bland annat tidsstudier hade en viktig funktion.

Louise (1980) beskriver nyanställdas socialisering in på en ny arbetsplats inom företagsvärlden, enligt en funktionalistisk modell. I modellen framkommer tre olika faser hos de nyanställda. En första fas av förväntningar då den nyanställda ännu inte har börjat arbeta utan har förväntningar som kan vara såväl realistiska som orealistiska. Innan man påbörjar en ny anställning målas en bild upp av den nya anställningen och vad den kommer att innebära. Under den andra fasen visar Louise (1980) mötet med den nya arbetsplatsen. Bilden av yrket från utbildningen möter verkligheten. Realistiska såväl som orealistiska bilder av yrket måste slipas mot yrkets verklighet. Den nyanställda känner sig desorienterad, överlastad med intryck och upplever en så kallad *praxischock*. Denna andra fas beräknas ta drygt ett halvt år. Slutligen under den tredje fasen blir den nyanställda inkluderad och en del av den dagliga verksamheten. Louises funktionalistiska modell beskriver ett idealfall. Med ett kritiskt perspektiv går det att se att en socialisering in i ett nytt arbete inte alltid kanske löper så smidigt. Det intressanta i Louises modell är beskrivningen av den så kallade praxischocken. Ett begrepp som Louise introducerar med utgångspunkt från näringslivet (Andersson, 1996).

### 2.2.1 Från student till lärare

De blivande lärarstuderande har redan en förförståelse för vad läraryrket kan innebära. Alla har gått i skolan och därigenom fått erfarenheter av olika lärare och skolsituationer. Denna förförståelse ger dock ingen insiktsfull förståelse för vad läraryrket egentligen innebär – från andra sidan katedern. Stukát (1998) hänvisar till *Schoolteacher* (Lortie, 1975) där Lortie har gjort intervjuer med lärarstuderande och där hälften av studenterna refererar till tidigare lärare under sin skolgång. Lortie (1975) menar att en lärarsocialisation redan har påbörjats under alla de tusentals timmar som elever har tillbringat i skolan under sin uppväxt. Denna gedigna kunskap om skolan och läraryrket som de studerande bär med sig in i utbildningen bör lyftas fram inom lärarutbildningen, enligt Lortie (1975). Han menar att studenterna bör göra upp med sina traditionella bilder av läraren för att kunna bygga en gemensam kunskapsbas och arbetskultur där

studenterna diskuterar läraryrket tillräckligt abstrakt för att kunna distansera sig från det vardagliga. Studenterna behöver ett språk och teoretisk kunskap för att kunna utveckla yrket. Lortie (1975) menar att lärarutbildningen inte är tillräckligt "tuff" och utmanar inte studenterna i deras yrkesutveckling. Lärarutbildningen skulle kunna vara den självklara inskolningen i en gemensam yrkeskultur – detta saknas dock. Paulin (2007) hänvisar till forskning om lärarsocialisation och menar att den kan indelas i tre faser: som barn/elev i skolan, studenter i lärarutbildning och färdiga lärare. Den primära fasen, under vår uppväxt, har den starkaste påverkan för lärares yrkessocialisation, enligt Paulin. Detta betyder att studenterna kommer till lärarutbildningen med många starka uppfattningar om lärares arbete väl bevarat i ett kollektivt minne. Den sekundära fasen innefattar både tiden under och efter lärarutbildningen. Paulin hänvisar till Zeichner och Gore (1990) som menar att dessa tre faser i yrkessocialisationen påverkas av såväl interaktiva möten, institutionella ramar och en kulturell/samhällsvetenskaplig påverkan. Zeichner och Gore menar att den påverkan som sker av studenterna under utbildningen är beroende av vem man är från början. Kön, klass, ålder, etnicitet, förmåga till högre studier, aktivt deltagande i studier och ett aktivt deltagande i studentliv är faktorer som påverkar studenternas socialisation till yrket.

Under lärarutbildningen visar Falk (1999) att dessa för-givet-tagna föreställningar om läraryrket, den primära fasen, kan dela in lärarstudenter i två kategorier: de elevfokuserade och de lärarfokuserade. De elevfokuserade studenterna har en holistisk syn på lärande och vill främja elevaktiva arbetsformer. De lärarfokuserade studenterna har en atomistisk syn på lärande och är mer fokuserade på lärarens roll.

Paulins (2007) forskningsgenomgång visar att det finns olika syn på hur och på vilket sätt lärarutbildningen påverkar de blivande lärarna. Falk (1999) menar att lärarutbildningen inte ger studenterna en tillräcklig didaktisk kompetens. Fransson (2006) menar dock att lärarutbildningen sätter märkbara spår hos de blivande lärarna beträffande normer, värderingar, tanke och handlingsmönster. Paulin (2007) använder sig också av Bruners (1996) "mentala representationer" när hon beskriver lärandet på lärarutbildningen. Bruner jämför barnets och den vuxnes lärandeprocesser/mentala representationer. Barnet går från ett enaktivt lärande, färdigheter och konkreta handlingar, till ett ikoniskt lärande, genom iakttagelse av andras handlade och slutligen till ett symboliskt lärande där teorier kommer in. I vuxnas lärande pågår de tre mentala representationerna integrerat. I lärarutbildningen börjar utbildningen med de symboliska representationerna genom lärarutbildarnas berättelser och teorier om läraryrket. Sedan träffar studenten på det ikoniska lärandet under sin VFU för att slutligen nå fram till ett enaktivt lärande som färdiga lärare – motsatsen till ett barns lärande. Genom Bruners mentala representationer för lärande finns en svårighet för lärarutbildningen; vilket bekräftas av utvärderingar från lärarstuderande på lokal och nationell nivå. Studenterna upplever utbildningen som för abstrakt och teoretisk (symbolisk).

Övergången från student till lärare innebär stora utmaningar och det talas ibland om den så kallade praktikchocken (Bayer & Brinkkjaer, 2003). Persson (1997) anser att det är tre olika yrkessocialisationsprocesser som kan upplevas som frustrerande för en ny lärare: *arbetslivschock*, *arbetsvillkorschock* och *realiserbarhetschock*. Det är alltid svårt att övergå från student till yrkesverksam, oavsett yrke, vilket Persson kallar för arbetslivschock. Den studerande har gott om tid och planerar sin egen tid i stor utsträckning själv. Många studenter har också liten arbetslivserfarenhet när de väl kommer ut på arbetsmarknaden. Arbetsvillkorschock syftar på de villkor som råder på

många arbetsplatser med exempelvis dåliga ekonomiska resurser. Villkoren är tuffare och större ansvar med många arbetsuppgifter läggs på de nyanställda. Realiserbarhetschocken syftar på att nyexaminerade inte kan påverka rådande normer på arbetsplatsen. Det studenten lär sig inom utbildningen går inte att realisera i det verkliga yrkeslivet. Inom lärarutbildningen finns tecken på att VFU:n inte ger en speciellt verklighetstrogen bild av det framtida yrket. Fransson och Morberg (2001) har myntat begreppet ”VFU-turism” och menar att VFU:n inte har någon förankring vare sig i utbildningen eller i det kommande arbetet som lärare. Detta kan ses som Perssons (1997) beskrivning av arbetsvillkorschock och realiserbarhetschock. Idealen från lärarutbildningen försvinner successivt när studenten blir yrkesverksam. Även i tidigare studier (Lortie, 1975) har VFU:n varit i fokus. Lorties (1975) studier visar att korta VFU-perioder inte påverkar studenternas oreflekterade syn på läraryrket. Studenterna behåller den traditionella och individualistiska synen på läraryrket – samma syn som de har när de påbörjar sin utbildning. Pedagogiskt går det också att se VFU:n som en inläring via modellinläring. Studenterna använder handledaren som en modell. Detta krockar med den pedagogik som möter studenten vid lärarutbildningen där de pedagogiska studierna är kognitivistiska. Lärarutbildningens teori och lärarutbildningens praktik ger upphov till en dissonans – en konflikt mellan förväntningar från lärarutbildningen och praktiken (Andersson, 2005).

Enligt en studie av Jönsson och Rubinstein (1995) framkommer att de nya lärarna har goda ämneskunskaper men har dålig handlingsberedskap vid exempelvis disciplinära problem och konflikter. Studien visar också att de nya lärarna har ett stort personligt engagemang i motsats till en gammaldags auktoritär hållning. De nya lärarna är bra på att individanpassa sin undervisning; de ser eleverna som 30 individer och mindre som en klass.

Under utbildningen till lärare genomgår studenterna fyra faser, enligt Dimenäs (2007). Under den första tiden i utbildningen fokuserar studenten främst på sig själv. Passar jag som lärare? Har jag valt rätt yrke? Efter en tid går studenten in i en andra fas där ämnen/inriktningarna får större betydelse. Ämneskunskaperna utvecklas och fördjupas. Under en tredje fas, i slutet av utbildningen, blir studenten mer fokuserad på de blivande eleverna. Vem sitter i klassrummet? Hur når jag mina elever? Dimenäs vill också lägga till en fjärde fas där läraren i slutet av sin utbildning eller i början av sitt yrkesliv utvecklas till den professionella läraren som kritiskt granskar och reflekterar samt tar del av pedagogisk forskning. Lärarexamen ger studenterna de viktigaste grunderna för att introduceras i yrket men en ständig utveckling av den professionella yrkeskunskapen sker fortlöpande – det livslånga lärandet.

### 2.2.2 Ett läraryrke i förändring

Läraryrket har under senare år genomgått stora förändringar. Den traditionella bilden av läraryrket är den undervisande läraren med god ämneskompetens. Den lärarroll som studenterna möter som nyexaminerade lärare är en annan. Lärarkompetens kan idag beskrivas som tre perspektiv på lärarkompetens: *lära någon att lära sig något* – den traditionella läraruppgiften/förmedlingskunskap, *se elevers förmåga/bristande förmåga att lära sig* – främst psykologisk eller sociologisk kompetens samt *metodisk kompetens* (Jönsson & Rubinstein, 1995, s. 21).

I Jönssons och Rubinsteins studie görs en jämförelse mellan lärares och skolledares definition av begreppet lärarkompetens. I studien framkommer att skillnaden är liten. Ämneskompetens betonas som viktig och detta stärks när det handlar om äldre elever. Det goda ledarskapet i klassrummet betonas också av såväl skolledare som lärare. Därtill kommer en efterfrågad så kallad social kompetens. Det handlar då om att möta elever och föräldrar, hantera konflikter, samarbeta, kunna vara lyhörd och känna empati. Läraren behöver också ha en god självkänsla och därmed kunna acceptera sina egna brister.

Även Lindberg (2002) behandlar läraryrkets nya förutsättningar. Han menar att lärare av idag behöver kunna arbeta i ett mångkulturellt samhälle, skapa miljöer för lärande, verka i ett lärande samhälle/kunskapsamhälle samt att kunna erövra sin auktoritet. Läraren måste vara förberedd på att undervisa i ett snabbt föränderligt samhälle.

Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll och därmed sin auktoritet.

(Lindberg, 2002, s.128)

Lindberg kopplar förändringen av läraryrket från en tydlig professionell och självklar yrkesroll till ett allt mer personligt yrke. Lindberg ifrågasätter om lärare överhuvudtaget tillhör en professionell yrkeskår. Personaliseringen av läraren – motsatsen till professionaliserandet – ser Lindberg tydliga spår av i SOU:1999:63. Läraren som person blir allt mer viktig i läraryrket.

Liknande tendenser ser även Rannström (1995) i sin studie från Linköping där lärares professionsutbildning kan indelas i olika perspektiv: *Det behavioristiska, det hantverksmässiga, det personliga och det reflekterande*. Det behavioristiska handlar om lärarfärdigheter och praktiska metoder i klassrummet; det hantverksmässiga innefattar ämneskunskaper, kunskaper om sig själv som lärare och praxisnära teorier som byggs upp under lärarbetet. Rannström hänvisar till en studie av Sundström (1990) och beskriver det personliga perspektivet som lärarens tysta kunskap och lärarens sociala kompetens. Det reflekterande perspektivet handlar om läraren som ständigt reflekterar över sina undervisningssituationer. Enligt Rannström är det personliga och det reflekterande perspektivet de vanligaste perspektiven hos dagens nyutbildade lärare. Yrkeskunskapen blir därmed mer svårdefinierad eftersom det allt mer handlar om personliga egenskaper som läraren måste ha och som inte alltid går att få traditionell utbildning i/träning i. Denna förmåga måste, enligt Rannström, leda till en ständig handlingsberedskap för oförutsedda händelser i den allmänna samhällsutvecklingen som går allt snabbare.

De nya lärarna möter en arbetsplats där de personliga egenskaperna värderas högt. Det efterfrågas social kompetens, flexibilitet och samarbetsförmåga i de platsannonser som de blivande lärarna läser. Även SOU:1999:63 efterfrågar ”den postmoderna hjälten” vars främsta kvalitéer är personliga. Dessa förmågor är inget som en lärarutbildning kan examinera i. Det är kvalitéer utan teoretisk förankring.

Läraren som en superhjärte med unika personliga egenskaper är ingen professionell yrkesutövare och ger läraryrket ytterligare svårigheter att bli ett professionellt yrke. Colnerud (1991) menar att:

Privatism hindrar lärare från att lära av varandra, den hindrar därmed också professionell utveckling. Det går nämligen inte att skilja ut det personliga från det yrkesmässiga, det egna från det delade med mindre än att man gemensamt reflekterar över praxis.

(Colnerud, 1991, s.202)

För att uppnå professionalitet menar Colnerud (2002) att läraryrket behöver uppnå vissa kännetecken: *en systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi* samt *en egenkontrollerad yrkesetik*.

Den systematiska teorin innefattar en gemensam kunskapsbas för samtliga lärare och ett gemensamt yrkesspråk. I den nuvarande lärarutbildningen är teorin/vetenskaplig förankring starkt betonad; särskilt inom det allmänna utbildningsområdet som innehåller en gemensam kunskapsbas med så kallade allmänna lärarkompetenser.

Auktoritet innebär en formell legitimation av läraryrket, vilket innebär en uteslutning av personer utan lärarutbildning. Här har en försämring skett. Colnerud (2002) menar att kommunaliseringen har splittrat lärarkåren från en arbetsgivare till närmare 400. Idag har den siffran säkert ökat på grund av ökningen av friskolor. Därtill har en uppluckring skett så att kommuner och framförallt friskolor anställer obehöriga lärare. Idag har uppskattningsvis en tredjedel icke-adekvat utbildning eller ämnesbehörighet. 1999 gjorde statsmakterna det möjligt att anställa obehörig personal som lärare utan tidsbegränsning om det saknas behöriga sökande, om särskilda skäl finns eller om den sökande har motsvarande kompetens och är lämpad att undervisa. Jämförelsevis kan man läsa i Skolförordningen 1971: tydliga krav på specificerade nivåer och ämnen för de sökande lärarna. För att bli rektor krävdes tidigare en tjänst som lärare inom samma skolform som den aktuella rektorstjänsten. Från Skollagen 1986 krävs numera enbart att den blivande rektorn genom utbildning eller erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt (Larsson, 2002).

Ett yrkes autonomi innebär en självständighet i yrkesutövandet. I Sverige har läraryrket haft en stark autonomi av tradition under en lång tid. Läraryrket har varit självständigt och läraren har själv planerat sin undervisning. Begränsningar har dock alltid funnits genom att innehållet i skolans verksamhet har varit centralt bestämt. Även arbetsmetoder har delvis varit föreskrivna. Utvecklingen har dock gått från en starkt centralt regelstyrd skola till en målstyrd kommunal skola, vilket har ökat lärarnas autonomi. Detta har också resulterat i en mer heterogen skola – skillnader mellan skolor har ökat vad det gäller innehåll, arbetsformer, resultat, kvalité och ekonomiska resurser. Den målstyrda skolan diskuteras politiskt och dess negativa samhällskonsekvenser har uppmärksammas och pendeln svänger igen. Hargreaves (2004) visar på anglosaxiska utvecklingstendenser där skolor och lärare möts av ett allt större tryck från statsmakterna mot ett mer standardiserat undervisningsinnehåll. Liknade utvecklingstendenser går även att se i Sverige med krav på fler och tidigare nationella prov, tidigare betyg och skriftliga omdömen samt individuella utvecklingsplaner etcetera.

Colneruds (2002) sista kännetecken för ett professionellt yrke är att yrkeskåren har etiska regler som kontrolleras av den egna yrkesgruppen. Läraryrket har idag yrkesetiska regler sedan 2001; dessa är starkt influerade av läkares och advokaters etiska regler. Lärares yrkesetiska regler är inte särskilt starkt förankrade inom yrkeskåren. Sanktionsmöjligheterna inom ett yrke utan legitimation saknas i stort sett helt.

Laursen (2004) har en egen syn på en professionell lärare. Enligt Laursen går det inte att bevisa att lärarkompetens har att göra med personlighet. Inga tester eller prov går att göra för att utröna om en student blir en bra lärare eller ej. I stället menar Laursen att det är specifika kompetenser som de lärarstuderande behöver utveckla under sin utbildning. Laursen vill använda ett nytt begrepp: *den autentiska läraren*. Autencitet, enligt Laursen, är att läraren handlar i överensstämmelse med sina livsvärden. Han efterfrågar äkthet och empati hos lärarna. Autencitet kräver en långvarig relation mellan lärare-elev. Läraren måste vara trovärdig, ha visioner om undervisningen och livet, visa att ord och handling överensstämmer, erkänna fel, visa sin person, ta elever på allvar samt vara medveten om att han/hon är en förebild för eleverna. Laursen skiljer mellan känslor och värderingar. Läraren ska styras av sina värderingar i klassrummet men inte av sina känslor. Lärarkompetensen innebär ett helhetstänkande där det finns tydlig och systematisk ledning av skolarbetet. Undervisningen ska präglas av ett möte där lärarens relationer till elever och innehåll, med bestämda kvalitéer, är det centrala. Laursen betonar dock att en verkningsfull undervisning inte handlar om lärarens personlighet utan om ett passande innehåll, en bra dialog i klassrummet och positiva förväntningar på elever.

Gemensamt för alla lärare är att arbetet innebär olika dimensioner, dels den intentionella, dels betingelserna för arbetet. Utmaningen för yrket ligger i att skapa en helhet där intentioner och betingelser överensstämmer. Carlgren (2003) menar att yrket spänner mellan dessa två dimensioner och att det råder ett motsatsförhållande. Den betingade dimensionen innefattar den sociala sidan av klassrumsarbetet och den intentionella dimensionen innefattar den pedagogiska sidan av klassrumsarbetet. Fransson och Morberg (2001) kallar den här spänningen mellan dessa två dimensioner för två *Bermudatrianglar*: en psykosocial Bermudatriangel och en pedagogisk Bermudatriangel. Den psykosociala triangelns tre hörn innehåller: lärarens ambition, yttre krav och reella möjligheter. Här finns stora spänningar mellan dessa tre hörn som bekräftas av många studier om lärare. Den pedagogiska triangelns tre hörn innehåller de tre didaktiska frågorna: vad, hur och varför. Även här finns spänningar inom triangeln. Men framförallt finns spänningar mellan de två olika trianglarna som kan vara svåra att hantera professionellt. Fransson och Morberg ser dock också möjligheter att bygga en professionalitet genom att medvetandegöra och reflektera över yrkets olika ”hörnstenar” och problematisera dessa.

### 2.2.3 Den första tiden i yrket

Att gå från utbildningens till yrkets domän, från en tankedominerad till en handlingsdominerad sfär, betyder inte att man kan ’släppa’ tanken, reflektionen.

(Fransson & Morberg, 2001, s. 306)

Den första tiden i yrket som lärare präglas av ad hoc-lösningar. Den nya läraren är dåligt förberedd för den komplexa arbetsituationen som tillhör lärarens vardag. Doyle (1986) menar att den nya läraren möter nya krav som de inte är förberedda på, exempelvis läraruppdragets samtidighet och omedelbarhet i klassrummet. Läraren måste ”hålla många bollar i luften”: elever kollektivt såväl som individuellt, ämnen och planering, föräldrar, kollegor etcetera. Den sociala kontexten och skolans kultur och koder är andra viktiga faktorer som påverkar den första tiden i yrket. Dessa faktorer är inget som en lärarutbildning kan förbereda en ny lärare inför – inte heller VFU:n kan förbereda för

detta. Under VFU:n har aldrig studenten hand om helheten i yrket oavsett vilka intentioner som finns.

Vid yrkesstarten använder sig nya lärare av tre teoretiska strategier (Persson, 1999). Persson använder sig av Lacey's (1977) gamla strategier för att beskriva den första tiden i yrket: *internalisering*, *strategisk anpassning* och *strategisk redefinition*. Dessa strategier går att koppla till nya lärares attityder till sitt nya yrke under den första tiden. Enligt Persson (1999) är 44 % av lärarna så kallade övertygade lärare – de vill fortsätta sin lärarbana. Dessa har internaliserat skolans värden och accepterar sitt läraruppdrag. De tveksamma lärarna, 37 %, anpassar sig delvis, en strategisk anpassning, men har en viss tveksamhet till läraruppdraget och om de vill fortsätta sin lärarbana. De besvikna lärarna, 19 %, är inte nöjda med sin arbetssituation och ser ingen möjlighet att utveckla eller förändra skolan. De får en så kallad strategisk redefinition; de ger upp och planerar i stället att lämna yrket. Enligt Persson innebär detta en stor risk att de som vill förändra skolan lämnar skolan och de övertygade reproducerar därmed de befintliga strukturerna i skolan. Lacey's (1977) budskap skulle kunna tolkas som att aldrig sluta med förändringsarbetet. Det går också och koppla detta till senmoderna tankegångar där man inte söker "det rätta sättet" utan snarare är öppen för mångfalden. Dessa tankar går även att finna i Lindbergs avhandling (2002) om lärarutbildningen; där han betonar att lärarutbildningen bör präglas av mångfald. Och kanske går det inte ens att tala om *en* lärarutbildning i framtiden.

Mottagandet på den nya arbetsplatsen, är oerhört viktig under den första tiden i yrket. Enligt *Avtal 2000* för lärare finns en grundtanke om att nya lärare ska få så kallade mentorer i skolorna. En grundtanke var att den nya läraren skulle introduceras långsamt och med stöd av erfarna kollegor. Mentorskapet har dock inte fått speciellt stor utbredning i de svenska skolorna, främst av organisatoriska och ekonomiska orsaker. I en amerikansk studie (O'Connell Rust, 1994) framkommer att nyexaminerade lärare möter lite stöd på arbetsplatsen, både av kollegor och särskilt av skolledningen. De nya lärarna kastas snabbt in i undervisningen utan någon introduktion. De möter ofta klasser som har haft flera lärarbyten och anses vara så kallade svåra klasser. Från lärarutbildningen har studenterna fått med sig höga förväntningar på sitt yrke och ett lärartänk som fokuserar på den enskilda eleven. O'Connell Rust beskriver de nya lärarna som närmast euforiska inför sin yrkesstart. Den euforiska känslan byts snabbt ut mot en känsla av panik då de ställs oförberedda inför en kaotisk arbetssituation. De största problemen som möter de nya lärarna i den kaotiska situationen, enligt nämnda studie, är disciplinproblem och bristande ledarskap i klassrummet. De är ovana att leda en större grupp med skilda problem. Individfokuseringen från utbildningen fungerar inte i praktiken.

Under den första tiden i yrket anpassar sig läraren till den rådande skolkoden och den rådande situationen. Paulin (2007) hänvisar till en studie av Kuzim från 1993 där det framkommer olika mönster för hur lärare agerar under sin första tid. Studien visar att lärarna går från en liberal hållning mot eleverna till en mer traditionell auktoritär hållning. Från idealistiska attityder till mer traditionella. Från progressivitet till traditionsbundenhet. Men även från entusiasm till mindre entusiasm. Med arbetssociologiska begrepp från Zeichner och Gore skulle detta beskrivas som en funktionalistisk anpassning till den bestående skolkoden. Både Kuzim (1993) och Rust (1994) menar att nyutbildade lärare måste bli medvetna om skolans organisation och dess politiska roll samt deras egna möjligheter att driva sina visioner och idéer om



skolutveckling – ett kritiskt perspektiv på skolan. Båda menar att ansvaret för detta vilar på lärarutbildningen som inte lyckas att uppmuntra studenterna att hålla fast vid sina visioner.

## 3. Metod

Uppsatsen bygger på en fallstudie från november-december 2006 då vi djupintervjuade fyra lärarstuderande under deras sista termin på lärarutbildningen. Vi hade då en plan att följa dessa studenter in i läraryrkets första tid i en longitudinell studie. Dessa planer fick revideras på grund av att ingen av de fyra undersökta studenterna ett år senare arbetade som lärare. En av dessa arbetade inom fritidsverksamhet, en var föräldraledig och två arbetade inom helt andra branscher.

Vi ville dock fortsätta med vår ursprungliga plan att följa upp och djupintervjua nya lärare under deras första yrkesverksamma år. Vi utgick då från gamla datauppgifter om tidigare studenter som vi haft i kurser under deras lärarutbildning – alltså studenter som vi hade personlig kännedom om. Vi fick ringa ett tjugotal före detta studenter innan vi fick tag på fyra olika intervjupersoner. Det var svårt att hitta tämligen nyexaminerade lärare som dels arbetade inom sitt område, dels befann sig i en geografisk närhet. Vid dessa telefonsamtal med före detta studenter utvecklades en så kallad snöbollseffekt; vi fick tips om andra eventuella intervjupersoner. Vi fann att ytterst få studenter hade fått en tjänst inom det område som de var utbildade för. Ingen av de före detta studenterna var dock arbetslös. Resultatet blev två intervjupersoner som hade varit färdiga lärare i ett år och två som hade varit färdiga lärare i två år.

### 3.1 Undersökningsstrategier

Fokus i undersökningen var att förstå och tolka några examinerade lärares möte med yrkeslivet. Undersökningsstrategin har varit kvalitativ genom en önskan att skapa en djupare förståelse för de frågeställningar och det syfte som uppsatsen behandlar. En öppen fråga ställdes dessutom till ett hundratal sistaterminsstudenter inom lärarutbildningen där dessa ombads att fritt skriva vilken pedagogisk teori som de ansåg hade genomsyrat lärarutbildningen.

Intresset var inte att skapa en generell bild av nya lärares möte med yrkeslivet utan att få en fördjupad kunskap om deras möte med yrkeslivet i allmänhet och deras förhållningssätt till de teorier som lärarutbildningen har gett dem och hur dessa har omvandlats och utvecklats till praxisnära teorier. Intentionen var att få individernas uppfattning och tolkning av sin egen yrkesverklighet.

### 3.2 Undersökningsdesign

Undersökningsdesignen som användes var en multipel fallstudie (Bryman, 2002): fyra sistaterminsstudenter, två lärare som har varit examinerade i ett år och två lärare som har varit verksamma i två år. Jämförelser mellan de intervjuade har gjorts men vi har också sett till det specifika fallet. För mycket jämförelser mellan respondenter kan

medföra att den specifika kontexten försvinner, vilket kan resultera i att en del av den kvalitativa intervjuens fördelar motverkas. Jämförelser kan leda till ytliga kategoriseringsförsök (Bryman, 2002).

En tydlig kategorisering i materialet har gjorts mellan de tre kvinnliga lärarna respektive den manliga läraren. I dessa fall har vi sett till hela kontexten. Den manliga läraren arbetar på en friskola och dessutom på högstadiet. De kvinnliga lärarna arbetar inom kommunala skolor på lågstadiet, vilket motsvarar deras utbildning. Dessa skillnader har vi genomgående uppmärksammat vid intervjuer och klassrumsobservationer. Tolkningen av dessa skillnader har vi främst gjort i förhållande till skolformen och dess olika pedagogiska förhållningssätt. Genusperspektivet kanske också skulle vara intressant, men detta har vi valt att inte beröra. Materialet innehåller bara en intervju med en man så en kategorisering var inte relevant. Däremot hade den manliga lärarens arbetsplats en oerhört stor betydelse för hans arbetssätt i klassrummet och hans förhållningssätt till teorier.

### 3.3 Datainsamlingsmetod

Datainsamlingsmetoderna var en öppen ”enkätfråga”, semistrukturerade intervjuer (Kvale, 1997), samt observationer i form av strukturerade, så kallade didaktiska analyser (Sträng & Dimenäs, 2000).

Den öppna ”enkätfrågan” ställdes till ett drygt 100-tal studenter vid en föreläsning under deras sista termin på lärarutbildningen. Frågan som ställdes var: ”Vad är det för syn på lärande som ni har fått under den här utbildningen?” Frågan fick förklaras muntligt och då användes begreppen: ”pedagogiska teorier” och ”teorier”. 110 svar kom in. Dessa kategoriserades utifrån olika lärandeteorier som framkom i svaren.

De semistrukturerade intervjuerna var baserade på en intervjuguide (se bilaga) och indelade i olika ämnesområden. Halvstrukturerade/semistrukturerade intervjuer gränsar till ostrukturerade intervjuer på en glidande skala (Denscombe, 2000). De fyra första intervjuerna som gjordes 2006 innehöll en livsberättelse om några studenters egna vägar från barndom till nästan färdiga lärare. Som tidigare har nämnts, var ett av syftena med dessa intervjuer att finna ett lämpligt problemområde att fortsätta undersöka med fördjupade studier. De senaste intervjuerna gjordes under hösten 2007 och då fick vi intervjua nya personer på grund av praktiska skäl, som tidigare har nämnts. Även under dessa intervjuer användes en intervjuguide där det fanns en mer tydlig fokus på de nya lärarnas första tid i yrket och deras förhållningssätt till de pedagogiska teorier som de har fått med sig under sin utbildning samt hur dessa teorier utvecklas till praxisnära teorier. De första intervjuerna var mer ostrukturerade än de fyra senaste eftersom vi i det första fallet var intresserade av deras egna berättelser. I de sista intervjuerna hade vi dessutom ett tydligare problemområde.

Användandet av intervjuguide var ett nödvändigt verktyg då vi var två intervjuare och behövde ha ett jämförbart intervjumaterial.

Intervjuerna från 2006 varade cirka två timmar per intervju. Respondenterna fick berätta om sina liv tämligen fritt och styrdes väldigt lite men uppmuntrades av följdfrågor. Dessa respondenter kände sig särskilt uppmärksammade och uppskattade intervjusituationen där de fick en möjlighet att dela med sig av sina egna erfarenheter.

En mycket vanlig reaktion hos intervjupersoner, enligt Kvale (1997). De senaste intervjuerna (2007) varade under en timme och var mer strukturerade.

De senaste intervjuerna föregicks av en klassrumsobservation, en så kallad didaktisk analys. Denna metod har arbetats fram av Sträng och Dimenäs (2000) under ett antal år. Metoden är tänkt att användas av yrkesverksamma lärare som ett redskap att få syn på sin egen praxisnära teori och för att därmed bli en mer kompetent lärare – en utveckling av den egna professionen. En didaktisk analys består av en koppling mellan teori och praktik och studerar specifikt olika delar av undervisningen som mötet mellan: lärare, elever, innehåll och metod. Vår användning av den didaktiska analysen under vår undersökning har varit tudelad, dels har den fungerat som ett didaktiskt redskap under intervjusituationen och genererat frågor om lärandeteorier i undervisningssituationen, dels har analysmetoden varit ett hjälpmedel under observationen som därmed blev mer strukturerad.

### 3.4 Urval

Undersökningens respondenter är studenter under sin sista termin på lärarutbildningen som har svarat på en öppen ”enkätfråga”. Därtill har vi intervjuat fyra studenter som gick sista terminen på sin lärarutbildning, inriktning mot yngre barn (tidigare låg- och mellanstadielärare) samt intervjuat fyra nyexaminerade lärare som har arbetat mellan ett och två år inom yrket. Dessa sistnämnda har också gått inriktning mot yngre barn och dessa arbetar nu med den ålderskategorin i skolan.

Urvalet till den öppna enkätfrågan var ett medvetet val som ställdes till samtliga studenter som gick sin sista termin och deltog i en föreläsning. Svarsfrekvensen var mycket hög – då studenterna uppmanades att svara innan de lämnade föreläsningen.

Urvalet till de första intervjuerna, som gjordes 2006, baserades på tillgänglighet. Studenterna var före detta studenter till oss och vi hade personlig kännedom om dem. Vem av sina före detta studenter kontaktar en lärare? Valet var inte slumpmässigt och det var snarare en fråga om studenter som hade lämnat ”avtryck” efter sig – studenter som hade varit intresserade och kunniga. Åldersfaktorn var dock ett medvetet val – två yngre och två äldre studenter. Deras sociala bakgrund hade vi före intervjun ingen kännedom om.

Samtliga intervjuade från såväl 2006 som 2007 var tidigare studenter som vi hade en personlig kännedom om. Ett problem med detta kan vara att en så kallad motöverföring sker (Kvale, 1997) – en professionell distans kan vara svår att upprätthålla i intervjusituationen. De intervjuade kan också anpassa sina svar så som de tror att sina tidigare lärare vill ha. Det kan också ha positiva effekter om intervjun är baserad på en personlig kännedom; intervjupersonerna kan känna sig trygga och berätta mer om sig själva (Kvale, 1997).

Intervjupersonerna, i andra omgången, hade inget specifikt intresse av pedagogiska teorier.

Intervjupersonerna har vi presenterat först i resultatredovisningen. De har presenterats med fingerade namn.

### 3.5 Datakvalité

Denna undersökning var liten: två gånger fyra djupintervjuer med sistaterminsstudenter respektive nyexaminerade. Undersökningen kan benämnas en multipel fallstudie. Vi ville belysa unika drag i ett antal specifika fall (Bryman,2002) – ett ideografiskt synsätt. Men vi ville också se vissa mönster och kunna göra vissa jämförelser. Dessa mönster och jämförelser går inte att generalisera till att vara representativt för alla nya lärare. Kvalitativ forskning syftar till att generera nya teorier utifrån resultaten inte pröva hypoteser (Bryman, 2002). En multipel fallstudie kan underlätta möjligheten att utveckla ett teoretiskt resonemang genom att jämförelser ger upphov till nya eventuella samband.

Ett alternativt begrepp till reliabilitet och validitet inom kvalitativ forskning är trovärdighet: *tillförlitlighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *konfirmering* (Bryman, 2002). Tillförlitlighet handlar om hur sannolika resultaten är – dock inte statistiskt sett. Detta har kunnat stärkas genom att undersökningen har haft två intervjuare och att sammanlagt åtta intervjupersoner har intervjuats. De didaktiska analyserna/observationerna har tillsammans med intervjuerna gett en triangulering som gör att resultatet blir mer sannolikt. Överförbarhet handlar om att resultaten ska kunna överföras till andra kontexter. Även i detta fall har trianguleringen hjälpt till att stärka resultatets överförbarhet – men detta var dock inte syftet med undersökningen. Vi har inte sökt efter en generaliserbarhet utan snarare att generera nya teorier. Pålitlighet är snarlikt reliabilitet, det vill säga om man kan få likartade resultat vid andra undersökningstillfällen. Intervjutillfällena och intervjupersonerna är unika – hela kontexten är unik. Samma lärare vid ett annat tillfälle och i en annan kontext hade troligen inte gett exakt samma resultat. Däremot vill vi att undersökningen ska vara transparent så att läsaren kan följa med i hur undersökningen har gått till. Konfirmering svarar mot objektivitet. Eftersom vi är en del av den kontext där vi har gjort våra intervjuer kan det vara svårt att exempelvis inte värdera vid intervjutillfällena men även vid analys av intervjumaterialet. Samtidigt ger det oss unik kompetens i form av förkunskaper som underlättar vid såväl intervjuer som tolkning av intervjuer. Vi har också hjälp av att vi är två intervjuare, två uttolkare av materialet etcetera – det sker en kontinuerlig diskussion om materialet.

De första intervjuerna (2006) skedde på den aktuella högskolan i en lugn miljö utan störande moment. De sista intervjuerna och de didaktiska analyserna (2007) skedde på lärarnas arbetsplats – i klassrumsmiljö och grupprumsmiljö. Under en av de sista intervjuerna var en lärare stressad och hade bråttom att komma tillbaka till sina elever, vilket medförde att intervjun blev kortare och mindre utvecklad.

De båda intervjuguiderna skiljde sig åt. Den första var bredare och behandlade studenternas bakgrund, uppväxt, skolgång och vägen genom lärarutbildningen. Den sista intervjuguiden var mer fokuserad på dels klassrumsobservationen/den didaktiska analysen, dels lärarens medvetenhet och förhållningssätt till pedagogiska teorier. Se bilaga 1 och 2! Frågorna i båda guiderna var öppna och gav utrymme för respondenternas fria tankar. Under intervjutillfällena uppmanade vi respondenterna att utveckla sina svar och ställde vid behov följdfrågor. Klassrumsobservationen/den didaktiska analysen gav upphov till frågor under intervjuerna, men vi undvek att kommentera/värdera undervisningssituationen som vi hade sett. En didaktisk analys ska inte heller vara värderande (Sträng & Dimenäs, 2000) Exempelvis hade en av de

observerade lärarna skrala ämneskunskaper under observationstillfället – detta kommenterades inte.

## 4. Resultat

Resultaten kommer att presenteras tematiskt. Under varje tema kopplas och citeras de fyra intervjupersonerna. I det sista temat: *Praxisnära teorier* används resultaten från klassrumsobservationerna i de didaktiska analyserna. Vi börjar med en presentation av varje intervjuperson från intervjuerna 2007:

**Peter** är 27 år gammal och har varit färdig lärare i två år. Han kommer från icke-studievan hemmiljö. Efter avslutad gymnasiegång arbetade Peter ett par år med olika ströyrken, bland annat inom skolan. Hans drömyrke har alltid varit att bli lärare. Han tycker om att undervisa. Hans motiv till högre studier har främst varit yrkesinriktat. Efter avslutad lärarutbildning mot de yngre barnen så har Peter vikarierat ett år på låg- och mellanstadiet i olika klasser. Efter ett år fick han en tillsvidareanställning på en friskola och arbetar nu med högstadieelever, som han saknar utbildning för. Han har arbetat ett år på sin nuvarande arbetsplats. Peter tror att han arbetar kvar på sin nuvarande arbetsplats om tio år.

**Tyra** är 35 år och har varit färdig lärare i två år. Hon kommer från en icke-studievan hemmiljö. Hon har vuxit upp med en ensamstående mamma och flera syskon. Inget av syskonen har studerat på Högskolan. Tyra gick ekonomisk linje på gymnasiet eftersom hon ville få en yrkesutbildning. Efter genomgången gymnasieutbildning började hon arbeta på en fritidsgård i tre år. Därefter började hon att arbeta på en fabrik för att kunna höja sin lön. Vid en föräldraledighet blev hon uppsagd från sitt arbete på fabriken. Då började hon läsa in betyg och ämnen på Komvux. Hennes motiv till högre studier är dels yrkesinriktade, dels personliga. Lärarutbildningen väckte även ett akademiskt intresse. Därefter påbörjade hon sin lärarutbildning till lärare mot de yngre barnen. Efter lärarutbildningen har hon vikarierat runt i olika klasser och arbetat inom förskolan. Sedan ett par månader har hon fått ett längre vikariat i en årskurs 1. Tyra tror att hon om tio år arbetar med skolutveckling eller forskning.

**Erika** är 27 år och har varit färdig lärare i ett år. Hon kommer från en studievan hemmiljö där båda föräldrarna har högskoleutbildning. Hon har gått samhällsvetenskapliga programmet på gymnasiet. Därefter arbetade hon på en förskola men också i en butik. Efter två års arbete började hon på lärarutbildningen. Hennes motiv till högre studier var främst yrkesinriktat. Erika hade goda lärarförebilder, särskilt från de tidiga åren. Efter avslutad lärarutbildning har hon haft strövikariat inom skolan, bland annat inom en vikariepool. Hon har även arbetat som fritidspedagog under en kort tid. Sedan en kort tid tillbaka har hon ett längre vikariat i en F2-klass. Tjänsten är för närvarande utlyst som en tillsvidareanställning, men Erika tror inte att hon kommer att få tjänsten. Erika tror att hon i framtiden kommer att utbilda sig vidare till specialpedagog.

**Camilla** är 37 år och har varit färdig lärare i ett år. Hon kommer från en studievan hemmiljö där stora delar av hennes släkt har arbetat som lärare. Hennes motiv till högre studier var främst yrkesinriktat – men en akademisk examen var närmast en självklarhet

i hennes familj. Efter genomgången gymnasieutbildning har Camilla haft ett antal olika arbeten och bildat familj. Efter genomgången lärarutbildning har hon varit anställd i en vikariepool. Hon har då haft korta deltidsvikariat. Efter lärarutbildningen har Camilla även utbildat sig till massör och arbetar som detta på en klinik en dag i veckan. För närvarande har hon ett längre vikariat på deltid i en F1-klass. Camilla tror inte att hon arbetar som lärare i framtiden utan att hon i stället kommer att satsa på en administrativ karriär inom skolans värld.

## 4.1 Lärarutbildningen

Från fallstudien från 2006 där vi intervjuar fyra lärarstudier under deras sista termin i lärarutbildningen framkommer att intervjupersonerna främst kan kategoriseras som yrkesinriktade studenter, enligt Gibbs, Morgan och Taylor(1984). Intervjupersonernas motivation skilde sig dock åt en del och det går att se olika utbildningsorientering hos intervjupersonerna. De äldre studenterna som har en mer brokig bakgrund drivs mer av en personlig utbildningsorientering där lärarutbildningen ger en personlig förändring och en ny social identitet. De yngre studenterna är främst yrkesinriktade; de söker en utbildning som kan ge ett arbete. Ingen av intervjupersonerna betonar det akademiska intresset som avgörande för valet av lärarutbildningen. Utbildningen väcker inte heller ett akademiskt intresse.

Studenterna som fick besvara enkätfrågan hade i början av terminen haft en föreläsning om pedagogiska lärteorier. Enkäten gjordes i slutet av kursen vid en annan föreläsning. Under den första föreläsningen om lärteorier kategoriserade föreläsaren de olika pedagogiska teorierna enligt följande huvudrubriker: *behaviorismen*, *den fria pedagogiken* med namn som Carl Rogers, Maria Montessori och Rudolf Steiner, *den psykologiska pedagogiken* med namn som Jean Piaget, Jerome Bruner och Lev Vygotskij samt *den socialistiska pedagogiken* med namn som John Dewey, Paulo Freire och Celestin Freinet. Vid vår kategorisering av enkätsvaren väljer vi att följa den kategorisering som studenterna mött tidigare under ovan nämnda föreläsning i utbildningen. Kategoriseringen kan ifrågasättas och hade inte valts av oss, men det finns fördelar för vår undersökning att följa densamma som studenterna mött under utbildningen/kursen.

Inga studenter i enkätsvaren anger den behavioristiska eller den fria pedagogiken som den övergripande teorin som lärarutbildningen genomsyras av. Däremot svarar hälften av studenterna att den psykologiska pedagogiken dominerar inom lärarutbildningen. Av dessa studenter anger hälften (cirka 25 % av alla tillfrågade) att Piaget/kognitivismen är den teori som lärarutbildningen genomsyras av. Den andra halvan (cirka 25 % av alla tillfrågade) hänvisar i stället till Vygotskij/sociokulturellt. 6/110 studenter svarar att Dewey/den socialistiska pedagogiken är den teori som genomsyrar lärarutbildningen. Cirka 25 % eller 25/110 svarande anger en blandning av olika teorier. I dessa svar finns starka inslag av den psykologiska pedagogiken men Dewey/den socialistiska pedagogiken nämns också. Där finns dock inga inslag av vare sig behaviorism eller den fria pedagogiken. 24/110 studenter, cirka 25 %, kategoriserar vi som *oteoretiska*. Dessa studenter kan inte definiera vad en teori är eller kan inte se att lärarutbildningen präglas av teorier vid exempelvis syn på kunskap, syn på lärande: ”Det finns inga rätt eller fel allting går att tolka på olika sätt.”(svar 1) ”Synen på lärande ska vara positiv, öppen,

kreativ och social.”(svar 2) ”En del av det Högskolan lär oss här inne går inte att genomföra i dagens skola. Men samtidigt ger de oss en bild där eleverna ska vara i centrum.”(svar 3).

Intervjusvaren tyder på samma resultat; intervjupersonerna för fram både den psykologiska och den socialistiska pedagogiken. De nämner namn som Vygotskij, Piaget och Dewey. När de beskriver sin nuvarande undervisning i klassrummen lever dessa idéer vidare i planering och faktisk undervisning. De intervjuade betonar att eleverna måste vara aktiva, lärande sker praktiskt – i konkreta situationer, lekfullhet är en god väg till kunskap:

Jag gillar John Deweys ”learning by doing” – det är mitt mantra. Jag tyckte att jag hade lagt upp lektionen enligt hans teori. Jag tycker man lär sig själv genom att få prova, känna, lyssna och använda sina sinnen.

(Camilla)

Individualisering är något som också starkt betonas av de intervjuade och som starkt präglar deras undervisning. Individualiseringen ses dels som en lämplig pedagogisk metod, dels som en nödvändighet/nödlösning för att klara undervisningen. Elever med särskilda behov och konflikter mellan elever får stort utrymme, vilket framtvingar en individualisering.

De andra hade det lite fritt och satt och spelade spel. Då satte jag mig med honom och läste en bok för honom som jag hade läst innan. Och då koncentrerade han sig så mycket att han började suga på sin tumme.// .... men det är rätt svårt när man har 17 andra också i klassen.

(Tyra)

Intervjupersonen Peter arbetar på en friskola där individualisering utgör en stor del av undervisningen. De skiljer mellan workshop/eget arbete och föreläsningar. Föreläsningarna utgör en mycket liten del av utbildningen. Vid behov kan eleverna få så kallade stödföreläsningar under tiden de arbetar i workshop. Undervisningsmaterialet är förproducerat och med en stegvis progression och måste följas av de undervisande lärarna. Eleverna går från steg till steg och examineras efter varje steg. Intervjupersonen Peter betonar att han ser ”learning by doing” som sin pedagogiska teori. Vid beskrivning av undervisningen och under didaktiska analysen går det snarare att se tydliga behavioristiska inslag med den stegvisa undervisningen och små delmål. Elevernas självstudier ger inte heller så mycket ”learning by doing”. Under den didaktiska analysen, som är en stödföreläsning under workshoptid, föreläser Peter utifrån ett färdigproducerat material om ordklasser. Eleverna arbetar med ett antal meningar där de ska fylla i ordklasser. Därefter går läraren igenom svaren på tavlan. Bland övriga intervjupersoner finns en större samstämmighet mellan didaktisk analys och intervjusvar; man gör ungefär som man säger.

Samtliga intervjupersoner är i stort sett tillfreds med sin teoretiska utbildning från högskolan; de anger att de har tillräckliga ämneskunskaper. Men de efterfrågar mer kunskap om barn med särskilda behov och konflikthantering. Som ny lärare känner man sig utelämnad och osäker över hur man hanterar konflikter, utåtagerande barn, disciplinproblem etcetera – kort sagt studenterna upplever svårigheter med yrkets sociala aspekter.

Jag hade nog önskat att det på Högskolan ingick specialpedagogik, någon typ av grundkurs om speciella barn. I en klass finns så många olika typer av barn. // I min klass

har det nyligen upptäckts att en pojke har autistiska drag, en har selektiv mutism och en har sociala problem.

(Erika)

Peter berättar att konflikthantering är en sådan sak som han har lärt sig i det praktiska arbetet ute på skolan. Camilla har läst en kurs i specialpedagogik under sin lärarutbildning. Hon är mycket nöjd med kursen men finner det svårt att omvandla sina teoretiska kunskaper till praktiska kunskaper i klassrummet.

Det är klart att jag som lärare kan sätta igång allt det som jag har lärde mig i den specialpedagogiska kursen och anpassa kursen till den klass jag har. Men vi har så många olika slags problem och svårigheter med elever i vår klass att det tar för lång tid att lägga upp material som passar alla. // Nu är vi alltid två personer i klassen och några plusjobbare och skolmormor men på ett vis är det bara extra vuxna som inte har någon utbildning, erfarenhet eller intresse för denna typ av uppgift.

(Camilla)

Svårigheter att omsätta pedagogiska teorier i praktiken har många förklaringar. Camilla beskriver en avsaknad av ett gemensamt förhållningssätt bland personalen. Behov av extra pedagogisk kompetens har ersatts av ”vuxna i klassrummet” som är Camillas beteckning. Det krävs, enligt Camilla, att alla vuxna i skolan arbetar mot samma mål. Det är svårt att omsätta teoretiska tankegångar i praktiken när man är helt själv med den specifika kunskapen.

Studenter är i allmänhet mycket nöjda med sina VFU-perioder. VFU:n får alltid högst resultat vid utvärderingar av lärarutbildningen. Intervjupersonerna efterfrågar också fler och längre VFU-perioder. Det är under VFU:n man lär sig läraryrket. Detta resultat stämmer också väl med tidigare fallstudie (2006). VFU-perioderna under lärarutbildningen skiljer sig dock markant från den verklighet som möter de nyexaminerade lärarna i arbetslivet. Detta är intervjupersonerna medvetna om. Under VFU:n var pressen låg och mycket tid gavs till planering av ett fåtal lektioner under VFU:n. Under VFU:n läggs också mycket resurser på att undervisningen ska vara rolig och omväxlande – och detta har studenterna tid med eftersom de undervisar så lite.

Någon gång när jag hade VFU och när jag hade matte räknade jag med hjälp av godis. Då tog jag med godis hemifrån och köpte godis för 200-300 spänn. Men det tyckte jag inte var så färligt, men skulle man göra det varenda gång så skulle man ha blivit ruinerad.// Jag tycker man kan kalla det för *VFU-turism*, man ser inte den jobbiga biten. Man ser inte utvecklingssamtal, alla blanketter och man ska fundera över IUP.

(Tyra)

Intervjupersonerna är trots kritiken mot utbildningen nöjda med sin utbildning. De känner sig trygga i sin lärarroll. Den teoretiska bakgrunden som de har fått har stärkt dem i deras yrkesroll. Camilla menar att när hon träffar föräldrar känner hon sig stark i sin lärarroll. Hon är stolt, statusmässigt, över att ha gått en högskoleutbildning.

## 4.2 Ett läraryrke i förändring

Intervjupersonerna kände sig delvis oförberedda på det yrke som mötte dem som nya lärare trots ett flertal VFU-perioder under utbildningen. Läraryrkets fostransroll är något som intervjupersonerna lyfter fram och som de var helt oförberedda på.



Det känns lite surt att ha pluggat tre och ett halvt år för att man ska behöva tala om för elever att de inte ska slå på varandra eller att de måste äta med kniv och gaffel.

(Camilla)

Peter har lämnat arbetet med de yngre barnen, som han egentligen är utbildad för, och arbetar nu på högstadiet. Han menar att han inte tycker om den fostrande och omvårdande biten som är så stark när man arbetar med yngre barn.

I de didaktiska analyserna syns tydligt att lärarna riktar sin uppmärksamhet främst mot ett antal elever som behöver extra uppmärksamhet av olika anledningar. Samtidigt menar intervjupersonerna att kärnan i läraryrket är att undervisa. Men intervjupersonerna är medvetna om att deras fokus i klassrummet är mer inriktat på olika elever med särskilda behov. De tycker att undervisningen, som de egentligen vill prioritera, tar minst tid i läraryrket. Föräldrakontakten med elever som har särskilda behov tar en stor del av arbetstiden och det gäller att nå ett samförstånd. Tyra har en pojke i klassen med särskilda behov. Efter kontakt med föräldrarna har kuratorn varit inkopplad på eleven. Kuratorn hänvisade efter ett tag till hjälp och utredning av en psykolog. Då var inte föräldrarna intresserade av att gå vidare. Varken föräldrar eller lärare önskade en diagnos av barnet, men Tyra ville ha stöd och hjälp i klassrummet hur hon skulle agera i förhållande till eleven. Camilla har föräldrar som är medvetna om de bekymmer som eleverna har, men föräldrarna orkar inte ta tag i problemen och i vissa fall tycker föräldrarna att det är skolans sak att sköta de svårigheter som finns där.

Tre av de fyra intervjupersonerna beskriver sitt förhållningssätt till eleverna som mer personligt än pedagogiskt. Arbetet tenderar dessutom att växa utanför klassrummet. Hembesök är ingen ovanlig förekomst. Erika gör ett flertal hembesök hos en elev med selektiv mutism för att få kontakt med eleven och hennes föräldrar. Skolledningen har uppmanat Erika att sköta hembesöken under arbetstid, vilket inte har fungerat utan Erika ägnar sin fritid på kvällstid åt dessa besök. Tyra har fortfarande kontakt med en före detta elev som har stora sociala svårigheter. Hon chattar med honom via msn på datorn och följer hans utveckling. När hon var hans lärare så gav hon honom läxhjälp utanför skoltid eftersom han inte hade något stöd hemifrån. Tyra berättar även att hon är aktiv och ställer upp klassens planer för en framtida klassresa. Detta innebär en del aktiviteter på kvällstid för att samla in bidrag till resan. På Peters friskola ingår ett flertal intensivveckor under ett läsår. Det ingår i hans tjänst att följa med sin klass på dessa. Under dessa veckor undervisar Peter i ett flertal ämnen där han inte är behörig: hemkunskap, slöjd, musik och bild. Efter en intensivvecka är Peter tämligen trött, berättar han.

Ekonomiska villkor är också styrande i det pedagogiska arbetet. Läromedel sparas det på i skolorna och lärarna tillverkar mycket arbetsmaterial själva. Tyra började terminen i sin nya etta med att tillverka allt arbetsmaterial i såväl svenska som matematik. Arbetsmaterialet var dessutom individualiserat. Hon tillverkade 18 olika studieböcker i svenska respektive matematik:

I början var det jättemycket tidskrävande men nu har jag kommit in i det. Och jag kände i början: Vad har jag gett mig in på? // Första veckan var det jättekul, andra veckan var det mindre kul och så tredje veckan kände jag bara att jag kommer aldrig hinna detta. Och så gjorde jag likadant i matte.

(Tyra)

Tyras situation förbättrades då hon efter några veckor fick medel att handla matematikböcker. Budgeten är delegerad till olika arbetslag. Tyra fick då efter en tid information om att det faktiskt fanns medel för läromedel. Tyra var rädd att missa delar av viktiga moment i matematiken. Arbetslaget måste ta ställning till prioriteringar i budgeten.

### 4.3 Den första tiden i yrket

Ingen av intervjupersonerna har eller har haft någon officiell mentor. Samtliga har dock skaffat sig en inofficiell mentor efter en tid i yrket. Personen som fungerar som inofficiell mentor är oftast en person som också är ny i yrket eller som intervjupersonerna har haft en tidigare vänskapsrelation med. Gamla studiekamrater håller kontakten och byter pedagogiska idéer och erfarenheter.

Nyexaminerade lärare förväntas av kollegor och skolledning att sköta undervisningen på egen hand redan från första dagen. Det tar tid för nyexaminerade lärare att bli accepterade på sin nya arbetsplats. Tyra berättar om sitt första vikariat där hon blev utfrusen av lärarkollegiet:

Lärarna pratade inte med mig. Det var precis som man var en Alien. Man fick inte komma in i deras område.

(Tyra)

I läraryrket lever fortfarande ett visst maktförhållande kvar. Den duktiga läraren klarar sig själv och behöver ingen hjälp av kollegor. Tyra är en person som hela tiden har efterfrågat samarbete. Arbetslagsindelningen har på vissa arbetsplatser skapat "vattentäta skott" mellan de olika arbetslagen. Hon har exempelvis efterfrågat samarbete med andra lärare som undervisar i samma åldersgrupp, men dessa har inte visat intresse för samarbete. Samarbetet som sker är mellan kollegor inom samma arbetslag som undervisar i olika årskurser. Det saknas en möjlighet till samarbete utifrån pedagogiska idéer.

Arbetsbelastningen är hög hos tre av fyra intervjuade, de kvinnliga lärarna. Peter arbetar i en friskola där lektionerna är förplanerade och därmed blir arbetsbelastningen betydligt lägre. Han uppger att han arbetar 40 timmar i veckan. Föräldramöten och utvecklingssamtal är inlagda under ordinarie arbetstid som är kontorstid, måndag-fredag.

Tyra har ett stort arbete när det gäller planering eftersom hon tillverkar eget arbetsmaterial, främst av ekonomiska orsaker. Erika önskar mer egen tid till planering av verksamheten och har även en önskan om att få tillverka mer av eget undervisningsmaterial. Erikas största arbetsbelastning handlar främst om administration och dokumentation. Mycket tid går också åt till möten för personal men även möten som rör särskilda elever.

I Camillas klass finns ett stort antal elever med särskilda behov. Där finns också mycket personal, varav ett flertal inte är pedagoger. Camilla menar dock att det inte finns utrymme för gemensam tid att planera undervisningen och bemötandet av eleverna med särskilda behov. Det finns flera vuxna i klassrummet men dessa har ingen gemensam pedagogisk grundsyn och några saknar helt utbildning och erfarenhet inom området.

Övergången från student till lärare har av alla intervjupersonerna uppfattats som problematisk. Från Peters upplevelser av att sakna sin frihet som student till att sköta ett arbete med regelbundna tider till Erikas upplevelser om att hon inte hinner med sitt eget privatliv på grund av den höga arbetsbelastningen. Erika beskriver det stora ansvar som hon snabbt fick som ny lärare utan någon introduktion. Peters upplevelser går främst att se som en arbetslivschock medan Erikas berättelse mer ger en beskrivning av en djupare förändring av hela livssituationen. De nya lärarna är oförberedda på alla yttre krav som möter dem i läraryrket. De yttre kraven är arbetsuppgifter utöver den egna undervisningen – krav som de aldrig har mött under sina VFU-perioder. Arbetet kräver också många sociala insatser och inslag av fostran:

I morse till exempel kom eleverna tio minuter innan vi började och då var det genast några som trängde sig före, slogs och bråkade och då måste jag ingripa direkt.// Sådana här saker gör att jag inte kan tänka att jag har från 8.00 till 8.30 att plocka fram eller göra saker.//... för sen händer det något och då kan jag inte gå därifrån för då har de nästan slagit ihjäl varandra under den tiden som jag har varit borta. Det är alltid någon som står och grinar.

(Camilla)

Ett gemensamt yttre krav som alla intervjupersonerna berättar om är kravet att alla barn ska bemötas individuellt. De uppger att detta krav har sitt ursprung i lärarutbildningen: En skola för alla. Men de nya lärarna saknar teoretisk såväl som praktisk kompetens att hantera dessa elever med särskilda behov på ett professionellt sätt. I de didaktiska analyserna observerar vi vad läraren riktar sin uppmärksamhet mot i en klassrumssituation. I dessa syns tydligt att lärarna riktar sin uppmärksamhet mot ett fåtal elever. I analysen av Tyras lektion och efterföljande intervju framkommer tydligt att Tyra lägger fokus på en elev med särskilda behov:

Jag har då den här killen som springer rundor och skriker. Då tappar de andra barnen fokus på vad vi håller på med. Jag får då försöka få tyst på honom så att han inte skriker rakt ut.

(Tyra)

Vid observationen av Tyras undervisning framkommer att hon lägger fokus på speciellt en elev och inte innehållet i undervisningen. En förklaring till detta är, som ovanstående citat visar, att Tyra vill skapa en lugn arbetsmiljö. Hon önskar, enligt intervjun, att ha ett fokus på engagemang kring undervisningens innehåll. Tyra återkommer under intervjun flera gånger till eleven som behöver extra hjälp. Hon har inga teorier eller någon praktisk erfarenhet av hur hon ska hantera den nämnda eleven. Metoden skiftar och kan främst liknas vid ad hoc-lösningar. Tyra har alltså olika strategier att hantera den nämnda eleven.

Liknande ad hoc-lösningar använder sig Camilla av i undervisningssituationen. Därtill kommer att de är flera vuxna i klassrummet och att dessa inte har en gemensam strategi, vilket ytterligare försvårar arbetet. Camilla betonar att hon och eleverna är beroende av dagsformen. Camilla har vissa strategier, som hon har fått från den specialpedagogiska kursen, för att hantera vissa av eleverna men dessa fungerar inte alltid. Samarbete fungerar dåligt mellan många barn och detta är ett upphov till konflikter mellan barnen. En typisk lösning för detta problem är det individuella arbetet.

Erika saknar pedagogiska diskussioner med kollegor om barn med särskilda behov. Erfarenhet som finns hos äldre kollegor kommer inte de nya lärarna till godo. Alla får börja om från början. När Erika talar om barnen med speciella behov så uttrycker hon

en önskan om att det i lärarutbildningen borde finnas en grundkurs i specialpedagogik. Arbetet med dessa barn sker för närvarande ad hoc-mässigt och Erika beskriver det som att några av hennes elever blir ”testkaniner”. Hon har inga färdiga teorier eller praktiska erfarenheter av att arbeta med barn med särskilda behov.

De intervjuade tycker att samhället/föräldrar har stora krav på skolan och lärarna. Skolan måste lösa en mängd samhällsproblem. Camilla tycker att det överlag ställs mycket krav på lärare. Hon menar att såväl massmedia som folk i allmänhet har många åsikter om lärare och skolan. Hon liknar skolan vid en samlingspunkt i samhället men samtidigt inte, utan snarare en liten del i samhället: ”... som en liten del i samhället, inkapslad, som alla slänger skit på”.

Efter en tid som lärare beskriver ett par av intervjupersonerna att deras engagemang, entusiasm och visioner har avtagit:

På lärarutbildningen sprudlade jag av idéer och det gör jag nu med men jag får inte lika stort utrymme för det i verksamheten.

(Erika)

Tyra känner sig fortfarande riktigt engagerad i sitt arbete, men är medveten om att detta kanske inte är den vanliga lärarbilden. Hennes engagemang, oftast personligt, kanske kommer att inkräkta för mycket på hennes privatliv. Hon är också medveten om att andra lärare är kritiska till hennes stora engagemang. Tyra betonar den personliga aspekten i yrket och vill inte att engagemanget ska svalna.

## 4.4 Praxisnära teorier

Praxisnära teorier har en grund i pedagogisk och didaktisk teori men också i praktisk erfarenhet. En blandning av teori och praktik där dessa befruktar varandra. En yrkeskunskap som oftast kan betraktas som en tyst kunskap då pedagogiska diskussioner sällan förs i skolans värld. Den tysta kunskapen i skolans värld består av många förgivet-taganden. Det ges få tillfällen i skolan att ta distans till sin egen undervisning och reflektera om den. Läraryrket saknar också ett gemensamt professionellt språk. Tyst kunskap är enligt Josefsson (1991) att betrakta som förtrogenhetskunskap. Parallellt går att dra med andra människovårdande yrken där det subtila är ett framträdande drag, exempelvis sjukvården.

En didaktisk analys fokuserar på metod – innehåll – lärare – elev (er). Och förhållandet mellan dessa aspekter. Vi presenterar analysmaterialet i följande avsnitt utifrån dessa olika aspekter, som har observerats i de fyra olika klassrummen.

### 4.4.1 Metod i klassrummen

I de lägre årskurserna har samtliga observerade lärare en gemensam samling som inledning på lektionspasset. Samlingen i ringen är ett metodiskt mönster. Barnen ska lära sig turtagning och att lyssna på varandra. Momentet är också en fostran i att exempelvis sitta still. Det dialogiska samtalet är en metod där läraren utgår från elevernas tankar och erfarenheter. Samtalen handlar om rastaktiviteter och upplevelser, exempelvis om olika djur som eleverna har sett. Läraren frågar hur det exempelvis har gått med ett kojbygge. En stor del av samlingen går åt till att tala om fritidsaktiviteter

och det sociala samspelet mellan eleverna. Samlingen leder också fram till ett gemensamt ämnesinnehåll. Ämnesinnehållet presenteras under samlingen och till sist ges arbetsinstruktioner under samlingen. Samlingen leder fram till ett elevaktivt arbetssätt som dessutom är konkret och lekfullt. Eleverna gör experiment och använder sig av olika uttrycksmedel för att öka förståelsen för ämnesinnehållet. I Camillas klass leder samlingen fram till att eleverna ska bygga egna figurer av geometriska former. Vägen fram till elevaktiviteten är tämligen lång. Samlingen har ett lågt tempo bland annat beroende på målet om turtagning; alla barn ges möjlighet att tala. En följd av det låga tempot blir att ett antal elever mister uppmärksamheten och får svårt att sitta stilla.

I klassrummet på högstadiet tillämpas en helt annan metod. Läraren inleder med orden: "Nu börjar vi. Ordklassprovet närmar sig.". Det metodiska mönstret är att läraren går igenom ett antal ordklasser på tavlan och eleverna gör ett antal fyll-i-övningar utifrån de genomgångna ordklasserna. Läraren har ett färdigproducerat material och utgår inte från elevernas intresse och/eller kunskapsnivå. Det sker ett förhållningsliknande samtal mellan lärare och elev. Läraren skriver en mening på tavlan och eleverna ska exempelvis hitta meningens prepositioner.

#### 4.4.2 Innehåll i klassrumsarbetet

Innehållet i de tre observerade klasserna på lågstadiet är baserat på elevernas egna erfarenheter. De ska lära sig att läsa och skriva respektive geometriska figurer och detta görs med utgångspunkt från var eleverna befinner sig i läroprocessen. Innehållet är konkret och kopplat till vardagliga erfarenheter. Innehållet är baserat på såväl fakta som förtrogenhet, färdighet och förståelse. I Erikas klassrum diskuteras tiden och klockan i ett naturligt sammanhang med målsättningen att skapa förtrogenhet och en färdighet. I Tyras klassrum arbetas med ett antal ord som eleverna har skapat, vilket leder till en större förståelse för bokstäver och deras funktion.

I Peters klassrum hämtas innehållet från färdigproducerat material som används dels vid lärarens genomgång, dels vid elevernas egna fyll-i-övningar. Materialet tillverkas av friskolans centrala enhet och ska användas då eleverna ska följa 35 steg i varje ämne.

#### 4.4.3 Läraren i klassrummet

Under samlingarna pågår en ständig fostran parallellt med ämnesinnehållet. Läraren har fokus på ämnesinnehållet med många aktiviteter men måste emellanåt påkalla ordning genom turtagning. Läraren har därigenom ett klart fokus på ett fåtal elever i klassrummet. Lärarnas förhållningssätt till eleverna är välvilligt och uppmuntrande i samtliga klassrumsobservationer. Läraren har en ambition att få med alla elever i samtal såväl som aktiviteter. En speciell situation är när Camilla får skicka ut en elev ur klassrummet. Eleven får gå iväg med Camilla på grund av en konflikt som uppstår under det egna arbetet då eleverna ritar av sina geometriska figurer. Eleven har dessförinnan sparkat på de olika figurerna och förstört arbetet för de andra eleverna. När pojken förs ut ur klassrummet börjar ytterligare en elev att bråka och utmärka sig i klassrummet. De övriga vuxna i klassrummet agerar inte.

#### 4.4.4 Eleven i klassrummet

I klassrummen som börjar med en samling sker ett samspel mellan lärare och elever. Samlingen uppmuntrar till en öppen dialog. Eleven lär sig turtagning och alla elever uppmuntras att tala. Läraren är dock mycket aktiv och en tydlig ledarfigur; det går att tala om ett dialogiskt klassrum men knappast ett flerstämmigt (Dysthe, 1996). En tydlig ambition hos tre av lärarna är att eleverna ska lära sig i samspel med varandra. Aktiviteterna i de tre klassrummen som börjar med en samling bygger på en social samverkan.

I ovanstående tre klassrum tränas eleverna i att lyssna under samlingen. Efter en tid så får flera elever svårt att koncentrera sig och därmed svårigheter att lyssna. Eleverna lyssnar på läraren men har svårare att lyssna på varandra. Därefter kommer en mer praktisk aktivitet i de tre klassrummen i grupp eller enskilt. I Tyras klassrum spelas ordbingo, vilket skapar en hel del samspel mellan eleverna. Eleverna har kommit olika långt i sin läs- och skrivinläring och ett naturligt samspel uppstår. Övningen stimulerar elever som inte har knäckt läskoden; de vill också bli medlemmar i de läs- och skrivkunnigas förening (Smith, 1997).

I Peters klassrum sitter eleverna och lyssnar på lärarens genomgång och får svara på slutna frågor som endast kan besvaras med rätt eller fel. Därefter sitter eleverna och arbetar med en stencil med fyll-i-övningar om ordklasser. Ett naturligt samspel uppstår mellan elever som sitter bredvid varandra. Eleverna är fokuserade på det kommande provet: Efter lärarens inledning där han motiverar innehållet med att det kommer ett prov så får han direkt en fråga av en elev: ”Vad händer om vi inte klarar provet?” Frågan besvaras inte av läraren.

#### 4.4.5 Intervju efter didaktisk analys

En didaktisk analys avslutas med en samtalsintervju där läraren får sätta ord på det observerade: syfte, metod, innehåll och elever. Under intervjun läggs också fokus på vad läraren riktar sin uppmärksamhet mot under lektionen i stort, men även under en specifik situation.

I de tre klassrummen på lågstadiet uttrycker lärarna att eleverna ska samspela och känna sig delaktiga. De betonar den sociala träningen och betydelsen av lek för inläringen. Det observerade och det som sägs vid intervjuerna överensstämmer väl. Resultaten är dock blandade, vilket ett par av lärarna är medvetna om. Lärarna är också medvetna om att uppmärksamheten i praktiken inte blir den samma som deras intentioner. En ambition att ge alla elever utrymme, att uppnå ett flerstämmigt klassrum, att skapa engagemang kring ett gemensamt innehåll och ett lärande i samspel med andra uppnås inte fullt ut. Detta är lärarna medvetna om, men saknar teori eller praktisk erfarenhet att förändra.

Peter ger under intervjun ett kortsiktigt syfte. Syftet är att eleverna ska träna sig på olika ordklasser. Syftet på lång sikt har Peter svårt att definiera. Peter följer skolans centrala färdiga modell. Även metoden styrs av det färdigtryckta materialet och han ifrågasätter inte detta.

Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarna gör som de säger att de ska göra. Men att deras intentioner inte alltid uppnås beroende på situationer i klassrummet. Läraren

lämnar då sina intentioner och riktar uppmärksamheten mot den akuta situationen. Då använder sig läraren av olika ad-hoc-lösningar. De säger själva att de saknar teoretisk och praktisk erfarenhet av att hantera många av de akuta situationerna som uppstår i klassrummet. I Peters tysta klassrum riktas uppmärksamheten mot innehållet men den didaktiska frågan, varför, saknas helt.

I intervjuerna framkommer en avsaknad av pedagogiska diskussioner och en gemensam pedagogisk syn. Camilla ser i dagsläget inga möjligheter att lösa de problem som finns i hennes klassrum. Fyra, skiftande vuxna under varje lektion har inte varit lösningen på dessa problem. De fyra vuxna har inte en gemensam pedagogisk strategi för hur de ska hantera det stora antalet barn med särskilda behov. En ad-hoc-lösning är för tillfället att fyra elever skiljs av från den gemensamma samlingen varje morgon för att övriga elever ska kunna fungera tillsammans. Elever i klassen har också uttalat att de tycker arbetsmiljön är besvärlig. Camilla säger att hon helt saknar redskap: teoretiska och praktiska att hantera dessa problem.

Tyra har sedan sin lärardebut efterfrågat samarbete och pedagogiska diskussioner. Hon ser diskussioner och meningsskiljaktigheter som utvecklande. Hon upplever dock att många kollegor inte vill ha en diskussion och helst undviker konflikter. En särskild händelse som Tyra berättar om är ”kyrkogårdsvandringen”. På Tyras skola har man alltid tagit en lång omväg runt kyrkogården för att ta sig till idrottshallen. Tyra bröt detta mönster och vandrade med sina elever genom kyrkogården dels för att spara tid, dels för att kyrkogården väckte många tankar hos eleverna. Kollegorna tyckte inte att detta var en lämplig promenad och hänvisade till att: ”Så har vi aldrig gjort.”. Tyra tyckte då att detta var ett tillfälle att få igång en diskussion bland lärarna. Kollegorna ville dock inte ha någon diskussion och lösningen blev att Tyra fortfarande vandrar genom kyrkogården och de övriga går en lång omväg.

## 5. Diskussion

Diskussionen presenteras utifrån problemområdena: lärarutbildningen, socialisering in i läraryrket och praxisnära teorier.

### 5.1 Lärarutbildningen

En rad motsatsförhållanden finns inom såväl lärarutbildningen som inom de yttre kraven på lärarutbildningen. Inom lärarutbildningen finns intentioner att ge studenterna en ökad valfrihet, i enlighet med de styrdokument som styr utbildningen, samtidigt som staten vill ha ökad statlig styrning. Inom lärarutbildningen finns även fortsatta motsättningar mellan olika traditioner om hur en lärarutbildning ska bedrivas. Lärarutbildningens akademisering står också i dissonans med dess praktik (VFU). Lärarutbildningen som en förändringsagent står i motsatsförhållande till studenternas önskemål om mer hantverksskunnande. De nyexaminerade lärarna får inte heller någon möjlighet att realisera sina teorier från lärarutbildningen – betingelserna tar över. Det

finns även ett motsatsförhållande mellan lärarens pedagogiska roll och den personliga – denna konflikt finns redan i SOU 1999:63 samt i själva lärarutbildningen.

Lärarutbildningen har sedan 1970-talet setts som en spjutspets mot framtiden av olika politiska aktörer. Politiskt har lärarutbildningen setts som en garant för förändringar ute på skolorna. Lärarutbildningen ska utbilda en ny sorts lärare med nya idéer och tankar om lärande. Detta lever starkt inom lärarutbildningen och studenterna ser ett tydligt glapp mellan lärarutbildning och verksamheten ute i skolorna. Den kritiska granskningen av skolan inom lärarutbildningen som Lortie efterfrågade 1975 är en stor del av den nuvarande utbildningen. Skolan granskas kritiskt och studenterna får i flera kurser gå tillbaka och reflektera kritiskt om sin egen skolgång. Studenternas primära socialisation, som är den starkaste, utmanas av lärarutbildningen. Detta krockar många gånger eftersom studenternas bild av skolan är tämligen positiv. Studenternas möte med lärarutbildningens kritiska hållning till skolan skapar delvis en förvirring som blir extra tydlig när studenterna har varit på sin första VFU. Under VFU-perioderna fungerar de lärarstuderande som en slags förändringsagenter som kommer ut och sprider de senaste rönen från lärarutbildningen. Intervjupersonerna, med ett par års yrkeserfarenhet i bagaget, beskriver VFU som en slags VFU-turism. Tyras berättelse om matematiklektioner med beräkningar med hjälp av godis, betalt ur egen ficka, är ett exempel på att de studerande tar ut svängarna rejält under sina VFU-perioder. Intervjupersonerna ser en klar skillnad mellan deras undervisning under VFU-perioder och nu. En förklaring som de ger är att VFU-perioderna är korta så att man aldrig kommer in i arbetet ordentligt, men även att man har krav från högskolan om att prova de undervisningssätt som högskolan förespråkar. Undervisningsskyldigheten under VFU-perioderna är borttagen och i praktiken undervisar de studerade inte så mycket och har därigenom mycket tid till planering och reflektion. Denna falska trygghet bryts abrupt under deras första anställning.

Förhållandet mellan teori och VFU inom utbildningen uppfattas av många studenter, handledare och lärarutbildare som en envägskommunikation: Från teori till praktik. Teorin ger den sanna läran och ska, som ovan nämnts, implementeras i skolans vardag. Ett alternativt förhållningssätt att se på förhållandet mellan teori och praktik är att ”vända på steken”. I en studie av Josefsson (1991) från en vårdutbildning i Norge visar Josefsson hur ”berättelser” från verksamheten kommer in i utbildningen och att den teoretiska utbildningen tar sin utgångspunkt ur dessa berättelser. Arbetsvillkorschocken och arbetsrealiserbarhetschocken möter studenterna redan under utbildningstiden. Beträktat med Bruners (1996) mentala representationer lär sig de norska studenterna precis som ett barn lär sig, det vill säga de går från ett enaktivt lärande till ikoniskt och till sist till ett symboliskt lärande. Lärarutbildningen i Sverige gör precis tvärtom. Och detta gör att studenterna har svårt att ta till sig utbildningen. Fallstudien från 2006 visar att flera studenter uppfattar utbildningen som allt för akademisk och abstrakt, framförallt AU. Studenterna är inte redo att i början av sin utbildning möta svårtillgängliga, filosofiska och teoretiska begrepp från främst pedagogiken.

Kroksmarks tankar om lärarutbildningen i det *Pedagogiska Magasinet* (2/07) är att lärarutbildningen ska vara sammanhållen, där ämneskunskaper, didaktik och praktik integreras. Forskningen ska vara kittet mellan dessa delar. Forskningen ska vara praktiktäna. Kroksmarks tankar är väl förankrade inom lärarutbildningen idag och ständiga försök görs att förbättra sammanhållningen av utbildningen. Studenterna fortsätter dock med sin kritik om att det är svårigheter att finna den röda tråden i



utbildningen. Lindberg (2002) tror inte längre på den sammanhållna lärarutbildningen och tanken om *en* lärarutbildning utan talar i stället om en mångfald av lärarutbildningar. Det kan inte finnas en väg till läraryrket i dagens postmoderna samhälle. Olika kompetenser kommer att behövas ute på skolorna för att möta mångfalden. Intervjupersonerna är tämligen nöjda med sin lärarutbildning men saknar vissa delar, exempelvis specialpedagogik och konflikthantering. De efterfrågar mer hantverkskunnande och kunskaper om psykosociala frågor. De har också tydliga svårigheter att omsätta sitt teoretiska kunnande i praktiken. Den lärare som har specialpedagogisk kompetens, Camilla, finner det svårt att utnyttja den kompetensen i sin klass trots att hon är nöjd med det teoretiska kunnandet på området, och trots att hennes klass har ett akut behov av den kompetensen.

De nya lärarna säger att lärarutbildningen ger dem främst psykologiska teorier: kognitivism och sociokulturella teorier. I lärarnas intentioner finns båda teorierna med. Men i praktiken används främst kognitivismen. Ett elevfokuserat arbetssätt genomsyrar både lärarutbildningen och nyexaminerade lärares teoretiska förhållningssätt. O'Connell Rust (1994) konstaterar att individfokuseringen som kommer från lärarutbildningen fungerar inte i praktiken.

Fackföreningarna strävar efter en professionalisering för att därmed höja status och löner. Fackföreningarna driver frågor som yrkesetik, mentorskap, kontinuerlig fortbildning och legitimation av lärare. Dessa strävanden stämmer överens med Colneruds (2002) vägar att nå ett professionaliserat läraryrke. Lärarutbildningen har också klara spår av detta, främst inom det allmänna utbildningsområdet där strävan förs att skapa en gemensam lärarkunskap. Lärarutbildningen, i stort, följer de intentioner som finns i förarbetena inför den nya lärarutbildningen, trots en viss kritik från Högskoleverket. Högskoleverkets kritik handlar mer om kravnivåer och kvalitet på utbildningen samt att vissa bitar saknas på vissa Högskolor. Den röda tråden är svårt att genomföra på grund av de intentioner och krav som styr utbildningen av lärare. Studenternas valfrihet inom utbildningen försvårar också möjligheterna att göra en väl sammanhållen utbildning.

Lärarutbildningen trängs mellan olika krav från stat, arbetsgivare, studenter och de traditioner som har följt utbildningen genom åren. Staten betonar akademisering av yrket men samtidigt en lärare med superhjalteegenskaper som ska kunna hantera skolans svåra uppdrag. Arbetsgivarna vill ha social kompetens, tydliga ledaregenskaper och starka personligheter som fungerar i skolans komplexa verksamhet. Studenterna efterfrågar ett hantverkskunnande och ännu fler individualpsykologiska teorier. Därtill krockar också utbildningens traditioner och integrationen av teori och praktik. VFU:n fungerar inte som en brygga mellan teori och praktik. En slutsats är att förväntningarna på lärarutbildningen är orimligt höga, speciellt i jämförelse med andra akademiska utbildningar. En lärare är inte färdig efter sin examen.

## 5.2 Socialisering in i läraryrket

Många yrkesgrupper saknar stora delar av det praktiska hantverket när de har avslutat sin utbildning, exempelvis läkare. Men där finns en inskolning genom allmäntjänstgöring. På samma sätt har andra professioner. Lärare däremot har oftast

ingen inskolning och får snarare arbeta direkt med de tyngsta och svåraste klasserna. Inom lärarkåren belönas lång tjänstgöring med lugnare klasser och ett bättre schema. Underförstått finns en ideologi att nya lärare ska ha ett antal "hundår". Detta är också ett exempel på att man inte ser en lång lärargärning som en professionell utveckling. En ung och ny lärare förväntas ha kraft att ta de tyngre delarna av arbetet, det vill säga en personlig egenskap hos läraren. Nya lärare förväntas av skolan att ha ny gedigen kunskap om hur svåra klasser ska hanteras; de anses vara fullärda och färdiga lärare som dessutom har tillgång till de senaste rönen inom utbildningsområdet. Dessa tankar strider också mot tanken om lärarutbildningen som en egen profession eftersom ett professionsyrke kräver en längre tids inskolning och ständig utveckling/fortbildning. Den äldre erfarna lärarens långa kompetens belönas inte ekonomiskt utan i stället med att få det lite lugnare och lång kompetens går till spillo, det vill säga man bortser från den professionella yrkeskunskapen som den äldre läraren har tillskaffat sig under ett långt yrkesliv.

Intervjupersonerna saknar helt mentorer, men har skaffat sig inofficiella mentorer/stödpersoner. Dessa är dock oftast i samma ålder och har kanske bara något halvårs längre erfarenhet. Ibland fungerar gamla kurskamrater som rådgivare. Dessa personer är mycket viktiga eftersom detta ger en möjlighet till pedagogiska diskussioner, vilket våra intervjupersoner saknar på sina arbetsplatser.

Intervjupersonerna understryker läraryrkets personliga engagemang som det viktigaste precis som skolledare och erfarna lärare efterfrågar i Jönssons och Rubinsteins studie från 1995. Nämda studie visar också att nya lärare har svårigheter att leda en hel klass och saknar tydliga ledaregenskaper vilket ger upphov till disciplinära problem i skolan. De nya lärarna är däremot duktiga på att se individen i klassrummet och individualisera undervisningen. Samma resultat visar även O'Connell Rust (1994) och menar att individfokuseringen, som nya lärare har, kommer från lärarutbildningen. Denna individfokusering fungerar inte i praktiken (O'Connell Rust, 1994). De didaktiska analyserna och de efterföljande intervjuerna överensstämmer med ovannämnda studier. Våra intervjupersoner individualiserar sitt pedagogiska arbete och detta är en nödvändighet för att få verksamheten att fungera. Intervjupersonerna är mycket positiva till individualisering och tycker att detta följer de intentioner och de teorier som de har mött på lärarutbildningen. De efterfrågar dessutom ännu mer kompetensutveckling för att ytterligare utveckla det individualiserade arbetet. Under observationen syns tydliga brister i att leda en större grupp – fokus ligger på ett fåtal elever.

Nyexaminerade lärare socialiseras in i sitt yrkesliv ungefär på samma sätt som andra yrkesgrupper. Som nyexaminerad har man inte alla kunskaper och färdigheter som krävs i yrket. Nyanställda genomgår olika socialiseringsfaser på sin nya arbetsplats: från förväntan till praxischock till en inkludering på arbetsplatsen. Enligt Louise (1980) tar denna funktionalistiska modell av socialisering drygt ett halvår. I vår studie går det inte att se en sådan rask utveckling, med undantag av Peter. Peter arbetar i en organisation som är modellstyrd både vad det gäller innehåll och arbetsmetoder. Hans socialisering in i yrkeslivet har främst handlat om en arbetslivschock. Louises forskning är baserad utifrån det privata näringslivet och paralleller kan inte automatiskt överföras till skolans värld. Däremot tycks detta finnas inom den friskola där Peter arbetar, vilket ger honom betydligt mindre svårigheter med att finna sin roll i organisationen. Friskolor har antingen en tydlig profilering eller är tydligt resultatstyrda/vinstdrivna.

Lärarsocialisationen delar Paulin (2007) in i olika faser: den primära och den sekundära. I den primära fasen, under vår uppväxt, påverkas vi som mest. Vi har redan en klar uppfattning om skolan och läraryrket när vi påbörjar lärarutbildningen. Dessa teorier stämmer väl med vedertagen psykologisk och sociologisk forskning. Människan påverkas och formas som mest under sina tidigare år. Den sekundära fasen som innefattar såväl utbildningstiden som tiden i yrket har inte lika stor påverkan. Det finns däremot en övertro inom lärarutbildningen att utbildningen ska förändra studentens ofreflekterade syn på läraryrket. När utbildningen inte lyckas så blir ofta lösningen ”mer av samma sort”. Lärarutbildningen och dess personal bortser från den starka betydelsen som vår primära socialisering har i våra liv. Däremot menar Zeichner och Gore att den sekundära socialisationen kan ha större betydelse för vissa studenter. De talar om faktorer som kön, klass, ålder och etnicitet samt förmågan till högre studier. I vår fallstudie (2006) går det att se ett mönster att de äldre studenterna med annan yrkesbakgrund och större livserfarenhet är mer positiva till lärarutbildningen och ser att den har förändrat deras liv. Det går också att se i samma fallstudie att studenter som via lärarutbildningen gör en klassresa och får en annan identitet är mer positiva och mottagliga för lärarutbildningens innehåll. Om intervjupersonerna och personerna från fallstudien skulle kategoriseras utifrån Gibbs, Morgan och Taylors (1984) kategorier får samtliga intervjuade kallas för yrkesinriktade men de äldre intervjupersonerna uttrycker även en personlig och social motivering till högre studier.

För att socialiseringen av nya lärare ska fungera bättre krävs en klart förbättrad introduktion med mentorer som har tid i sin tjänst att hjälpa och stödja nya lärare samt ett brinnande intresse för pedagogiska teorier och skolutveckling. Ett hjälpmedel för denna introduktion kan vara didaktisk analys. Skolan och lärarna behöver ett möte kring ett gemensamt innehåll att diskutera utifrån – didaktisk analys kan då fungera som ett analysredskap som driver på diskussionerna om skolutveckling. De flesta skolor har idag ett arbetslagsarbete men oftast kretsar det arbetet inte kring skolans innehåll utan handlar mer om de yttre betingelserna. Höga förväntningar och tuffa krav är studentens första möte med sitt yrkesliv. En praxischock blir resultatet. Denna chock skulle kunna flyttas till lärarutbildningen med förbättrad VFU och integrering mellan teori och praktik. Utbildningen skulle kunna utnyttja VFU:n som en kunskapskälla och skapa intresse för pedagogiska teorier, forskning och skolutveckling.

I uppsatsen kan man se att intervjupersonerna har socialiserats in i yrket olika långt och efter olika strategier. Peter som är internaliserad in i yrket ser en framtid som lärare på sin nuvarande arbetsplats. Tyra har en strategisk anpassning och tänker sig att i framtiden arbeta med forskning/skolutveckling. Camilla har en strategisk redefinition och ser ingen framtid i läraryrket. Modeller från näringslivet om yrkessocialisation är svåra att överföra till skolans värld. Det är svårare och tar framförallt längre tid att socialiseras in i läraryrket. På arbetsplatserna saknas dessutom helt olika hjälpmedel att introducera nya medarbetare. I stället blir introduktionen extra svår på grund av att den nyanställda får ta sig an de svåraste klasserna och eleverna.

## 5.4 Praxisnära teorier

Enkätresultaten visar att flertalet studenter under sista terminen på lärarutbildningen anser att den psykologiska pedagogiken genomsyrar lärarutbildningen med namn som Piaget, Bruner och Vygotskij. Kategoriseringen är bred och det föreligger stora skillnader mellan Piaget och Vygotskij. Bland enkätsvaren är det jämnt fördelat mellan kognitivism och sociokulturella teorier. Studenterna föredrar dock att i svaren hänvisa till kända namn eller berömda uttryck från dessa teoretiker i stället för namn på teorier. Samma tendens finner Claesson (2007) i en studie av lärares förhållningssätt till teorier. I hennes studie refererar yrkesverksamma lärare till olika forskare/personer i stället för teorier: ”Jag arbetar som Pramling.” (Claesson, 2007, s. 116).

Intervjusvaren och den didaktiska analysen visar på starka kopplingar till den psykologiska teorin. Lärarna har ett individualiserat arbetssätt med den enskilda eleven i fokus. Samtidigt har de en uttalad önskan om att arbeta utifrån ett socio-kulturellt perspektiv där samarbetsövningar ges stort utrymme. Lärarna strävar mot det flerstämmiga klassrummet – men når inte dit. Betingelserna – de sociala aspekterna – tar över undervisningen och intentionerna får ge vika (Carlgren, 2003). Camilla, Tyra och Erika får alla arbeta inom spänningen mellan dessa två dimensioner: betingelser och intentioner. Fransson och Morberg (2001) kallar detta för en spänning mellan den psykosociala respektive den pedagogiska Bermudatriangeln. Fransson och Morberg (2001) ser dessutom spänningar inom respektive triangel. I den psykosociala triangeln syns lärarens höga ambitioner i intervjuerna men lärarna möts av stora och svårhanterliga yttre krav som främst handlar om särskilda elever. De reella möjligheterna är däremot små och kortsiktiga. I den pedagogiska triangeln finns ett tydligt vad och hur. Lärarna har planerat ett tydligt innehåll, som kommer fram under såväl intervju som observation. Däremot finns ett svagt: varför. I intervjuer framkommer ytliga reflektioner kring varför-frågan och syftet med undervisningen. I Peters fall finns inget utrymme för en varför-fråga – han följer de direktiv som han har fått från skolan centralt. Avsaknaden av pedagogiska diskussioner på arbetsplatsen leder också till att varför-frågan inte aktualiseras särskilt mycket. Det handlar mycket om att göra saker – men inte om vart detta görande leder till.

I enkätsvaren har ingen student svarat att lärarutbildningen präglas av en behavioristisk teori. Inte heller våra intervjupersoner nämner behaviorismen, men i den didaktiska analysen av Peters undervisning syns tydliga behavioristiska spår. Undervisningens innehåll är starkt präglad av en syn på grammatikundervisning som en formell färdighetsträning (Malmberg, 1988). Innehållet problematiseras inte heller under intervjun. Metoden är en enskild fyll-i-övning med rätta eller felaktiga svar. Arbetsmaterialet är färdigproducerat och standardiserat. Enligt Falks (1999) kategorisering av lärarstudenter kan vi se Peter som en lärarfokuserad lärare medan de övriga har ett mer elevfokuserat förhållningssätt.

Med hjälp av didaktisk analys blir läraren medveten om de didaktiska frågorna: hur, vad, varför och vem/vilka. Sträng (2005) menar att läraren kan upptäcka sina praktiska teorier och se sambandet mellan sig själv och sitt förhållningssätt till eleverna med hjälp av didaktisk analys. Under lärarutbildningen tränas studenterna i att reflektera kring de didaktiska frågorna – ett led i lärarutbildningens förnyelse. Fransson och Morberg (2001) beskriver utvecklingen som en väg från metodik till didaktik. Didaktiken i den nya utbildningen är forskningsbaserad och problematiserar de didaktiska frågorna.

Sträng (2005) menar också att de didaktiska frågorna är viktiga men långt ifrån tillräckliga redskap för blivande lärare:

Enligt min pedagogiska övertygelse är inte lärarens användning av de didaktiska frågorna ett tillräckligt kraftfullt redskap för att organisera, genomföra och värdera pedagogisk verksamhet i praxis. Inte heller räcker de för att bygga upp en gedigen kunskapsbank, med utgångspunkt i skolans vardagsverksamhet, för att bli en källa till gemensam kunskap so skapar legitimitet åt hela lärarprofessionen.

(Sträng, 2005, s. 14)

Den didaktiska analysen är alltså en utveckling av de didaktiska frågorna och kräver att läraren har hjälp av en utomstående. Tyra, Camilla och Erika har tydliga intentioner och teoretisk koppling i sin undervisning. Deras undervisning till såväl innehåll som metod samt förhållningssätt till elever är också präglad av de didaktiska frågorna. I våra observationer av deras undervisning finns inget att anmärka på deras innehåll, metod eller förhållningssätt till elever – dessa är väl förankrade teoretiskt såväl som didaktiskt, men ändå bemästrar de inte fullt undervisningssituationen. I intervjuerna framkommer en känsla av otillräcklighet och frustration i undervisningssituationen. Peter visar i klassrumssituationen en tydlig koppling till behaviorism men säger i intervjuerna att han är inspirerad av Dewey. I Peters fall fungerar dock undervisningssituationen och han känner ingen frustration och otillräcklighet över sin undervisningssituation.

Analysen kräver dock att det finns en utomstående, en kollega, en didaktiker eller forskare, som observerar och fokuserar på ett fåtal aspekter. Efter intervjuerna uttalade ett par av dem att intervjun i sig hade väckt reflektioner och tankar kring den egna undervisningen.

I skolan finns lite utrymme till att föra pedagogiska diskussioner och detta medför att lärarna inte är medvetna om sina praxisteorier. Tre av intervjupersonerna återkommer under intervjuerna till att de saknar någon att tala pedagogik med. Arbetslag finns på alla skolor men dessa sysslar i liten utsträckning med pedagogiska frågor som berör undervisningens kärna. I arbetslagen diskuteras utvärderingar, IUP-planer, friluftsdagar, matbespisningen, vaktmästarens arbete etcetera. De yttre betingelserna tar åter igen över. En orsak till att administrationen ökar är skolans styrmodell som en decentraliserad och målstyrd organisation, vilket ökar behovet av kontroll, återkopplingar och utvärderingar. Staten har ett behov att kontrollera verksamheterna, liksom kommunerna. Resultatet har blivit en flora av dokument som numera skolorna måste producera. Företagsekonomen Kerstin Sahlin-Andersson har i en studie från 1995 visat att Skolverkets granskning vid besök hos olika skolor främst handlar om kontroll av att kontrollera om rätt planer finns hos varje skola – de är inte i så hög grad intresserade av undervisningens innehåll och arbetssätt (Bäck&Larsson, 2006).

I uppsatsen syns tydliga spår av teorier främst bland de tre kvinnliga intervjupersonerna. Dessa teorier syns i intentioner när det gäller planering av innehåll, metod och förhållningssätt till elever. Men de yttre kraven är så starka att intentionerna ”drunknar”. Resultatet blir en efterfrågan på fler individualpsykologiska teorier. Läraryrket som ledare för ett kollektiv, en hel klass glöms bort. De tydliga ledarbrister som finns i klassrummet ses inte som det mest akuta problemet för våra intervjupersoner. Några praxisnära teorier har man inte hunnit utveckla under ett eller två år i yrket.

Jakten på de praxisnära teorierna får fortsätta. Efter ett eller två års yrkesverksamhet har intervjupersonerna fortfarande inte hittat några hållbara praxisnära teorier. Kanske är

praxisnära teorier samma sak som Aristoteles *fronesis*, klokhet i praktiken (Hellspong, (2004). Den tysta kunskapen som äldre lärare har måste gå vidare till nya lärare och bli en del av den samlade kollektiva lärarkunskapen.

# Referenser

- Alexandersson, M. (1996). *Att lära av undervisning*. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s.143-159). Lund: Studentlitteratur
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Skapande vetande nummer 45.
- Bayer, M. & Brinkjaer, U. *Professionsläring i praksis*. Köpenhamn: Danmarks pædagogiska Forlag.
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1966). *Kunskapssociologi*. Wahlström & Widstrand
- Bryman, A. (2002), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Bäck, H. & Larsson, T. (2006). *Den svenska politiken*. Malmö: Liber
- Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av i morgon*, Lärarförbundet, Kristianstad.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, G. (1991). *Yrkesetik och lärarprofessionalism*. Forskning om utbildning, Nr 2, 1991.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur
- Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Falk, E-M. (1999). *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivandet på distans*. Uppsala University Library, Elanders Gotab. Stockholm.
- Fransson, G. & Morberg (2001). *De första ljuva åren*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbs, G., Morgan, A. & Taylor, E. (1986) ”Den lärandes värld”, *Hur vi lär*. Marton, F. Hounsell, D. & Entwistle, N. (red.) Stockholm: Prisma.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor: en strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L. (2004). *Konsten att tala*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R. Stockholm: Högskoleverket

Josefson, I. (1991). *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlsson.

Jönsson, A. & Rubinstein Reich, L. (1995). *Överensstämmer lärarutbildningen med yrkets faktiska krav och behov? En intervjuundersökning med lärare och skolledare*. Malmö lärarhögskola.

Kroksmark, T. *Pedagogiska magasinet*, 2/07. *Var finns idéerna om framtidens lärarutbildning*.

Larsson, H. A. (2002). *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?* Stockholm: SNS Förlag

Laursen, P. F. (2004). *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber AB.

Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Malmgren, L. G. (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare*. Stockholm: HLS Förlag.

Prop.1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.

Rannström, A. (1995). *Lärarstuderandes föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

Smith, F. (1997). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

SOU 1999:63

Sträng, M. & Dimenäs, J. (2000). *Det lärande mötet*. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, M. (2005). *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg Studies in Educational Sciences 121, Göteborg.





# Bilaga 1

Intervjuguide 2006

## Intervjuguide:

1. Berätta om din uppväxt. Familj. Syskon. Barndom. Lekkamrater. Barnuppföstran. Barnomsorg. Vad arbetade dina föräldrar med? Hur såg familjens ekonomiska situation ut? Vad lekte du som barn och med vem?
2. Berätta om din skolgång. Första skoldagen. De första åren. Senare delen av din grundskola. Gymnasiet. Vilken inställning hade du till att börja skolan? Vilka förväntningar hade du? Vad hade dina föräldrar, syskon och vänner berättat om skolan? Hur lärde du dig att läsa och skriva? Trivdes du i skolan under de första åren respektive de senare åren i grundskolan? Hur såg dina skolresultat ut? Vilka ämnen tyckte du bäst om i skolan? Varför? Hade du några svårigheter i skolan? Varför? Hur hjälpte dig skolan med dina ev. svårigheter? Kommer du ihåg någon speciell lärare från din skolgång? Berätta! Hur var dina föräldrars relation med dina skolor? Vilken linje/vilket program valde du på gymnasiet? Varför? Vilka betyg har du?
3. Tiden efter gymnasiet och yrkesval. Vad har du gjort efter att du slutade gymnasiet? Arbete. Perioder av arbetslöshet. Andra studier. Hur bestämde du dig för att utbilda dig till lärare? Hade du någon som du kunde diskutera ditt framtida yrkesval med? Vad tyckte dina föräldrar om ditt yrkesval? Vilka funderingar hade du om läraryrket innan du påbörjade din utbildning? Vad var det som lockade dig att bli lärare? Vilka för- och nackdelar kunde du se i läraryrket? Hade/har du någon idealbild av hur en lärare ska vara? Vilken bild hade du fått av skolan från media, vänner etc. ? Hade du några fler yrkesalternativ? I så fall, vilka? Var lärarutbildningen ditt första val?
4. Lärarrollen. Beskriv en bra lärare. Beskriv den sorts lärare du vill bli. Har personliga egenskaper någon betydelse? I så fall, vilka? Kan alla som genomgår utbildningen bli bra lärare? Har lärarrollen förändrats från när du gick i skolan? I så fall, på vilket sätt? Vad gör en lärare? Vad består en lärares arbetsuppgifter av under en dag eller en vecka?
5. Lärarhögskolan. AU. Inriktningar. Specialiseringar. VFU. Den första tiden. Beskriv din första tid på Lärarhögskolan. Hur har det förändrats? Vad har du främst lärt dig under de här åren? Hur ser din kunskapsnivå ut? I ämnet/ämnena? I pedagogik och metodik? Har du förändrats som människa? Vad saknar du i din utbildning? Känner du dig väldigt stark och säker i någon del av det framtida yrkeskunnandet? Känner du dig mycket osäker på någon del av det framtida yrkeskunnandet? Kan du se en röd tråd i din utbildning? Hur väl har praktik och

teori kunnat integreras? Har praktik och teori stämt med varandra eller har det funnits ett glapp? Hur skulle du beskriva din tid på Lärarhögskolan för en utomstående? Hur har du klarat dina studier? Har du haft några speciella svårigheter? Hur mycket tid har du lagt ner på dina studier, i genomsnitt? Känner du dig förberedd på att börja arbeta inom ett halvt år?

6. Framtidsplaner. Vad har du för planer efter din examen? Hur ser arbetsmarknaden ut? Vad tror du att du gör om 10 år?

# Bilaga 2

Intervjuguide och observationsprotokoll för didaktisk analys 2007

## **Observation till didaktisk analys:**

Metod – innehåll – läraren – elev

### Metod

1. Metodiska mönster, arbetssätt, konkreta arbetsuppgifter: experiment, söka i böcker, bild/form, tavlan, datorn, samtal, elevsamtal, elevaktiviteter
2. Ordning på de olika metoderna, tidsuppskattning, samma uppgifter till alla,

### Innehåll

1. Hämtar eleverna innehållet från egna erfarenheter? Läromedel? Lärares genomgång? Datorprogram?
2. Innehållets karaktär? Fakta? Förtrogenhet? Färdighet? Förståelse?

### Läraren

Lärares förhållningssätt till elev, ämne och metod

1. Anteckna en speciell situation. Anteckna vad som sägs och görs.
2. Vad gör läraren?
3. Vad riktar läraren sin uppmärksamhet på? Ex. Vad talar läraren om, reagerar på, tar beslut om.
4. Uppmärksamma lärarens fokus mot mål av aktivitetskaraktär.
5. Ledarskap?

### Elev

1. Hur lär sig eleven? I samspel med andra? Ensam? Dialogiskt klassrum?
2. Vad gör eleven?

## Intervjuguide efter observation

1. Vilket syfte hade du med lektionen?
2. Hur tänkte du när du valde **metod**?
3. Vad tänkte du om valet av **innehåll**?
4. Hur lär sig dina **elever**?
5. Vad gör dina elever under en lektion?
6. Vad riktar du din **uppmärksamhet på** under en lektion? (läraren)
7. Kommentarer till den **speciella situationen**? (läraren)

Allmänna **teman** som uppföljning till föregående intervju:

1. Berätta om din tid som nyutexaminerad lärare? **Debuten? Bemötande** och stöd på arbetsplatsen? Problem? Glädjeämnen? Hur har övergången från student till lärare gått?
2. Vilka tankar har du om **lärarutbildningen idag**?
3. Hur ser en lärares vardag ut? Utmaningar? Arbetslastning?
4. **Relationer** till elever? Positionella/personella? Pedagogiserat/privatiserat?
5. **Läraryrket?** Vad är det centrala i läraryrket? Har du hittat lärarförebilder på din nuvarande arbetsplats? Har du haft någon mentor? Hur har du utvecklats som lärare?
6. Relationer till lärarkollegor? Arbetslag? Ensamarbete? Arbetsklimat? Normer/skolkultur?
7. Vilka pedagogiska **teorier** bär du med dig från lärarutbildningen? Hur har du använt dessa i ditt arbete? Vilka teorier tänker du på när du exempelvis planerar dina lektioner? Vilka **kopplingar** finns mellan lärarutbildningens pedagogiska teorier och den **praxisteori** du möter på din arbetsplats? Är det andra teorier som råder på din arbetsplats än den lärarutbildningen förespråkade? Har du de teorier som yrket kräver? Vad upplever du som det centrala inom läraryrket?
8. Vad gör du **om tio år**? Hur ser du på framtiden inom läraryrket?