Färdig utbildad klasslärare – men inte fullärd

En kvalitativ studie om klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket

Jenni Järvinen

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2017

Abstrakt

Författare
Jenni Järvinen

Årtal
2017

Arbetets titel

Färdig utbildad klasslärare – men inte fullärd

En kvalitativ studie om klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket

Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen

Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Sidantal (tot.)
98 (108)

Denna avhandling skrivs inom ett projekt om den finländska lärarutbildningen. Projektet drivs av Gunilla Eklund och Jessica Aspfors. Syftet med projektet är att undersöka nyutbildade lärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet som möter dem.

Referat

Syftet med denna studie är att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket och mer specifikt hur de beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen efter sina fem första år i yrket. Som grund för undersökningen ligger följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver klasslärare sin egen lärarkompetens efter sina fem första år i yrket?
- Hur beskriver klasslärare sin egen professionsutveckling efter sina fem första år i yrket?

Undersökningen utgår från den hermeneutiska forskningsansatsen och det empiriska materialet har insamlats genom enskilda intervjuer med fem klasslärare. Kriterierna för att informanterna skulle få delta i undersökningen var att de blivit utexaminerade klasslärare 2011 från Åbo Akademi i Vasa och att de under undersökningens genomförande arbetade som klasslärare i årskurs 1–6 i Finland.

De delar av intervjuerna som i enlighet med syftet var relevanta transkriberades och därefter gjordes en kvalitativ analys utgående från undersökningens forskningsfrågor. Utgående från informanternas svar skrevs olika enskilda berättelser, så att samtliga informanter fick en egen berättelse om den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen. Därefter gjordes en jämförelse av informanternas berättelser för att identifiera likheter och skillnader i texterna inom samma forskningsfråga. Vid genomgången av de fem berättelserna identifierades fyra centrala teman: forskningsbaserad utbildning och lärarkompetens, interpersonella relationer och lärarkompetens, läraridentitet och professionsutveckling samt stödjande insatser och professionsutveckling.

Resultatet visar att klasslärarna erhåller lärarkompetens från både lärarutbildningen och lärararbetet samt i kommunikationen och samarbetet med människor de möter i sitt yrke. Den forskningsbaserade lärarutbildningen ger lärarna en god grund för deras yrke samt teoretisk kunskap och en forskningsbaserad lärarkompetens. Klasslärarna har dock svårigheter att tillämpa sin forskningsbaserade kompetens i

den egna undervisningen. Trots att lärarna upplever många utmaningar i läraryrket tycker de att det är positivt och givande att arbeta som lärare. Merparten av klasslärarna har tillräcklig kompetens för att kommunicera och samarbeta med sina elever, kollegor och vårdnadshavare samt skolledningen, trots att det finns vissa utmaningar i mötet med dessa.

Resultatet visar även att klasslärarnas professionsutveckling påverkas av deras upplevelser om sig själva som lärare och de åtgärder som stödjer och utvecklar dem i deras arbete. Klasslärarna har utvecklat en egen läraridentitet, de känner sig motiverade för yrket och att de behärskar sitt arbete väl. Kollegor, elever, vårdnadshavare, fortbildningar och dagliga utmaningar främjar lärarnas professionsutveckling, liksom formella och informella mentorer.

Informanterna har efter fem år som klasslärare utvecklat lärarkompetens och professionalism inom flera olika områden. Samtidigt upplever de att det är viktigt att konstant vidareutveckla sig som lärare. Detta innebär därmed att även om klasslärare är färdig utbildade blir de aldrig fullärda.

Sökord/indexord
Forskningsbaserad lärarutbildning, research-based teacher education, noviisiopettaja, newly qualified teachers, beginning teachers, novice teachers

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning 1

1.1 Bakgrund och val av tema 1

1.2 Syfte och forskningsfrågor 3

1.3 Avhandlingens disposition 4

2 Den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland 5

2.1 Lärarutbildningens forskningsbaserade grund 5

2.2 Lärarutbildningens syfte och mål 6

2.3 Lärarutbildningens upplägg och struktur 7

2.4 Praktik inom lärarutbildningen 9

2.5 Klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi 10

2.6 Möjligheter och utmaningar inom lärarutbildningen 12

3 Den första tiden i läraryrket 16

3.1 Nyblivna lärares socialisering in i arbetslivet 16

3.2 Nyblivna lärares upplevelser av relationerna i skolmiljön 19

3.3 Nyblivna lärares upplevelser av den första tiden i yrket 22

3.4 Stödjande åtgärder för nyblivna lärare 24

4 Metod och genomförande 29

4.1 Syfte och forskningsfrågor 29

4.2 Hermeneutik som forskningsansats 29

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod 31

4.4 Val av informanter 32

4.5 Undersökningens genomförande och analys av data 33

4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik 36

5 Resultatredovisning 41

5.1 Klasslärares berättelser om sin lärarkompetens och professionsutveckling 41

5.1.1 Adas berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling 41

5.1.2 Carls berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling 46
5.1.3 Ebbas berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling 51
5.1.4 Saras berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling 56
5.1.5 Fredriks berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling 61
5.2 Centrala teman i berättelserna om klasslärares lärarkompetens och professionsutveckling 65
5.2.1 Klasslärares beskrivningar av sin lärarkompetens 66
5.2.2 Klasslärares beskrivningar av sin professionsutveckling 69

6 Sammanfattande diskussion 72
6.1 Resultatdiskussion 72
6.1.1 Klasslärares beskrivningar av sin lärarkompetens 72
6.1.2 Klasslärares beskrivningar av sin professionsutveckling 77
6. 2 Metoddiskussion 82
6.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning 85

Litteraturförteckning 87

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide för forskningsprojekt

Bilaga 2: Temahelheter inför intervju

Figurer

Figur 1: Klasslärarutbildningens undervisningsprogram för läsåret 2006–2007 vid Åbo Akademi……12

1 Inledning

I det inledande kapitlet presenteras bakgrunden och valet av tema för denna avhandling. Vidare beskrivs avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av tema

Den första tiden som yrkesverksam och nybliven lärare kan upplevas som en frustrerande tid som är fylld med utmaningar eller så kan det upplevas som en givande erfarenhet som är fylld med möjligheter, framgång och glädje. De första arbetsåren som lärare kan beskrivas på flera olika sätt, eftersom upplevelserna är individuella. Tidigare forskning visar dock att nyblivna lärare ofta drabbas av en så kallad realitetschock när de inleder sin yrkesverksamma karriär. (Devos, Dupriez, Paquay, 2011, s. 206; Feiman-Nemser, 2003, s. 27.)

Det finländska skolsystemet har fått mycket internationell uppmärksamhet under det senaste årtiondet. En anledning till detta är att de finländska eleverna presterat väl i de internationellt kända PISA-proven[1]. De finländska elevernas goda resultat var överraskande och intressanta och en av förklaringarna till de goda resultaten anses vara den forskningsbaserade lärarutbildningens kvalitet, vilket bidrar till lärarnas professionalitet i de finländska skolorna. (Hansén, Forsman, Aspfors & Bendtsen, 2012, s. 3; Niemi, 2012, s. 19.) Ett flertal studier (t.ex. Aspfors & Eklund, 2017, s. 1; Eklund, 2014, s. 567) framhåller lärarutbildningens struktur och dess forskningsbaserade inriktning som en bidragande orsak till denna framgång.

Trots att den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland har fått mycket uppmärksamhet möter utbildningen också en del kritik och utmaningar (Hansén m.fl., 2012, s. 9–10, 14). Internationella studier och debatter fokuserar mycket på hur

[1] PISA är en förkortning av The Programme for International Student Assessment. Syftet med den internationella PISA-undersökningen, som testar 15-åriga elevers kunskaper och färdigheter, är att utvärdera utbildningssystemen i världen. (OECD, 2016.)

lärarutbildningen ska vara uppbyggd för att förbereda lärarstuderande på bästa sätt inför yrket (Aspfors & Eklund, 2017, s. 1). För att också i framtiden upprätthålla lärarutbildningens höga kvalitet krävs det kontinuerligt arbete. I det finländska samhället uppkommer det ständigt nya krav och förändringar och det är därför viktigt att vara medveten om potentiella hinder för att lärarutbildningen ska kunna utvecklas även i framtiden. (Hökkä & Eteläpelto, 2014, s. 42.)

Ett av de centrala målen för lärarutbildningen är att stödja studerande till att upptäcka sina egna personliga styrkor och att utveckla sin egen yrkesidentitet utgående från dessa. Det är dock först när lärare börjar arbeta som de inser sina egna styrkor och således kan hitta sitt eget sätt att arbeta som lärare. (Toom & Husu, 2012, s. 45.) De första åren som nybliven lärare upplevs ofta som en utmanande tidsperiod. Nyblivna lärare inleder sitt yrke som professionella lärare och stöter på oväntade situationer och utmaningar. Deras idéer om yrket konfronteras med skolverkligheten och deras emotionella välbefinnande kan rubbas. (Devos m.fl., 2011, s. 206.)

I lokala nyheter förs debatter om att dagens skolsystem blir allt mer krävande för lärarna. I en artikel publicerad av Fredriksson den 25 mars 2017 framkommer att lärarna arbetar på gränsen till vad de orkar. Dagens skolsystem tröttar ut lärarna, eftersom deras arbetsmängd ökat avsevärt och situationen i de flesta skolor inte längre är hållbar. Olika utredningar från 2015 och 2016 visar även att lärare upplever mycket stress i sitt arbete jämfört med andra yrkesbranscher och att arbetstillfredsställelsen bland all undervisningspersonal försämrats under de två senaste åren. Lärare stressas bland annat av digitaliseringen i skolorna, minskade resurser för skolgångsbiträden i kombination med integreringen av elever med specialbehov och av vårdnadshavarnas krav på läraren. (Jfr Mattila, 2017.)

I en artikel av Westblom i Vasabladet den 21 mars 2017 framkommer att totalt 53 procent av lärare anser att deras arbetsmängd är övermäktig och andelen lärare som upplever sig vara överarbetad ökar avsevärt jämfört med tidigare år. De främsta orsakerna till att arbetsmängden ökar för lärare är nedskärningar i skolan, den nya läroplanen 2014, trestegsstödet och nya arbetsuppgifter. Lärarstuderande vid Åbo Akademi i Vasa upplever att de till viss del förbereds inför detta i utbildningen, men

det byråkratiska arbetet samt föräldrakontakten är två faktorer som de anser att kunde belysas mera inom utbildningen. (Westblom, 2017.)

Den första tiden i yrket upplever många lärare som ansträngande och tung, vilket leder till att flera lämnar yrket efter en tid (t.ex. Bess, 2007; Struyven & Vanthournout, 2014, s. 40–43). På grund av detta är det nödvändigt för nyblivna lärare att vara förberedda på och medvetna om vad som kan möta dem i yrkeslivet. Av denna orsak känns det angeläget att genom denna avhandling sprida kunskap om nyblivna klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket för att bättre förbereda lärarstuderande inför det framtida yrket.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Denna studie utgör en delstudie inom Aspfors och Eklunds forskningsprojekt, *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen*, vid lärarutbildningen i Åbo Akademi. Projektet är en longitudinell komparativ studie baserat på kvalitativa intervjuer som genomförs under fem år i Norge och Finland under 2016–2021. Syftet med projektet är att undersöka nyutbildade klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet som möter dem. Finland har en väletablerad forskningsbaserad lärarutbildning med en lång historia, medan lärarutbildningen i Norge ännu befinner sig i pionjärstadiet.

Denna delstudie syftar till att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket och mer specifikt hur de beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen efter sina fem första år [2] i yrket. Som grund för undersökningen ligger följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver klasslärare sin egen lärarkompetens efter sina fem första år i yrket?

[2] Eftersom forskningsprojektet genomförs under fem år syftar denna delstudie att undersöka hur klasslärare upplever yrket i slutet av detta projekt.

– Hur beskriver klasslärare sin egen professionsutveckling efter sina fem första år i yrket?

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex kapitel. I kapitel 1, *Inledning*, presenteras bakgrunden till avhandlingen och valet av tema. Syftet och forskningsfrågorna definieras och avhandlingens disposition beskrivs. I kapitel 2, *Den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland*, beskrivs lärarutbildningens syfte och mål samt upplägg, kursprogram och praktik. Dessutom exemplifieras lärarutbildade med klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi. Avslutningsvis framförs möjligheter och utmaningar med lärarutbildningen. I kapitel 3, *Den första tiden i läraryrket*, redogörs för nyblivna lärares första tid i läraryrket. Inledningsvis redogörs för nyblivna lärares socialisering in i arbetslivet och därefter presenteras tidigare forskning om deras upplevelser av den första tiden i yrket. Slutligen redovisas stödjande åtgärder för nyblivna lärare. I kapitel 4, *Metod och genomförande*, redogörs för undersökningens syfte och forskningsfrågor, forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, valet av informanter, undersökningens genomförande och analys av data. Avslutningsvis presenteras även undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. I kapitel 5, *Resultatredovisning*, redovisas resultaten från den empiriska undersökningen. Inledningsvis beskrivs lärarnas berättelser om sina första år i yrket och därefter följer en jämförelse mellan berättelserna för att lyfta fram likheter och skillnader utgående från forskningsfrågorna. I kapitel 6, *Avslutande diskussion*, diskuteras undersöknings resultat och kopplas till tidigare forskning. Fördelar och nackdelar med undersökningens metoder diskuteras och slutligen diskuteras implikationer och förslag på fortsatt forskning.

2 Den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland

I kapitel 2 följer en redovisning av lärarutbildningens forskningsbaserade grund, dess syfte och mål. Lärarutbildningens upplägg och kursprogram samt praktik inom lärarutbildningen beskrivs även. Därefter presenteras klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi, vilket utgör kontexten för avhandlingens undersökning. Slutligen diskuteras möjligheter och utmaningar inom lärarutbildningen.

2.1 Lärarutbildningens forskningsbaserade grund

Lärarutbildningen i Finland har under flera årtionden utvecklats mot en mer forskningsbaserad professionell kultur. Under 1970-talet överfördes lärarutbildningen, inklusive klasslärarutbildningen, till universitetsnivå, och år 1979 fastställdes det att denna lärarutbildning skulle ordnas på magisternivå och ta fyra till fem år att genomföra. (Eklund, 2014, s. 567–568; Hansén & Eklund, 2014, s. 2–3; Niemi, 2012, s. 29–32; jfr Afdal, 2012, s. 246.) Målet var att utveckla och upprätthålla en hög akademisk standard för lärarstuderande (Aspfors, Eklund, Hansén & Wikman, 2016, s. 9–10). Klasslärarutbildning på magisternivå upplevs generellt som unikt jämfört med andra europeiska länder, vars utbildning oftast är på kandidatnivå (Toom, Kynäslahti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen, 2010, s. 332).

Lärarutbildningar ordnas vid åtta olika universitet i Finland (Eklund, 2014, s. 567; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 33), och alla kännetecknas av ett forskningsbaserat arbetssätt. (Krokfors, Kynäslahti, Stenberg, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Byman & Kansanen, 2011, s. 1.) Hösten 2016 inleddes en svenskspråkig klasslärarutbildning vid Helsingfors universitet (Helsingfors universitet, 2017; Sundholm, 2016), medan det tidigare endast var Åbo Akademi som erbjöd studerande en svenskspråkig klasslärarutbildning (OAJ, 2017; Åbo Akademi, 2017a). Utexaminerade klasslärare har behörighet att undervisa elever i årskurserna F[3]–6 (Aspfors m.fl., 2016, s. 10; Malinen, Väisänen & Savolainen, 2012, s. 569).

[3] *F* står för förskolan.

Som en del av överföringen av lärarutbildningen på universitetsnivå erhöll lärarutbildningsenheten samma akademiska nivå som traditionella akademiska enheter, med professurer, lektioner och doktorsprogram (Hansén & Eklund, 2014, s. 3). Detta innebär att utexaminerade lärarstuderande direkt kan söka in till vidare studier inom doktorandprogram (Eklund, 2014, s. 568).

Den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland har fyra kännetecken. För det första är den forskningsledd, vilket innebär att utbildningens undervisningsprogram är strukturerat enligt en systematisk analys av utbildningen. För det andra är den forskningsorienterad, vilket betyder att undervisningen är integrerad med forskning om undervisning. För det tredje är utbildningen forskningsbaserad, vilket innebär att lärarstuderande ges möjlighet att öva sig i argumentation, att fatta beslut och lösa pedagogiska problem. För det fjärde är den forskningsbaserade lärarutbildningen forskningsinformationsorienterad, vilket betyder att lärarstuderande utvecklar formella forskningsfärdigheter under sin lärarutbildning. (Jfr Hansén & Eklund, 2014, s. 4; Krokfors m.fl., 2011, s. 2–3; Toom m.fl., 2010, s. 333.)

2.2 Lärarutbildningens syfte och mål

Syftet med den forskningsbaserade lärarutbildningen är att ge lärare kvalifikationer för att bli ansvarsfulla, självständiga och reflekterande lärare, som tillämpar ett forskningsbaserat arbetssätt i sitt yrke (Hökkä & Eteläpelto, 2014, s. 42; Tirri, 2012, s. 64; jfr Munthe & Rogne, 2015, s. 18). Genom lärarutbildningen utvecklar lärarstuderande sin förmåga att analysera och lösa de vardagliga problem som lärare möter i sitt arbete (Burn & Mutton, 2015, s. 224; Eklund, 2014, s. 568; Niemi, 2011, s. 43).

Det forskningsbaserade arbetssättet i lärarutbildningen främjar både en individuell och kollektiv utveckling hos lärarstuderandena. Det utvecklar kritiskt tänkande och analysförmåga hos den blivande läraren samt främjar hens intellektuella och personliga utveckling. Det forskningsbaserade arbetssättet utvecklar vidare lärarstuderandes förmåga till didaktiska beslut och inspirerar dem till ett

forskningsbaserat arbetssätt i deras dagliga lärararbete. Målet med den kollektiva utvecklingen hos lärarstuderande är att främja kollektiv reflektion och utveckla deras förmåga att tänka systematiskt i samförstånd med andra och dela ett gemensamt fackspråk. (Hansén, Eklund & Sjöberg, 2015, s. 4–7; jfr Aspfors m.fl., 2016, s. 11.) Målet är även att ge dem kunskaper och färdigheter att samarbeta och kommunicera inom skolan samt med föräldrar och andra aktörer (Niemi, 2012, s. 33).

Lärarutbildningen har också som mål att ge lärarstuderande de kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för deras fortsatta professionsutveckling under hela sin lärarkarriär (t.ex. Aspfors m.fl., 2016, s. 11; Malinen m.fl., 2012, s. 574). Syftet med en forskningsbaserad lärarutbildning är alltså inte att utbilda framtida forskare, utan att utveckla lärarstuderandes möjligheter att arbeta som självständiga och reflekterande lärare som tillämpar den kunskap de fått under lärarutbildningen (Hansén & Eklund, 2014, s. 4–5; Krokfors m.fl., 2011, s. 3; Toom m.fl., 2010, s. 339).

2.3 Lärarutbildningens upplägg och struktur

I Finland finns det nationella bestämmelser, utöver de internationella överenskommelserna i Europeiska unionen, för lärarutbildningens ramar. Lärarutbildningen regleras av den finländska lagen, förordningarna och de enskilda universitetens specifika examensbestämmelser. (Aspfors m.fl., 2016, s. 10.) De finländska universiteten har stor frihet när det gäller utarbetandet av läroplanen, även om de än är tvungna att följa en del bestämmelser och rekommendationer från bland annat Utbildningsstyrelsen (Hansén m.fl., 2015, s. 4; Niemi, 2012, s. 31; Tirri, 2014, s. 603). Detta innebär att de olika universiteten som ordnar lärarutbildningar i Finland själva får besluta om utbildningens undervisningsprogram utgående från de gemensamma bestämmelserna och rekommendationerna (Niemi, 2011, s. 45; Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots & Uusiautti, 2012, s. 262).

År 2005 trädde den så kallade Bolognareformen i kraft. Bolognareformen innebar att lärarutbildningens, inklusive klasslärarutbildningens, examensstruktur delades in i två steg: kandidatexamen och magisterexamen. Reformen medförde även att det

totala antalet studiepoäng som krävs för en lärarexamen blev 300. Lärarstuderande avlägger 180 studiepoäng under tre år för att få sin kandidatexamen och efter detta 120 studiepoäng under två år för att få sin magisterexamen. En studiepoäng motsvarar ungefär 27 timmars arbete för en studerande. (Niemi, 2012, s. 29–30; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 34.)

Finländska lärarutbildningar, inklusive klasslärarutbildningen, innefattar studier i akademiska läroämnen, där klasslärarstuderande har pedagogik som huvudämne. Lärarutbildningen innehåller studier i forskningsmetodik, och samtliga klasslärarstuderande skriver en kandidatavhandling och en pro gradu-avhandling i pedagogik. Utöver detta består lärarutbildningen också av studier i grundskolans ämnen och ämneshelheter, studier i kommunikation, språk och it samt valfria studier. (Niemi, 2011, s. 45; Niemi & Jakku-Sihvonen 2011, s. 35.) I lärarutbildningen används även mångsidiga undervisningsmetoder, såsom föreläsningar, gruppdiskussioner, självstudier och nätstudier (Aspfors m.fl., 2016, s. 14). Enligt Stensmo (2000, s. 9) förser dessa ämnesstudier lärarstuderandena med kunskaper och färdigheter i skolans undervisningsämnen, samtidigt som studerandena får en didaktisk kompetens för att kunna motivera sitt sätt att undervisa.

De pedagogiska studierna innefattar minst 60 studiepoäng, och dessa studier är obligatoriska för alla lärarstuderande och innehåller bland annat studier i didaktik, psykologi och sociologi samt handledda lärarpraktiker. Dessa studier förser klasslärarstuderandena med allmänna lärarkompetenser. (Hansén & Eklund, 2014, s. 3.) Dessa kompetenser gäller deras förmåga till pedagogisk interaktion, planering och utveckling av den egna undervisningen i enlighet med läroplanen. De får även kompetenser i att samarbeta och kommunicera med kollegor, föräldrar och andra aktörer. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 36.)

En del av den forskningsbaserade lärarutbildningen består av olika forskningsaktiviteter (Hansén & Eklund, 2014, s. 5). Detta innebär att lärarutbildningen innehåller studier i forskningsmetodik, såsom kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder. Redan från början av studierna utvecklas ett forskningsbaserat tankesätt hos lärarstuderandena i och med att de ska läsa

forskningslitteratur, skriva essäer och portfolior samt bekanta sig med olika forskningsmetoder. (Krokfors m.fl., 2011, s. 4; Toom m.fl., 2010, s. 333.) Syftet med forskningsaktiviteterna är att träna dem i att upptäcka och analysera olika problem som de kan tänkas stöta på i sitt kommande yrke (Niemi, 2012, s. 32). Studier i forskningsmetoder ger dem möjlighet att studera ett verkligt pedagogiskt problem, vanligtvis skolrelaterat, och att genomföra en undersökning. Genom denna process lär sig studerandena informationssökning, tidigare forskning och att sammanställa studiens resultat i form av en avhandling. (Niemi, 2011, s. 45, 50; jfr Hansén m.fl., 2015, s. 10.)

Klasslärare kan också välja att specialisera sig inom ett ämne och få ämneslärarbehörighet, det vill säga behörighet att också undervisa i ämnet i årskurserna 7–9 (Välijärvi, Heikkinen, Hansén & Aspfors, 2011, s. 46). Detta infattar även studier inom specialpedagogik, vilket innebär att klasslärare kan utbilda sig till speciallärare genom att studera specialpedagogik (Malinen m.fl., 2012, s. 578). Klasslärarutbildningens undervisningsprogram anses innehålla en idealbild av forskningsbaserad teori och praktik, vilket ger lärarstuderandena professionella kvalifikationer för sitt framtida yrke (Hansén m.fl., 2015, s. 13).

2.4 Praktik inom lärarutbildningen

Lärarutbildningarnas pedagogiska studier omfattar även handledda praktiska studier i form av praktiker. Dessa praktiker omfattar 20 studiepoäng, och syftet med praktikperioderna är att stödja lärarstuderandes yrkesfärdigheter i undervisning och deras förmåga att kritiskt reflektera, utveckla och utvärdera den egna undervisningen. (Niemi, 2012, s. 34; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 36–37.)

Praktikperioder ordnas huvudsakligen vid universitetens så kallade övningsskolor, men också till viss del i olika fältskolor (Hansén m.fl., 2015, s. 9). Praktikerna ordnas under flera tillfällen i lärarutbildningen för att kunna stödja lärarstuderandenas professionsutveckling (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 43–44; jfr Asplund m.fl., 2016, s. 15–16). Den finlandssvenska lärarutbildningen vid Åbo Akademi upprätthåller Vasa övningsskola, där lärarstuderande genomför sina praktikperioder

och handleds av skolans lärare (Åbo Akademi, 2017b).

Varje praktikperiod har ett särskilt syfte och lärarstuderande har olika uppgifter att utföra för att få en bredare förståelse för läraryrket. Inledningsvis undervisar studerande tillsammans i grupp för att senare agera mer självständigt i klassrummet. Praktikerna karakteriseras av ett tätt samarbete mellan lärarstuderanden, lärare vid universitetet och lärare vid övningsskolan. Med hjälp av praktikperioderna blir det möjligt för hen att koppla teoretiska kunskaper till praktiska färdigheter. (Hansén m.fl., 2015, s. 3, 9; jfr Malinen m.fl., 2012, s. 576–577.) Dessa kopplingar synliggörs i lärarstuderandes portfolier, där de relaterar teoretiska kunskaper till de egna upplevelserna från praktiken (Krokfors m.fl., 2011, s. 5; Toom m.fl., 2010, s. 333). Den undervisning som genomförs av lärarstuderandena under praktikperioderna är en av de viktigaste metoderna för att utveckla deras kompetenser som blivande professionella lärare (Malinen m.fl., 2012, s. 576).

2.5 Klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi

I detta avsnitt behandlas klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi för läsåret 2006–2007, eftersom informanterna i undersökningen påbörjade sina studier detta läsår. Detta innebär att informanterna började sina klasslärarstudier efter att Bolognareformen trätt i kraft, vilket betyder att de avlade 180 studiepoäng för att få sin kandidatexamen och 120 studiepoäng för att få sin magisterexamen. Det totala antalet studiepoäng som krävdes för informanternas klasslärarexamen var alltså 300. (Se figur 1.)

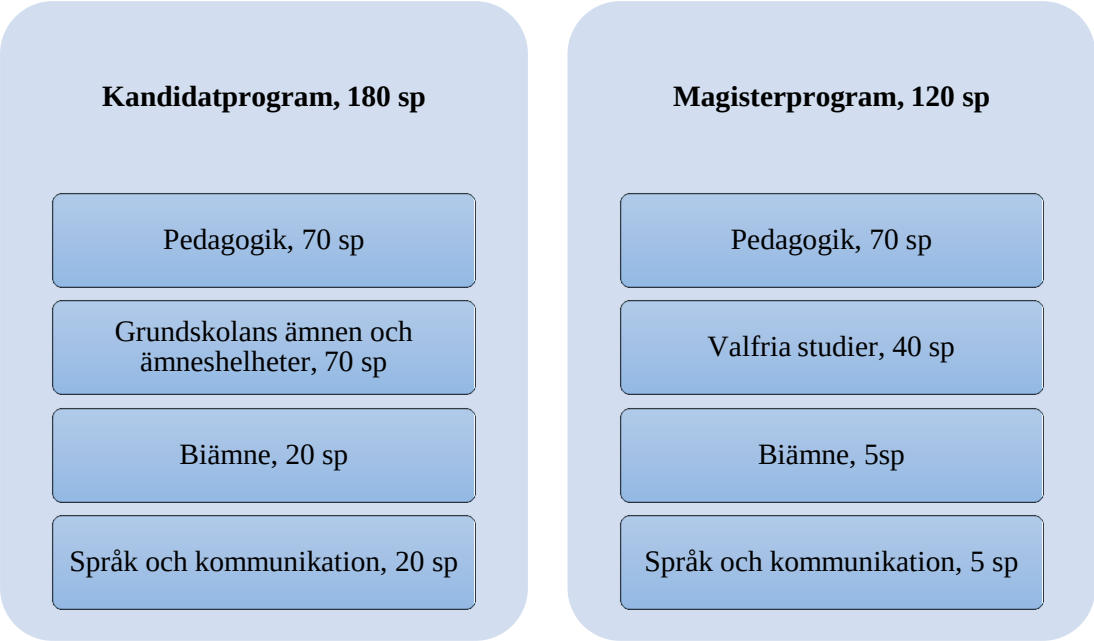
Undervisningsprogrammet för läsåret 2006–2007 omfattade totalt 140 studiepoäng i huvudämnet pedagogik. Dessa studier var indelade i grundstudier (25 studiepoäng), ämnesstudier (45 studiepoäng) och fördjupade studier (70 studiepoäng). I grundstudier ingick bland annat kurser såsom *pedagogik som vetenskap*, *pedagogisk psykologi* och *lärararbete*. I ämnesstudier ingick kurser som *inklusion* och *multikulturell pedagogik* samt ett *kandidatarbete inom pedagogik*. I de fördjupade studierna ingick till exempel kurser som *kommunikation och grupprocesser*, *lärarens professionella identitet* och *skolan i utveckling*. Dessutom ingick en *pro gradu-*

avhandling i pedagogik i fördjupade studier. Både i ämnesstudierna och i de fördjupade studierna ingick *forskningsmetodiska kurser*. De pedagogiska studierna i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi innehöll även *fyra obligatoriska praktikperioder* omfattande 20 studiepoäng samt en *valfri praktikperiod* på 5 studiepoäng. Samtliga pedagogiska studier var fördelade på utbildningens fem år. (Studiehandbok 2006–2007, 2006.)

Klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi innehöll 70 studiepoäng i biämnet grundskolans ämnen och ämneshelheter. Detta biämne var indelat i två delar, 40 studiepoäng obligatoriska kurser och 30 studiepoäng valbara kurser. Dessa studier fokuserade på den finländska grundskolans ämnen och dess didaktik. I de obligatoriska kurserna inom grundskolans ämnen och ämneshelheter ingick till exempel *matematik I*, *text och gestaltning* samt *gymnastik*, medan i de valbara kurserna ingick kurser såsom *biologi*, *finska* och *textilslöjd*. Biämnets 70 studiepoäng ingick i klasslärarstuderandes kandidatprogram. (Studiehandbok 2006–2007, 2006.)

Förutom studier i pedagogik samt grundskolans ämnen och ämneshelheter ingick i klasslärarutbildningen även 25 studiepoäng i språk och kommunikation. Inom dessa studier läste klasslärarstuderande språkkurser såsom *engelska för pedagogiska fakulteten* och *finska som andra inhemska språk*. I studierna i språk och kommunikation läste de även informationsbehandlingskurser och kommunikationskurser som till exempel *it som arbetsredskap* och *tal och samtal*. Kurserna inom denna studiehelhet var fördelade på utbildningens fyra år. (Studiehandbok 2006–2007, 2006.)

I kursprogrammet ingick att klasslärarstuderande även skulle läsa ett biämne som omfattade 25 studiepoäng och detta gjordes under det tredje och det fjärde studieåret. Förutom dessa studier skulle de även läsa 40 studiepoäng som valfria studier under utbildningens två sista år. (Studiehandbok 2006–2007, 2006.)



Figur 1. Klasslärarutbildningens undervisningsprogram för läsåret 2006–2007 vid Åbo Akademi[4].

2.6 Möjligheter och utmaningar inom lärarutbildningen

Det finländska skolsystemet har fått mycket uppmärksamhet under det senaste årtiondet. Anledningen till detta är att de finländska eleverna presterat väl i PISA-proven, medan lärarutbildningens kvalitet anses vara en av orsaken till denna framgång. (Aspfors & Eklund, 2017, s. 1; Aspfors, Hansén & Ray, 2013, s. 1.)

Forskning visar att lärarstuderande har goda grundläggande kompetenser och färdigheter som behövs i undervisningen och ett etiskt engagemang för sitt arbete. De är medvetna om sina ansvarsområden och om den egna undervisningsfilosofin. Lärarutbildningen utvecklar ett kritiskt och reflektivt tankesätt hos studerandena samt erbjuder dem goda kunskaper i planering och användning av mångsidiga undervisningsmetoder. (Niemi, 2011, s. 47; jfr Kozina, 2013, s. 412.)

Trots att den finländska lärarutbildningen har fått mycket uppmärksamhet har den även fått en del kritik. En av utmaningarna i lärarutbildningen är utbildningens

[4] Sp står för studiepoäng.

forskningsbaserade arbetssätt. Med detta avses kontrasten mellan två kulturer, ett praktiskt läraryrke med en forskningsbaserad lärarutbildning. Somliga anser att det är genom praktik som läraren erhåller sina kompetenser, medan andra hävdar att lärare först behöver kunskaper och färdigheter i det forskningsbaserade arbetssättet innan de kan tillämpa den egna potentialen i sin undervisning. (Hansén m.fl., 2012, s. 9–10, 14; jfr Aspfors m.fl., 2016, s. 16.) Detta innebär att balansen mellan ett teoretiskt och praktiskt arbetssätt i lärarutbildningen är avgörande för lärarstuderandes erhållande av professionell lärarkompetens (Hansén & Eklund, 2014, s. 6).

Tidigare forskning visar att lärarstuderande har en positiv syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen (t.ex. Eklund, 2014, s. 576; Kozina, 2013, s. 410; Krokfors m.fl., 2011, s. 6). Resultaten visar att en del studerande dock har svårigheter att förstå hur den forskningsbaserade lärarutbildningen synliggörs i praktiken. Trots detta anser flera av dem att den forskningsbaserade lärarutbildningen i högsta grad är relaterad till forskningsmetodiska kurser och forskningsprojekt, såsom kandidat- och pro gradu-avhandling. (Krokfors m.fl., 2011, s. 10–11.) I en undersökning utförd av Eklund (2014, s. 574–576) anser klasslärare att det är genom forskningsmetodiska studier som de utvecklar bland annat kritiskt tänkande, ett gott språk, personlig utveckling och professionalism. Det framkommer även att en del av studerande har en negativ syn på utbildningen. Enligt dem skapar skrivandet av avhandlingar onödig stress och de forskningsmetodiska kurserna är för stor del av utbildningen och ger dem inte de verktyg de behöver för sitt kommande läraryrke. Många anser också att de forskningsmetodiska kurserna kunde ersättas av alternativa studier, såsom praktik, praktiska kurser och specialpedagogik. Forskning visar även att lärare upplever att pro gradu-temat och vitsordet samt färdigheter i forskningsmetodiska kurser har minst betydelse för deras möjlighet till lärartjänst (jfr Malinen m.fl., 2012, s. 575).

I tidigare undersökningar framkommer det att lärarstuderande har olika uppfattningar om relationen mellan teoretisk kunskap och praktiska färdigheter i lärarutbildningen. En del av lärarstuderandena anser att praktiken är den viktiga delen i utbildningen och de har svårigheter att koppla teori till praktik, trots stora ansträngningar från handledare under praktikperioderna. (Aspfors m.fl., 2016, s. 16; Hansén m.fl., 2015,

s. 8; jfr Aspfors, 2012, s. 80; Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015, s. 671–672.) Resultaten visar även på att en del lärarstuderande upplever att teoretiska kunskaper kan tillämpas i den egna undervisningen, medan somliga anser att teoretisk kunskap och praktiska färdigheter ömsesidigt påverkar varandra (Hansén m.fl., 2015, s. 8–9). Hansén och Eklund (2014, s. 9) framhäver att utmaningen i lärarutbildningen är att balansera forskningsinriktade aktiviteter på ett sådant sätt som främjar lärarstuderandenas professionsutveckling.

Finländska lärare möter nya utmaningar till följd av en allt beredare mångfald i skolan med elever från andra kulturer och elever med inlärningssvårigheter (Tirri, 2014, s. 607). Detta leder till en alltmer inkluderande skola och ökad specialundervisning, vilket har betydande konsekvenser för lärarutbildningen. I framtiden måste lärare klara av att undervisa enligt elevernas förutsättningar, eftersom de flesta elever förväntas erhålla undervisning i det vanliga klassrummet. (Malinen m.fl., 2012, s. 580.) I Aspfors (2012, s. 80) undersökning framkommer att nyblivna lärare anser att de fått för lite kunskap om våldsamma elever och elever i behov av stöd. Detta har man försökt åtgärda i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi genom att kandidatprogrammet från år 2015 innehåller mer specialpedagogik och förnyade praktikperioder (jfr Studiehandbok 2015-2016, 2015). Resultaten i tidigare undersökningar visar också på att lärarutbildningen bättre borde förbereda studerande inför samarbetet med vårdnadshavare och andra berörda aktörer (Aspfors, 2012, s. 80; Aspfors & Bondas, 2013, s. 256; Niemi, 2011, s. 47; Kozina, 2013, s. 412).

En annan utmaning i lärarutbildningen är den snabba utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken. Detta har medfört möjlighet till nya läromiljöer som lärare bör behärska. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 47.) Lärarutbildningen behöver erbjuda lärarstuderande nya kunskaper och färdigheter inom tekniken för att de ska kunna främja elevernas lärande med hjälp av den (Tirri, 2014, s. 607; jfr Europeiska gemenskapernas kommission, 2007, s. 4).

Generellt anses kombination av akademiska och teoretiska studier med omfattande praktik i den finländska lärarutbildningen vara ett idealt upplägg. Detta upplägg

medför lämpliga villkor för att kvalificera studerandena till att de blir professionella lärare, vilka har potential att möta framtidens utmaningar i arbetslivet. (Hansén m.fl., 2012, s. 14; Tirri, 2014, s. 607.)

3 Den första tiden i läraryrket

I detta kapitel redogörs för nyblivna lärares första tid i läraryrket. Inledningsvis redogörs för nyblivna lärares socialisering in i arbetslivet och därefter presenteras tidigare forskning om deras upplevelser av den första tiden i yrket. Slutligen redovisas stödjande åtgärder för nyblivna lärare vilka främjar deras kompetens- och professionsutveckling.

3.1 Nyblivna lärares socialisering in i arbetslivet

Inom många yrken är det vanligt med en övergångsperiod med gradvis ökande ansvar. I läraryrket är dock övergången mellan utbildning och arbetsliv annorlunda, eftersom läraren förväntas från dag 1 ensam ha det fulla ansvaret för ett klassrum med elever. (Aspfors & Bondas, 2013, s. 244; jfr Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, 2010, s. 14.) Till följd av detta genomgår nyblivna lärare ofta en så kallad realitetschock under den första tiden i yrket. Med detta avses att deras föreställningar om läraryrket inte överensstämmer med skolverkligheten. (Feiman-Nemser, 2003, s. 27.) Enligt Melnick och Meister (2008, s. 53) konfronteras den nyblivna läraren med en skolverklighet som kan ha varit frånvarande under lärarutbildningen. Den första tiden i läraryrket är även en kritisk period vad gäller den professionella utvecklingen hos nyblivna lärare (Aspfors, 2012, s. 115).

Utvecklingen till en professionell lärare är en komplex och flerdelad process som sker i olika sammanhang. Takten och kvaliteten på utvecklingen skiljer sig från en lärare till en annan och denna process kallas för lärarsocialisering. (Flores & Day, 2006, s. 223–230; Lee & Schallert, 2016, s. 80–82.) Socialiseringsprocessen innebär att läraren tillägnar sig den skolkultur som råder i skolan med dess idéer, värderingar, normer och språk, samtidigt som hen även är med om att forma och omforma den (Aspfors, Bendtsen & Hansén, 2017, s. 322). Det är flera faktorer som har betydelse för hur väl lärarsocialiseringen sker under de första arbetsåren. Socialiseringsprocessen delas in i tre faser: lärares egen skoltid, tiden i lärarutbildningen och tiden som lärare i skolan som arbetsmiljö. Varje nybliven lärare har sina egna egenskaper och sin egen personlighet, vilket också har betydelse

för hur väl socialiseringsprocessen sker. (T.ex. Hansén m.fl., 2012, s. 11, Hebert & Worthy, 2001, s. 908–910; Zeichner & Gore, 1990, s. 8–21.)

Den första fasen, lärares egen skoltid, handlar om den nyblivna lärarens livserfarenheter och erfarenheter av den egna skoltiden (Aspfors, 2012, s. 115). Oberoende av om de tidigare erfarenheterna är positiva eller negativa har de betydelse för lärarblivandet (Flores & Day, 2006, s. 223–224). Ojanen och Lauriala (2006, s. 83) anser vidare att dessa tidigare erfarenheter präglar den blivande läraren både under studietiden och i arbetslivet.

Den andra fasen, tiden i lärarutbildningen, omfattar de formella kvalifikationer som nyblivna lärare har med sig från lärarutbildningen till läraryrket (Flores & Day, 2006, s. 230; Herbert & Worthy, 2001, s. 908–910). Lindgren och Morberg (2012, s. 23) anser att nyblivna lärares osäkerhet i sin lärarroll ofta ligger i skillnaden mellan lärarutbildningen och skolverkligheten. Övergången mellan utbildning och läraryrke är en utmaning, eftersom utbildningens inverkan på lärarstuderandens sätt att arbeta i yrket inte alltid är tydlig. Tidigare studier visar att lärarstuderande ibland har svårigheter att se relationen mellan den forskningsbaserade lärarutbildningen och yrket. (Hansén m.fl., 2012, s. 12.) I Nymans (2009, s. 68–72) undersökning framkommer att en del nyblivna lärare klarar av att tillämpa vad de lärt sig i utbildningen, medan andra lärare återvänder till att använda metoder från sin egen skoltid.

Den tredje fasen, tiden som lärare i skolan som arbetsmiljö, refererar till övergången från rollen som lärarstuderande till lärare i arbetslivet (Hansén m.fl., 2012, s.11). Skolkulturen och den sociala arbetsmiljön, som bland annat inkluderar relationer med rektor och kollegor, har en stor inverkan på lärarsocialiseringen och processen att utvecklas till lärare (Aspfors, 2012, s. 19–20, 115; Devos m.fl., 2011, s. 206–207). Ledning, resurser och skolans atmosfär har betydelse för socialiseringsprocessen (Hebert & Worthy, 2011, s. 908–910), eftersom det är skolledningens uppgift att främja den nyblivna lärarens socialisering in i skolan (Aspfors & Bondas, 2013, s. 254; Bjerkholt & Hedegaard, 2008, s. 52).

Skolans rektor och lärare bär ansvaret för att välkomna och socialisera den nyblivna läraren in i skolmiljön och läraryrket. Rektorn ansvarar för att träffa den nyblivna läraren och diskutera med hen om lärararbetet och om möjliga utmaningar hen har påträffat i sitt arbete. Detta underlättar för den nyblivna läraren, eftersom hen har möjlighet att diskutera sina problem, samtidigt som rektorn visar att hen bryr sig om läraren. (Aspfors & Bondas, 2013, s. 256; Devos m.fl., 2011, s. 208; Dillon, 2004, s. 40–44.)

Lindgren och Morberg (2012, s. 25) menar att den nyblivna lärarens kollegor har ett gemensamt ansvar att underlätta och stödja hen under det första arbetsåret. Kollegorna ska välkomna den nyblivna läraren och informera hen om arbetsverksamheten på skolan, men även ge tid för hen att lära känna och anpassa sig till skolmiljön. Kollegorna har också till uppgift att presentera den nyblivna läraren för hens parallellkollegor med vilka hen framöver kommer att samplanera. Detta främjar nyblivna lärares socialisering in i yrket och således även deras välmående och effektivitet (Devos m.fl., 2011, s. 208).

Den nyblivna lärarens personlighet, egenskaper och förväntningar inverkar på hur socialiseringen sker under alla dessa tre faser och hur det första året upplevs i läraryrket (Hansén m.fl., 2012, s. 11). Herbert och Worthy (2001, s. 908–910) anser att en lärare som är självsäker och utåtriktad har lättare att socialisera sig in i yrket. Den nyblivna lärarens familjesituation och intressen utanför skolan inverkar även på socialiseringen, eftersom dessa förhållanden påverkar hur mycket hen har möjlighet att engagera sig i sitt yrke. Enligt Mastropieri (2001, s. 73) inverkar den nyblivna lärarens ambition, attityd, flexibilitet, motivation samt intresse för att stödja elever på hur framgångsrikt det första arbetsåret blir. Paulin (2007, s. 174) menar även att nyblivna lärares förväntningar påverkar hur de upplever första tiden i yrket. Ifall de inte får möjlighet att förverkliga sina visioner under det första läsåret, kan detta skapa frustration som tär på både deras arbetslust och ork.

3.2 Nyblivna lärares upplevelser av relationerna i skolmiljön

Tidigare forskning om nyblivna lärare berör ofta deras relationer till elever, kollegor, vårdnadshavare och skolledning. Enligt Aspfors och Bondas (2013, s. 251) kan relationerna i skolmiljön vara en källa till både tillfredsställelse och känslomässiga påfrestningar för nyblivna lärare.

Nyblivna lärares relationer till eleverna

Enligt tidigare forskning (t.ex. Toom & Husu, 2012, s. 40–41; Lindgren & Morberg, 2012, s. 16) påverkas finländska lärares välmående i yrket av interaktionen mellan dem och deras elever. I situationer där det fungerar pedagogiskt och socialt upplever läraren välmående i sitt yrke. Nyblivna lärare känner sig ibland inkompetenta att utföra sitt arbete, eftersom de upplever svårigheter i mötet med eleverna. De är bekymrade över att mer tid krävs för att fostra elever än för att undervisa dem. (Aspfors, 2012, s. 80; Aspfors, Bendtsen, Hansén & Sjöholm, 2011, s. 38.) De har också svårigheter att tillämpa det de lärt sig under lärarutbildningen, eftersom de anser att den inlärda kunskapen och färdigheten är för svår för eleverna. De har även svårigheter med att bemöta elever rättvist och jämlikt samt att bedöma deras arbete. (Estola, Syrjälä & Maunu, 2010, s. 65–71.)

Nyblivna lärare anser att utmaningen i mötet med elever är deras olika förutsättningar och bakgrund (Toom & Husu, 2012, s.41; jfr Brok & Grady, 1998, s. 179–183). De upplever det svårt att se varje enskild elev i klassrummet och möta elevernas individuella behov, särskilt hos elever i behov av extra stöd samt begåvade elever. Till följd av detta anser nyblivna lärare att de är i behov av mer specialpedagogisk kunskap. (T.ex. Aspfors & Bondas, 2013, 253; Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman, 2017, s. 53–55; jfr Veenman, 1984, s. 154–156.) De har även svårt att förstå och hantera problemelever samt konflikter som uppstår mellan elever (t.ex. Brock & Grady, 1998, s. 179–183; Hobson, Malderez, Tracey, Homer, Mitchell, Biddulph, Giannakaki, Rose, Pell, Roper, Chambers & Tomlinson, 2007, s. 22; Paulin, 2007, s. 168).

Trots detta upplevs relationen mellan lärare och elev som det mest inspirerande och motiverande i läraryrket (Aspfors m.fl., 2017, s. 336; Hobson m.fl., 2007, s. 22). Tidigare forskning visar att personer som gillar att arbeta med barn ofta väljer läraryrket, eftersom relationerna till eleverna upplevs givande. Nyblivna lärare vill följa med elevers utveckling, lärande och framsteg, eftersom detta samtidigt ger en utvärdering av deras egen undervisning. Tack vare en god relation till eleverna kan lärare uppnå en tillfredsställelse i det egna arbetet. (T.ex. Aspfors & Bondas, 2013, s. 251–252; Aspfors m.fl., 2017, s. 336.)

Nyblivna lärares relationer till kollegorna

Ett flertal studier (t.ex. Estola m.fl., 2010, s. 66–67; Hobson m.fl., 2007, s. 23; Mastropieri, 2001, s. 71–72; jfr Veenman, 1984, s. 154) visar att nyblivna lärare tycker det är svårt att kommunicera med och hitta sin egen plats i ett nytt kollegium. Aspfors och Bondas (2013, s. 251) poängterar att nyblivna lärare ofta ser åldersskillnaden som ett problem vid kommunikationen med kollegorna. De upplever att kollegorna inte tar dem på allvar och kollegornas kommentarer ofta kränker dem (Estola m.fl., 2010, s. 66–67).

Aspfors m.fl. (2017, s. 334) lyfter även fram att en del nyblivna lärare upplever att de snabbt socialiseras in i kollegiet. Resultaten från tidigare studier (t.ex. Aspfors, 2010, s. 101; Hobson m.fl., 2007, s. 17) visar att nyblivna lärare värdesätter den kontakt, det samarbete och den respons de får av sina kollegor samt det stöd och den hjälp som deras kollegor har gett dem under deras första tid i yrket. Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 668) ser nyblivna lärare sina kollegor som en viktig resurs för reflektion och utveckling av den egna undervisningen (jfr Bubb, 2005, s. 31).

Nyblivna lärares relationer till vårdnadshavare

Enligt Estola m.fl. (2010, s. 70–71) upplever nyblivna lärare osäkerhet och rädsla inför första mötet med elevernas vårdnadshavare. De är rädda för att vårdnadshavarna ska se dem som oerfarna och tvivla på deras kompetens som lärare (Lindgren & Morberg, 2012, s. 16; jfr Veenman, 1984, s. 156). En del av dem

upplever att de blir nervärderade av vårdnadshavarna under första mötet, medan andra anser att vårdnadshavarna tror på deras lärarkompetens (Estola m.fl., 2010, s. 70–71). Aspfors och Bondas (2013, s. 251) undersökning visar även att nyblivna lärare känner osäkerhet i mötet med vårdnadshavare ifall de inte har egna barn eller att åldersskillnaden är stor mellan dem och vårdnadshavarna.

Resultaten i tidigare forskning (t.ex. Aspfors, 2012, s. 84–87; Aspfors & Bondas, 2013, s. 249–251) visar att en del nyblivna lärare värdesätter föräldrakontakten, medan andra ser den som krävande och utmanande. Redan i Veenmans undersökning (1984, s. 156) framkom att nyblivna lärare upplever det svårt att skapa och upprätthålla en relation till vårdnadshavare, få stöd av dem samt fånga deras intresse för sitt barns välmående i skolan.

Nyblivna lärare anser även att kontakten med vårdnadshavare kan vara problemfylld ifall det till exempel finns alkoholproblem i familjen (Aspfors & Bondas, 2013, s. 249–251). Enligt Aspfors (2012, s. 80) undersökning har en del lärare blivit attackerade, förolämpade och trakasserade av vårdnadshavare. Nyblivna lärare anser det också som ett stort problem när allt fler vårdnadshavare väcker åtal mot dem och andra lärare (Aspfors & Bondas, 2013, s. 249–251).

Nyblivna lärares relationer till skolledningen

I en studie av Eteläpelto m.fl. (2015, s. 670) framkommer att vissa nyblivna lärare ser skolans rektor som en resurs. De ser rektorn som stöttande, uppmuntrande, lättsam, nytänkande, fördomsfri, professionell och entusiastisk. Rektorn främjar även skolutvecklingen. Andra nyblivna lärare anser att rektorn kan vara ett hinder, eftersom de upplever att hen är strikt, föråldrad, saknar framtidsvision och inte stödjer dem. Flera av dem anser också att rektorn fungerar som en bra kontakt till rektorns överordnade[5], eftersom flera av dem ser samarbetet med dessa personer som problematiskt (Kyriacou & Kunc, 2007, s. 1253). De anser också att rektorn har en

[5] Rektorns överordande är bland annat skoldirektör och utbildningsnämnd i stad och kommun.

avgörande inverkan på om nyblivna lärare seriöst tas med i skolverksamheten och om de har möjligheter att påverka på skolnivå (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 670).

3.3 Nyblivna lärares upplevelser av den första tiden i yrket

Flera faktorer har betydelse för hur väl lärare socialiseras in i yrket, vilket innebär att den första tiden i yrket upplevs olika för varje lärare. Utmaningar som nyblivna lärare kan möta är bland annat klassrumshantering, etiska utmaningar, tidsbrist, stress och hög arbetsbelastning. (T.ex. Blomberg, 2008, s. 211–213.) Nyblivna lärares möte med arbetslivet rymmer också positiva upplevelser såsom tillfredsställelse med läraryrket, stor självständighet och kompetensbildning (t.ex. Aspfors, 2012, s. 79–83).

Nyblivna lärares utmaningar i yrket

Klassrumshantering eller hanterande av beteendeproblem och disciplin är en av de största utmaningarna nyblivna lärare möter under sin första tid (t.ex. Blomberg, 2008, s. 211–213; Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Kyriacou & Kunc, 2007, s. 1253; Paulin, 2007, s. 173–175; Fransson, 2001, s. 195–199; O´grady, 2015, s. 170). När det gäller klassrumshantering, uppfattas enskilda elevers socioemotionella problem som ett av de svåraste fenomenen att hantera. Nyblivna lärare har även svårigheter att skapa en lugn arbetsatmosfär i klassrummet och att erhålla elevers respekt, särskilt i stora elevgrupper. Detta skapar känslan av otillräcklighet hos dem. (Jfr Aspfors & Bondas, 2013, 252; Eteläpelto m.fl., 2015, s. 669.) De har även svårigheter att se sig själva som lärare och att utveckla en egen läraridentitet. Läraryrket var inledningsvis relativt enkelt för att i ett senare skede framstå som komplext. De känner sig ensamma i att ta ansvar och fatta viktiga pedagogiska beslut. De upplever det även problematiskt att hantera undervisningen och att hitta sin egen stil som lärare. (Eisenschmidt, Heikkinen & Klagest, 2008, s. 138-139.)

Nyblivna lärare upplever att det finns många etiska utmaningar i läraryrket, och det finns utmanande situationer där de inte klarar av att handla enligt sina egna etiska värderingar, vilket gör dem stressade. De etiska utmaningar som de ofta stöter på

berör elevernas emotionella välmående och avsaknaden av resurser att stödja dem. Nyblivna lärare anser att de inte är tillräckligt kompetenta för att veta hur de ska gå tillväga och stödja dessa elever på rätt sätt. (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 672.)

Tidsbrist är en faktor som präglar alla nyblivna lärares arbetsverksamhet och de upplever ofta att de har en alltför stressig och hög arbetsbelastning (t.ex. Blomberg, 2008, s. 211–213; Hobson m.fl., 2007, s. 20–21; Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Paulin, 2007, s. 175). De anser att stressen beror på att mycket skoltid och fritid går åt att planera lektioner och tillverka material. Trots detta upplever de att tiden inte räcker till för att utföra lärararbetet ordentligt. (Estola m.fl., 2010, s. 64–66; Gaikhorst m.fl., 2017, s. 52.) Tidigare forskning visar också att nyblivna lärare är förvånade över arbetsbelastningen i läraryrket och alla ansvarsområden och uppgifter som tillkommer utöver själva undervisningen. De anser att de är tvungna att möta allt flera krav, ta allt större ansvar och fatta allt flera beslut i skolan under allt större tidspress. (Aspfors, 2012, s. 79–81; Aspfors m.fl., 2017, s. 331.)

Tidsbristen beror mycket på att nyblivna lärare själva ansvarar för en stor del av arbetet (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 669). Heikkinen m.fl. (2010, s. 16) anser att den finländska skolkulturen grundar sig på det traditionella tankesättet där lärararbetet utförs bakom stängda dörrar, men menar att detta håller på att förändras, eftersom allt fler skolor börjar övergå till en mer lärarsamarbetsinriktad skolverksamhet. I undersökningen gjord av Estola m.fl. (2010, s. 66) framkommer att nyblivna lärare upplever att de inte har tid att umgås med sina kollegor på grund av arbetsstressen och tidsbristen.

Nyblivna lärares möjligheter i yrket

Trots många utmaningar upplever nyblivna lärare tillfredsställelse med läraryrket. De beskriver läraryrket som intressant, varierande, meningsfullt och inspirerande samt givande att få följa med den egna professionsutvecklingen. De anser även att de har möjlighet att påverka det egna arbetet och tillämpa egna idéer i undervisningen. Den tillfredsställelse som de känner med läraryrket bidrar till ökad entusiasm i arbetet. (T.ex. Aspfors, 2012, s. 79–83; Aspfors & Bondas, 2013, s. 251.) Nyblivna lärare

anser vidare att de har möjlighet att ta ansvar för och påverka skolverksamheten, till exempel genom att deras förslag tas på allvar och att de kan påbörja och delta i gemensamma skolaktiviteter. De poängterar dock att det finns skillnader mellan skolorna, vilket påverkar deras möjlighet att påverka sitt arbete. (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 670–671.)

I tidigare forskning (t.ex. Eteläpelto m.fl., 2015, s. 668–672; Hobson m.fl., 2007, s. 17–18) framkommer att nyblivna lärare värdesätter möjligheten att få arbeta självständigt i läraryrket. Nyblivna lärare anser att de får använda sina personliga intressen, idéer och kompetenser i sitt arbete. De upplever det även positivt att få själva forma och utveckla den egna undervisningen och arbetsmetoderna.

Mötet med dagliga utmaningar utvecklar nyblivna lärares strategier att hantera och lösa dem, vilket ökar deras medvetenhet om vilka lösningar och handlingssätt som fungerar bäst. Detta resulterar i kompetensbildning, vilket innebär att nyblivna lärares lärarkompetens hela tiden utvecklas. (Aspfors, 2012, s. 82; Aspfors m.fl., 2017, s. 335.) I en studie av Heikkinen m.fl. (2010, s. 8) framkommer att lärare erhåller kunskaper och färdigheter som behövs i undervisningen från egna livserfarenheter, egna skolerfarenheter, elever, vårdnadshavare, kollegor, familjen, internet och hobbyer. Nyblivna lärare anser att det är viktigt och nödvändigt att kontinuerligt utveckla sig och lära sig inom läraryrket, särskilt med avseende på kognitiva och sociala färdigheter. De upplever det också som viktigt att försöka skapa sig en tydligare läraridentitet. (Aspfors m.fl., 2011, s. 38–39.)

3.4 Stödjande åtgärder för nyblivna lärare

Ett flertal studier (t.ex. Aspfors m.fl., 2011, s. 44; Blomberg, 2008, s. 211; Fransson & Morberg, 2001b, s. 229–231; Kelley, 2004, s. 446–447), visar att någon form av stöd är nödvändig under de första arbetsåren för att nyblivna lärare ska socialiseras in i yrket på ett gynnsamt sätt. Trots detta finns det inget nationellt induktionsprogram[6]

[6] Induktionsprogram är avsedda för nyutbildade lärare för att underlätta övergången från utbildningen till arbetslivet. Det är en vidareutbildning som de nyblivna lärarna får på arbetet. (Smith & Ingersoll, 2004.)

för nyblivna lärare i det finländska skolsystemet, utan de har samma rättigheter och skyldigheter som erfarna lärare har (Heikkinen m.fl., 2010, s. 16; Ruohotie-Lyhty, 2012, s. 120). Hansén och Eklund (2014, s. 8) anser att orsaken bakom detta är att det råder en allmän uppfattning om att lärare redan under utbildningen har uppnått en hög professionell kompetens. Avsaknaden av induktionsprogram har lett till att flera nyblivna lärare anser att de skulle behöva mera stöd i sin professionsutveckling (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2000, s. 45).

Den första tiden i yrket upplever många lärare som ansträngande och tung, vilket leder till att flera lämnar yrket efter en tid (t.ex. Bess, 2007; Struyven & Vanthournout, 2014, s. 40–43). Lärares byte av yrkesbransch är vanligt i flera europeiska länder och blir allt vanligare även i Finland. Detta påverkar behovet av flera stödjande åtgärder (Heikkinen m.fl., 2010, s. 16–17). Feiman-Nemser (2003, s. 29) anser att ifall nyblivna lärare erbjuds ett välfungerande stöd under den första tiden i yrket är det mer sannolikt att de kommer till nödvändiga insikter och kan nå sin fulla potential som lärare.

Enligt Fransson och Morberg (2001b, s. 229–230) efterfrågar nyblivna lärare stöd som berör fyra olika aspekter: moraliskt, praktiskt, situationshanterande och problematiserande stöd. Det moraliska stödet innefattar bland annat uppmuntran och bekräftelse av deras kompetens som lärare. Det praktiska stödet handlar om att få konkret hjälp i vardagsarbetet, såsom hjälp att hitta material, information om elever och hjälp i undervisningen. Det situationshanterande stödet är mer komplext än det praktiska stödet och handlar till exempel om att föra fördjupade samtal om hur man hanterar sociala och inlärningsmässiga situationer. Det problematiserande stödet innebär att den nyblivna läraren uppmuntras till att reflektera kring de egna upplevelserna och undervisningssituationerna, men samtidigt också kring de egna värderingarna och målsättningarna. (Fransson & Morberg, 2001b, s. 229–230.) Oavsett vilken form av stöd den nyblivna läraren är i behov av kan stödet förekomma antingen formellt eller informellt. Både den informella och den formella stödformen bidrar till lärarnas kompetensutveckling och professionsutveckling. (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362.)

Kurser och fortbildningar är formella stöd som nyblivna lärare kan delta i. Denna form av stöd (Fransson & Morberg, 2001a, s. 264) har två huvudsakliga syften: de ska ha en stödjande funktion och ge kunskap åt den nyblivna läraren. I Finland ordnas ett antal obligatoriska fortbildningsdagar varje läsår med syfte att utveckla lärarnas kompetenser inom ett visst område. Skolan arbetar även med lärarnas kompetensutveckling genom kursverksamhet och genom att föreläsare bjuds in till studiedagar. (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 363–364.)

Erbjudandet av mentorskap för nyblivna lärare under det första året betraktas som ett lovande sätt att stödja dem i deras arbete och främja deras professionsutveckling. Mentorskap innebär i traditionell mening den handledning som ges av en mer erfaren lärare åt en mindre erfaren lärare i syfte att stödja den nyblivna läraren. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008, s. 108–109; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves, 2014, s. 154–157.)

År 2010 påbörjades ett nationellt mentorprojekt i Finland, Osaava Verme, vars syfte är att med hjälp av mentorskap i grupp stödja nya lärare under den första tiden i yrket (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén & Aspfors, 2011, s. 12; Osaava Verme, 2017b). Denna form av mentorskap är relativt unik till skillnad från många andra mentors- och induktionsprogram (Hansén m.fl., 2012, s. 14; jfr Heikkinen m.fl., 2008, s. 114–117; Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma, 2008, s. 90-91). Syftet med projektet är även att stödja lärarnas övergång från utbildning till arbetsliv samt att främja deras livslånga professionsutveckling (Osaava Verme, 2017b).

Gruppmentorskapet i Osaava Verme-projektet är särskilt riktat till nyblivna lärare och gruppen leds av en erfaren lärare med mentorsutbildning (FSL, 2017). I mentorsgruppen deltar ungefär fyra till tio nyblivna lärare som under ett läsår träffas sex till åtta gånger. Gruppträffarna varar några timmar och under träffarna delar lärarna med sig av sina erfarenheter och kunnande samt sina upplevda utmaningar i yrket. I mentorsgrupperna behandlas sådana teman som de nyblivna lärarna själva valt att lyfta fram, vilket garanterar att de teman som behandlas under träffarna är aktuella för dem. (Jfr Hansén & Eklund, 2014, s. 9; Heikkinen m.fl., 2010, s. 42–44; Osaava Verme, 2017a.)

Tidigare forskning visar att många nyblivna lärare tycker att det är viktigt att delta i en mentorsgrupp. Lärarna anser att mentorsgruppen gett dem samhörighetskänsla med andra lärare i liknande situation, vilket gett dem stöd för att orka i sitt arbete. Under träffarna har de möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter och sitt kunnande samt sina upplevda utmaningar i yrket. Diskussionerna ger dem konkreta tips och redskap, vilka de kan tillämpa i sitt yrke. Flera lärare lyfter även fram att mentorsgruppen hjälper dem att komma igång med sitt lärararbete samt att utvecklas personligt och professionellt. (Aspfors, 2012, s. 87–89; Aspfors, Hansén & Heikkinen, 2011, s. 83–89; Heikkinen m.fl., 2010, s. 89–91.) Kemmis m.fl. (2014, s. 163) menar att genom denna form av mentorskap utvecklas lärare som från början av sin karriär uppfattar sig själva som ansvariga professionella lärare, vilka kan dra nytta av sin egen och sina kollegors kompetens i de utmaningar som de möter i arbetslivet.

År 2017 startades en ny tutorlärarutbildning i Finland vars syfte är att stödja lärarnas kompetensutveckling i arbetslivet, vilket kan bidra till att maximera elevernas möjlighet till kunskapsutveckling. Målsättningen med tutorlärare är att de kan handleda, utbilda och dela med sig av sin kunskap till sina kollegor, vilket bidrar till utvecklingen av skolans lärmiljö och verksamhetskultur. Utbildningen utvecklar tutorlärarnas färdigheter i att använda sig av mångsidigt pedagogiskt kunnande i praktiken, men även att utveckla dem på lång sikt. Även de digitala färdigheterna utvecklas hos tutorlärarna under utbildningen. (Tutorlärarutbildning 2017, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2017; jfr Valtioneuvosto, 2017.)

De former av stöd som inte är organiserade kallas för informellt stöd. Ett flertal nyblivna lärare får stöd från kollegor och rektorer som inte är formellt utsedda att hjälpa dem och som kan kallas informella mentorer. Informella mentorer reflekterar tillsammans med den nyblivna läraren, eftersom reflektion är en förutsättning för lärares kunskapsutveckling och professionsutveckling. Informella mentorer erbjuder även hjälp med hur man kan hantera elevernas beteenden, relationer till föräldrar, undervisning. De ger även emotionellt stöd åt den nyblivna läraren. (Jfr Desimone, Hochberg, Porter, Polikoff, Schwartz & Johnson, 2014, s. 88–100; Dillon, 2004, s.

40–76; Hansén m.fl., 2012, s. 13; Hochberg, Desimone, Porter, Polikoff, Schwartz & Johnson, 2015, s. 70–71.)

Erbjudandet av mentorskap för nyblivna lärare främjar deras undervisning och deras utveckling (Feiman-Nemser, 2001, s. 28–29). Även en öppen och positiv atmosfär i skolmiljön, med nära och givande samarbete mellan kollegorna och ledningen erbjuder den hjälp och det stöd som nyblivna lärare behöver under de första arbetsåren. Detta har visat sig ha en positiv inverkan på den nyblivna lärarens välmående och vilja att stanna kvar i läraryrket. Under denna tid utvecklas läraren både personligt och professionellt och hens yrkesidentitet formas. (Jfr Aspfors m.fl., 2017, s. 338; Devos m.fl., 2011, s. 213–215; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 364.)

4 Metod och genomförande

I detta kapitel redogörs för undersökningens metodologiska tillvägagångssätt. Först presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs hermeneutik som forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, valet av informanter, undersökningens genomförande och analys av data. Avslutningsvis diskuteras undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket och mer specifikt hur de beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen efter sina fem första år i yrket. Som grund för undersökningen ligger följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver klasslärare sin egen lärarkompetens efter sina fem första år i yrket?
- Hur beskriver klasslärare sin egen professionsutveckling efter sina fem första år i yrket?

4.2 Hermeneutik som forskningsansats

Valet av forskningsansats och datainsamlingsmetod styrs av forskningsproblemen och forskningsfrågorna (Tidström & Nyberg, 2012, s. 116–117). En forskningsansats styr vilket perspektiv som används för att tolka ett fenomen och vilken datainsamlingsmetod som lämpar sig bäst för att genomföra en undersökning (Fejes & Thornberg, 2015, s. 32). I denna undersökning har forskningsansatsen valts utgående från dess syfte och forskningsfrågor. En hermeneutisk forskningsansats har valts som utgångspunkt för den kvalitativa undersökningen, eftersom hermeneutik handlar om att förstå, tolka och förmedla människors upplevelser av olika fenomen (Westlund, 2015, s. 71; Ödman, 2007, s. 13, 55). Motiveringen till valet av ansats är att jag vill tolka hur klasslärare som arbetat i fem år upplever den första tiden i sitt yrke. En annan motivering för valet av en hermeneutisk forskningsansats är att den

ger informanterna tillräckligt med utrymme för att själva välja vad de vill tala om (Westlund, 2015, s. 71).

Den finns olika riktningar inom hermeneutiken: existentiellt inriktad hermeneutik, misstankens hermeneutik och allmän tolkningslära (Westlund, 2015, s. 71–74). I min undersökning har jag valt att använda den allmänna tolkningsläran. Allmän tolkningslära kan användas oberoende av vilket empiriskt datamaterial som insamlats. Inom denna inriktning ligger fokus på förståelsen av ett budskap, som i min undersökning är förståelsen av klasslärarnas upplevelser. Inom den allmänna tolkningsläran ställer man textdelar från det empiriska materialet mot varandra och en tolkning anses inte vara rimlig om delar av materialet går mot helheten. (Westlund, 2015, s. 74.)

Inom hermeneutiken är det i allmänhet olika slag av texter som utgör det empiriska datamaterialet som ska analyseras och tolkas (Westlund, 2015, s. 74). I min undersökning utgör intervjuer det empiriska datamaterialet. Intervjuerna med informanterna fungerar som självständiga datamaterial, men finns samtidigt alltid i ett sammanhang, en situation och en tidsanda. Miljön ska alltid tas i beaktande som en del i tolkningen, eftersom en text redogör för den omgivande miljön (Westlund, 2015, s. 75). Informanterna kommer således att ha påverkats av och beskrivit den miljö de befann sig i samtidigt som de berättat om sina upplevelser av sina fem första år i läraryrket.

Inom hermeneutiken har forskaren till uppgift att förstå vad texten handlar om och i hurdan stämning texten har skapats. Genom att forskaren gör en mogen tolkning kan hen se delarna i förhållande till helheten och få en mer korrekt tolkning. (Westlund, 2015, s. 76–77.) Samstämmigheten mellan delar och helhet är därmed viktigt inom hermeneutiken (Sjöström, 1994, s. 74; Westlund, 2015, s. 76–77; Ödman, 2007, s. 99). Inom hermeneutiken talar man ofta om den hermeneutiska cirkeln. Den hermeneutiska cirkeln innebär att en del endast kan förstås genom helheten och att därtill förstås helheten endast genom delarna. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193; Kvale, 1997, s. 50; Sjöström, 1994, s. 82; Ödman, 2007, s. 98–100.) Den hermeneutiska cirkeln och processen liknas ofta vid en spiral som utgår från att söka

nya delar för att få en djupare förståelse för både delarna och helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 194; Westlund, 2015, s. 80; Ödman, 2007, s. 104). Ju flera texter och textdelar som stödjer forskarens tolkning, desto sannolikare blir den (Westlund, 2015, s. 78). Ödman (2007, s. 102) lyfter även fram att forskarens förförståelse av det studerade fenomenet påverkar hens tolkning av fenomenet. I min undersökning har jag tolkat intervjuerna och jämfört klasslärarnas utsagor i delarna med helheten och vise versa. Således har jag fått en djupare förståelse för fenomenet.

4.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Begreppet metod anger de olika tillvägagångssätt som används för att samla in ett datamaterial (Denscombe, 2016, s. 234; Fejes & Thornberg, 2015, s. 22). Utgående från undersökningens syfte, forskningsfrågor och forskningsansats valde jag att använda en kvalitativ metod med intervju som datainsamlingsmetod. En kvalitativ studie är passande om man vill försöka förstå människors sätt att reagera eller resonera, eller om man vill åtskilja eller upptäcka varierande handlingsmönster (Holme & Solvang, 1997, s. 78; Trost, 2010, s. 32; Repstad, 2007, s. 21–28).

En intervju är ett samtal mellan två personer som utbyter synpunkter på ett tema av gemensamt intresse (Kvale, 1997, s. 117; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 18; Lankshear & Knobel, 2004, s. 198). Forskningsintervjun är en professionell dialog som bygger på vardagslivets dialoger, där kunskap utformas i samverkan mellan de båda parter som deltar i intervjun. Kvaliteten i intervjuarens ämneskunskaper och färdigheter påverkar kvaliteten på de data som utformas i en kvalitativ intervju. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 87.) Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) förklarar att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå världen från informanternas synvinkel. I min undersökning vill jag ta del av klasslärares upplevelser av deras första tid i yrket och därför var intervju en lämplig datainsamlingsmetod.

En intervju kan vara strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. I en semistrukturerad intervju har forskaren färdigt formulerade intervjufrågor som hen använder som en guide i intervjun, men hen kan ställa följdfrågor beroende på

informanternas svar. (Denscombe, 2016, s. 266; Gillham, 2008, s. 103; Kvale, 1997, s. 117; Lankshear & Knobel, 2004, s. 201–202; Lantz, 2013, s. 47.) I min undersökning användes denna form av intervju, eftersom jag inom forskningsprojektet hade fått en färdig intervjuguide med öppna svarsalternativ (se bilaga 1). Användningen av intervjuguiden i en semistrukturerad intervju gav mig möjligheten att under intervjusituationen ställa samma frågor till alla informanter och beroende på deras svar ställa följdfrågor om det var något jag ville fördjupa. Detta underlättade jämförandet av resultaten i undersökningen, eftersom alla informanter hade ställts inför samma frågor.

En intervju kan genomföras på olika sätt. Forskaren kan träffa informanterna personligen: ansikte mot ansikte, eller samtala med dem med hjälp av telefon eller internet. (Lankshear & Knobel, 2004, s. 198.) Videosamtal används också för att genomföra intervjuer (Denscombe, 2016, s. 282; Repstad, 2007, s. 108). I min undersökning intervjuade jag informanterna med hjälp av både personliga möten, telefonsamtal och videosamtal.

4.4 Val av informanter

Eftersom syftet med denna undersökning är att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket var det givet att intervjua klasslärare. Trost (2010, s. 143–144) anser att det ibland kan vara lämpligast att begränsa sig till ett fåtal intervjuer. Ett fåtal genomförda intervjuer är av större värde än ett flertal mindre omfattande genomförda intervjuer. Denna undersökning bestod av fem intervjuer.

Urvalet av informanter i en kvalitativ intervju bör baseras på särskilda kriterier som är mest relevanta för syftet med undersökningen (Holme & Solvang, 1997, s. 101; Lankshear och Knobel, 2004, s. 209; Repstad, 2007, s. 89). Trost (2010, s. 138) anser också att urvalet av informanter bör vara heterogent inom en given ram. Kriterierna för att informanterna skulle få delta i min undersökning var att de blivit utexaminerade klasslärare 2011 från Åbo Akademi i Vasa och att de under undersökningens genomförande arbetade som klasslärare i årskurs 1–6 i Finland. Samtliga informanter hade avslutat sina klasslärarstudier 2011 och arbetade som

klasslärare i svenska skolor i årskurs 1–6 i Finland. En av informanterna hade avslutat sina studier 2011, men tog ut sin examen först 2012.

De informanter som valdes för undersökningen var fem klasslärare, tre kvinnor och två män. Jag ansåg att fem informanter skulle ge mig ett tillräckligt stort och hanterbart datamaterial. Enligt Kvale (1997, s. 97) ska man intervjua så många informanter som krävs för att ta reda på vad det man vill veta. Urvalet av informanter gjordes strategiskt och varje informant intervjuades vid ett enskilt tillfälle. Datamaterialet består därmed av fem intervjuer med fem olika informanter. Trost (2010, s. 138) förklarar att strategiskt urval är en metod att välja sådana intervjupersoner som har de variabler man önskar få tag på. Vid valet av informanter i en kvalitativ undersökning bör man tänka på att få en så stor variation som möjligt (Holme & Solvang, 1997, s. 104; Trost, 2010, s. 137). Därför ansåg jag det relevant att mina informanter skulle bestå av både av kvinnliga och manliga lärare. I denna undersökning kallar jag informanterna för Ada, Carl, Ebba, Sara och Fredrik för att deras identitet inte ska avslöjas.

4.5 Undersökningens genomförande och analys av data

Inom ramen för forskningsprojektet *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen* fick jag information om studerande som blivit utexaminerade år 2011 från klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa. Med hjälp av en sökmotor på internet sökte jag upp lämpliga klasslärare relaterade till skolors webbsidor. Slutligen valde jag fem klasslärare, fyra från Österbotten och en från Åboland, som jag kontaktade med hjälp av deras e-postadress på arbetet. Trost (2010, s. 83) lyfter fram att det kan vara lämpligt att den första kontakten till informanterna sker brevledes för att förbereda dem. I e-postmeddelandet framgick syftet med undersökningen, en kort beskrivning av forskningsprojektet och förslag på intervjusätt. Enligt Bell och Waters (2016, s. 201) ska forskaren ta i beaktande informanternas önskemål när det gäller plats och tid för intervjun. Klasslärarna meddelades också om att det var frivilligt att delta i undersökningen och att deras personuppgifter skulle behandlas konfidentiellt. De fem klasslärare som kontaktades meddelade att de var villiga att delta i en intervju.

Vi bestämde ett separat datum och klockslag för varje klasslärare när jag kunde intervjua hen. Jag bestämde med två klasslärare att träffas personligen på den skola de arbetade i, med två klasslärare bestämde jag att genomföra intervjun med telefon och med en klasslärare bestämde jag att intervjun skulle utföras med Skype. Jag förklarade också för samtliga informanter att intervjun kunde beräknas ta ungefär en timme. Trost (2010, s. 81–82) anser att man ska bestämma plats och tidpunkt för intervjun om man inte genast genomför intervjun och att man ska berätta hur lång tid man tror att intervjun kommer att ta. En tumregel med tiden för en intervju med en vuxen är en timme, så att man inte tar för mycket av hens tid (Lankshear & Knobel, 2004, s. 209).

Innan jag utförde intervjuerna träffade jag min handledare för att gå genom en intervjuguide som mina handledare förberett tillsammans. Ruane (2006, s. 176) anser att en intervjuguide är passande i en kvalitativ intervju, för den ger informanterna möjlighet att bestämma utformningen och innehållet i sina svar. Intervjuguiden innehåller fyra temahelheter med olika temafrågor under varje temahelhet. De fyra temahelheterna skickades, utan temafrågorna till informanterna före intervjun (se bilaga 2). Undersökningen inleddes med en pilotintervju för att kontrollera intervjuguidens genomförbarhet och för att kontrollera min egen intervjuteknik. Enligt Atkins och Wallace (2012, s. 89) är det en god idé att utföra en pilotstudie för att utveckla forskarens intervjufärdigheter. Efter pilotintervjun kunde jag konstatera att intervjuguiden var användbar och jag kunde se vad som behövdes förbättras hos mig själv och min teknik som intervjuare. Pilotintervjun inkluderades också senare som ett av datamaterialen i den egentliga undersökningen. Atkins och Wallace (2012, s. 90) anser att också data från en pilotstudie är ett användbart material ifall den lyckats.

Jag inledde varje enskild intervju med att förklara syftet med intervjun och frågade om intervjupersonen hade några frågor. Kvale och Brinkmann (2014, s. 170) anser att en intervju ska inledas med en orientering där situationen ska definieras för intervjupersonen. I början av intervjun är det lämpligt att ställa frågor angående informanterna själva för att få bakgrundsinformation (Denscombe, 2016, s. 277–278;

Lantz, 2013, s. 72–73). Detta beaktade jag också i mina intervjuer, eftersom den första temahelheten handlade om bakgrundsinformation. Under intervjun visade jag intresse för vad intervjupersonen berättade och jag lyssnade uppmärksamt på dem. Kvale och Brinkmann (2014, s. 170) förklarar att genom att vara tydlig med vad man vill veta i intervjun och genom att visa förståelse, intresse, respekt och lyssna intresserat på vad intervjupersonen säger skapar intervjuaren en god kontakt med intervjupersonen. Under vissa tillfällen i intervjun berättade intervjupersonen något jag ville fördjupa och då ställdes följdfrågor om detta. Jacobsen (1993, s. 87) förklarar att spegling är en teknik där man sammanfattar det som informanten nyss sagt, vilket ofta leder till att informanten fördjupar sina svar. Jag avrundade intervjun med att fråga om intervjupersonen hade några frågor eller kommentarer om intervjun. Kvale och Brinkmann (2014, s. 170–171) anser att en uppföljning av intervjun ger intervjupersonen möjlighet att fråga sådant som hen tänkt på under intervjun. Intervjuerna varade mellan 35 och 50 minuter.

Samtliga intervjuer spelades in med informanternas godkännande på en diktafon. Ljudinspelning erbjuder forskaren möjlighet till en noggrann genomgång av data och till en nästan fullständig dokumentation över det som blivit sagt under intervjun (Atkins & Wallace, 2012, s. 90; Denscombe, 2016, s. 280). Efter varje genomförd intervju transkriberade jag de delar av intervjun som var relevanta enligt syftet med min undersökning. Kvale och Brinkmann (2014, s. 220) betonar att syftet med undersökningen påverkar hur mycket som ska transkriberas av intervjun. Jag valde att själv transkribera intervjuerna för att inte gå miste om betydelsefulla detaljer. Kvale och Brinkmann (2014, s. 221) nämner att oftast transkriberas intervjustudier av en sekreterare, men i de fall där en forskare inte vill gå miste om relevanta detaljer för sin analys väljer hen att transkribera intervjuerna själv. Transkriberingen av de fem intervjuerna gav cirka 45 sidor utskriven text. Transkriberingen var tidskrävande, men gav en väsentlig översikt över datamaterialet.

Efter transkriberingen gjordes en kvalitativ analys av materialet. Med hjälp av en kvalitativ analys försöker forskaren identifiera vilka utmärkande drag eller teman som är dolda i den allmänt uppfattade helheten i sitt datamaterial (Boeije, 2010, s. 76; Lantz, 2013, s. 136). Dataanalysen inleddes med att jag studerade de

transkriberade texterna för att få en överblick av datamaterialet och få en förståelse för det väsentliga i varje intervju. Första steget i analysarbetet av intervjuer är att bekanta sig med data och skapa sig ett helhetsintryck (Alexandersson, 1994, s. 125; Boeije, 2010, s. 98; Dahlgren & Johansson, 2015, s. 167–168). Utgående från undersökningens forskningsfrågor var jag intresserad av att veta hur informanterna beskriver sin lärarkompetens och sin professionsutveckling. Schreier (2012, s. 60, 81) lyfter fram att när man vet sina huvudkategorier är nästa steg att söka fram vad som står om dem i materialet och lämna bort irrelevant material från analysen. Jag gjorde detta genom att läsa mina transkriptioner och med pennor i olika färger stryka under de meningar och stycken som handlade om samma forskningsfråga. (Jfr Boeije, 2010, s. 96–99.)

Jag omskrev informanternas svar utgående från undersökningens forskningsfrågor till att samtliga informanter fick en egen berättelse[7] om den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen. Efter detta jämförde jag informanternas berättelser för att hitta likheter och skillnader i texterna samt att identifiera olika centrala teman inom varje forskningsfråga. Ett steg i analysarbetet är att hitta likheter och skillnader i materialet för att kunna gruppera dem tillsammans (Boeije, 2010, s. 98: Alexandersson, 1994, s. 126; Dahlgren & Johansson, 2015, s. 169). Jag avslutade den kvalitativa analysen genom att beskriva likheter och skillnader i informanternas berättelser som framkom i relation till de olika centrala temana inom varje forskningsfråga. Den empiriska undersökningens resultat kopplades därefter till tidigare forskning som presenteras i avhandlingen i den avslutande diskussionen.

4.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Det som är centralt i alla vetenskapliga arbeten är tanken om kvalitet (Larsson, 2005, s. 16). En god tillförlitlighet och trovärdighet är en förutsättning för att forskningsresultaten i ett vetenskapligt arbete ska vara av hög kvalitet (Kvale, s. 1997, s. 207–208; Lankshear & Knobel, 2004, s. 361; Repstad, 2007, s. 151).

[7] Förutom begreppet berättelse används många gånger termen narrativ. Enligt Johansson (2005, s. 27) fungerar analysen som ett subjektivt tolkande av berättelser och deras innehåll.

Begreppen reliabilitet och validitet kommer ursprungligen från kvantitativ forskning och användningen av dessa termer inom kvalitativ forskning får en annan betydelse (Repstad, 2007, s. 152, Trost, 2010, s. 132–133). Därför anser vissa forskare att dessa begrepp ska ersättas med begreppen trovärdighet och tillförlitlighet i kvalitativ forskning (Thornberg & Fejes, 2015, s. 259). En annan viktig del i all vetenskaplig forskning är att den påvisar en god etik (Larsson, 2005, s. 22).

Tillförlitlighet, även kallad reliabilitet, handlar om att en undersökning ska ge samma resultat när undersökningen upprepas vid en annan tidpunkt (Denscombe, 2016, s. 411–412; Repstad, 2007, s. 151; Ruane, 2006, s. 83; Trost, 2010, s. 131). Tillförlitligheten gäller forskningsresultatens konsistens (Gillham, 2008, s. 22; Kvale, 1997, s. 213; s. Trost, 2010, s. 132). Detta innebär att situationen ska vara lika för alla och att intervjuaren ska ställa frågorna på samma sätt till alla intervjuade. Undersökningen ska inte vara utsatt för så kallade slumpinflytelser. En slumpinflytelse i den kvalitativa undersökningen kan vara en missuppfattning eller felsägning som sedan inte används i analysen. (Trost, 2010, s. 132.) För att höja undersökningens tillförlitlighet har jag använt mig av en intervjuguide i samtliga intervjuer, vilket innebar att alla informanter svarade på samma intervjufrågor. Jag har medvetet undvikit att ställa ledande frågor under intervjutillfället för att inte påverka informanternas svar. För att ytterligare höja undersökningens tillförlitlighet har jag spelat in samtliga intervjuer, för att kunna kontrollera att jag uppfattat informanternas uttalanden rätt.

Trovärdighet, även kallad validitet, innebär att undersökningen ska mäta det den är avsedd att mäta (Angen, 2000, s. 381; Kvale, 1997, s. 215; Denscombe, 2016, s. 410; Repstad, 2007, s. 151). Vid kvalitativa intervjuer eftersträvar man att få fram vad intervjupersonen anser och hur hen uppfattar ett fenomen eller ett ord (Trost, 2010, s. 133). Trovärdigheten bör bevisas genom att den insamlade materialet är insamlat på ett sätt som är relevant och sakligt för det aktuella syftet (Angen, 2000, s. 389; Trost, 2010, s. 133–134). Trovärdigheten kan ökas genom att forskaren visar hur hen ställt sina frågor och följdfrågor (Trost, 2010, s. 134). Jag har motiverat mitt val av intervju som datainsamlingsmetod utgående från undersökningens syfte, forskningsfrågor och forskningsansats. För att ytterligare höja trovärdigheten i

undersökningen har jag bifogat intervjuguiden för att läsaren själv ska kunna ta ställning till relevansen av mina intervjufrågor och analysen av dem.

Lankshear och Knobel (2004, s. 366) anser att trovärdigheten för en undersökning kan också höjas med hjälp av att andra utomstående forskare utvärderar ens forskningsmaterial. För att uppnå en hög kvalitet bör resultaten vara enkelt och klart strukturerade (Larsson, 2005, s. 25). I min undersökning har min handledare och en annan medstuderande granskat min resultatredovisning under hela resultatredovisningsprocessen. Jag har även eftersträvat att redovisa resultaten genom en klar och enkel struktur.

Fördelen med intervju är att forskaren är i direktkontakt med informanten, vilket innebär att data kan kontrolleras under tiden som den blir insamlad (Denscombe, 2016, s. 288, 411). Genom att jag använde mig av intervju som datainsamlingsmetod kunde jag höja undersökningens trovärdighet, eftersom jag kunde under intervjutillfället reda ut oklarheter och missförstånd om sådana uppstod.

Bell och Waters (2016, s. 134) anser att om en undersökning saknar tillförlitlighet, saknar den också trovärdighet. Men hon menar även att trovärdigheten inte behöver vara hög även om tillförlitligheten är det. För att höja undersökningens trovärdighet och tillförlitlighet har jag fördjupat mig i litteratur om intervjumetodologi, transkribering och kvalitativ analys före undersökningens genomförande.

Denscombe (2016, s. 408) menar att i en kvalitativ resultatredovisning kan tillförlitligheten och trovärdigheten höjas med hjälp av informanternas citat, eftersom läsaren kan själv bedöma forskarens tolkning. Jag har därför i resultatredovisningen exemplifierat resultaten med citat av informanterna för att höja undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet.

En vanligt förekommande kritik mot kvalitativ forskning är att den inte går att generalisera. Generalisering innebär att ett forskningsresultat går att överföras på andra fenomen som inte ingått i undersökningen. (Thomsson, 2010, s. 32–33; Thornberg & Fejes, 2015, s. 270.) Ödman (2007, s. 235) anser att arbetsmodeller för

hermeneutisk forskning aldrig kan vara generaliserbara, eftersom alla forskare utgår från sin egen förförståelse, vilket gör att datamaterialet tolkas olika. Jag anser dock att min undersökning kan bidra till en ökad förståelse och tillämpning inom det område jag undersökt. Jag bidrar med identifiering av mönster och processer inom hur klasslärare har upplevt de fem första åren som klasslärare och mer specifikt hur de beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen. Thornberg och Fejes (2015, s. 272) betonar att generalisering kan handla om en situerad generalisering. Detta innebär att läsaren kan ta del av forskarens tolkning av forskningsresultaten och använda sig av den i andra fall och se om den överensstämmer.

Vid all forskning bör etiska frågor sättas i centrum (Trost, 2010, s. 123). Enligt Larsson (2005, s. 22) ska forskare bevisa sin identitet som forskare genom att vara sanningsenlig. Kvale och Brinkmann (2014, s. 105, 113) betonar att i en kvalitativ undersökning bör forskaren beakta fyra etiska riktlinjer: informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

Informerat samtycke innebär att informanterna deltar i undersökningen frivilligt och får avbryta undersökningen när som helst. Informanterna ska också få information om undersökningens syfte, vem som kommer att få tillgång till materialet och information om konfidentialitet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107–108; TENK, 2016.) Om informanterna är minderåriga ska vårdnadshavarna ge sitt samtyck för genomförandet av undersökningen (TENK, 2016; Trost, 2010, s. 124). I denna undersökning beaktades informerat samtycke genom att jag för samtliga informanter vid första kontakten redogjorde för undersökningens syfte, upplägg och att det var frivilligt att delta. Informanterna informerades också om konfidentialitet och vem som kommer att få tillgång till materialet. Eftersom informanterna i undersökningen var myndiga kunde de ta ett självständigt beslut om att delta i undersökningen. De fick också information om att de kunde avbryta intervjun när som helst eller vägra att svara på vissa frågor.

Den andra etiska riktlinjen är konfidentialitet och med detta avses att information som kan avslöja informanterna i undersökningen inte får avslöjas (Kvale &

Brinkmann, 2014. s 109; TENK, 2016). En standardmetod för att göra detta är att anonymisera informanterna så att de inte kan igenkännas (Kvale, 1997, s. 235; Larsson, 2005, s. 22). Trost (2010, s. 123) lyfter fram att informanterna har rätt till sin egen värdighet och integritet. Forskaren ska hellre låta bli att redovisa sina resultat än att bryta mot tystnadsplikten. Jag har skyddat alla informanternas integritet genom att undvika att ge ut information som kan avslöja dem. I avhandlingen har informanternas namn fingerats för att säkra konfidentialitet. Jag har också varit noga med att bevara tystnadsplikten och med att förvara intervjumaterial oåtkomligt för utomstående.

Konsekvenser innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 110) att forskaren är tvungen att bedöma konsekvenserna av sin kvalitativa undersökning inte enbart efter fördelarna med informanternas deltagande, utan också efter den skada som informanterna kan lida till följd av undersökningen (jfr Lankshear & Knobel, 2004, s. 101; Larsson, 2005, s. 23). Kvale och Brinkmann (2014, s. 110) lyfter fram att forskaren är tvungen att ha fördjupad kunskap om undersökningsämnet för att klara av att antecipera möjliga etiska felsteg. Jag anser att ingen av informanterna blev skadad under undersökningen, eftersom samtliga informanter deltog frivilligt och var medvetna om att de fick avbryta undersökningen när de ville. Jag anser det också osannolikt att någon skulle drabbas av resultaten från denna undersökning, eftersom det inte behandlar ett känsligt forskningsområde.

Med forskarens roll avses att den vetenskapliga kunskapens hållbarhet och kvalitet i de etiska beslut som tas i undersökningen beror på forskarens integritet och forskarens roll som person (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 111; Larsson, 2005, s. 22). Forskaren har till uppgift att försöka uppnå en hög vetenskaplig kvalitet, vilket innebär att resultaten ska vara felfria och karakteristiska för forskningsområdet (Kvale & Brinkmann, 2014 s. 111). I denna undersökning har jag tagit i beaktande min egen roll som forskare i de etiska beslut jag tagit under hela undersökningsprocessen. Jag har ansträngt mig för att nå en hög vetenskaplig kvalitet med min avhandling genom att bevisa undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet samt genom en rättvis och sann redovisning av forskningsresultaten.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras resultaten från undersökningen. Resultaten redovisas genom individuella berättelser som belyser fem klasslärares upplevelser och erfarenheter av sina fem första år i läraryrket. Varje klasslärares upplevelser och erfarenheter redovisas i relation till de två aspekterna lärarkompetens och professionsutveckling. Efter beskrivningen av de fem klasslärarnas berättelser diskuteras dessa utgående från de teman som kunde identifieras i datamaterialet. För att informanternas egna citat i resultatredovisningen ska framhävas tydligt för läsaren används kursiverad stil. För att stärka genuiniteten är citaten exakt angivna och därför förekommer det dialektala ord. I resultatredovisningen har informanternas namn fingerats för att värna om deras identitet och för att säkra undersökningens konfidentialitet.

5.1 Klasslärares berättelser om sin lärarkompetens och professionsutveckling

5.1.1 Adas berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling

Ada är 30 år, gift och blev utexaminerad klasslärare i maj 2011 från Åbo Akademi i Vasa. Hon har även speciallärarbehörighet. Vissa dagar har hon tid och ork att göra saker som är viktiga för henne utanför sin arbetstid, eftersom hon försöker att inte ta hem sitt arbete. Andra dagar igen orkar hon inte göra något annat efter arbetet, eftersom det är så energikrävande. Ada arbetar som klasslärare i en årskurs 6 i en skola i Österbotten. Hösten 2011 började hon arbeta på skolan och är tillsvidare anställd som timlärare. Ada undervisar samtliga skolämnen förutom musik och slöjd. Hon undervisar också en annan parallellklass i årskurs 6 i bildkonst. För tillfället har hon inga tankar på att söka nytt arbete, utan hon kommer att fortsätta arbeta vid den skola hon nu är anställd.

Ada arbetar i en relativt stor skola med 250 elever, 17 lärare, åtta assistenter och 14 klasser, varav alla klasser har en parallellklass. Inom kollegiet finns sex manliga

lärare, men majoriteten är kvinnor. Åldern inom kollegiet varierar mellan 25 och 62. Ada har en kollega i skolan som håller på och skriver sin pro gradu-avhandling, men i övrigt finns det inga lärare som nyligen blivit utexaminerade. Ledningen i skolan består av skolans rektor, vice rektor och en ledningsgrupp bestående av fem lärare som träffas några gånger i månaden. Det utvecklingsarbete som bedrivs i skolan synliggörs genom att lärarna deltar i många olika projekt. Skolan har även ett projekt där den håller kontakt med olika skolor utomlands och besöker dem. Skolan försöker följa med i utvecklingen genom att lärarna håller sig uppdaterade med tekniken. De använder till exempel läsplattor, bärbara datorer och smarttelefoner i skolan.

Som nybliven klasslärare blev Ada bra emottagen på skolan och hon kände sig snabbt som en i kollegiet. Första året arbetade hon med en parallellkollega som var hennes informella mentor på den nya skolan. Hon anser att lärarutbildningen är allmänbildande och att den gav henne en god grund att stå på. *Man kan inte bara komma in och tänka att jag ska läsa in mig på alla ämnen för det hinner man inte med. Utan man måste nog ändå ha en allmänbildande grund och det tycker jag att jag fick från lärarutbildningen.* Under lärarutbildningen lärde hon sig hur hon ska bygga upp en lektion, vilket hon kunde praktisera under praktiken i utbildningen. Ada anser att praktikperioderna gav henne mycket, men önskar att det hade funnits ännu mera av det i lärarutbildningen. I sitt arbete anser hon sig inte ha haft någon nytta av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandling. Men det stör henne inte, eftersom hon upplevde temat meningsfullt då hon skrev sin avhandling. Ingen på hennes arbetsplats har läst hennes avhandling. Ada tycker att det är meningsfullt att arbeta som lärare, men upplever att hon hinner undervisa för lite och att hennes uppgift som lärare ibland blir något annat: *Det är så mycket annat hela tiden som är på gång och det är mycket socialt som ska redas ut. Ibland känns det nog lite att det här som vi är menade för blir lite åsidosatt.*

Då Ada gick lärarutbildningen tänkte hon inte på att den var forskningsbaserad. Men enligt henne betyder det att den grundar sig på forskning och utvecklas konstant. *När jag ser tillbaka på min utbildning tycker jag att allt vi har lärt oss där är forskningsbaserat eller åtminstone hoppas man på det. Att det inte är bara något påhitt som någon står och föreläser om, utan att det grundar sig i forskning.* Hon

kopplar främst ihop den forskningsbaserade lärarutbildningen med pro gradu-avhandlingen och själva skrivprocessen. Genom den anser hon sig ha fått en forskningsbaserad kompetens som hon har nytta av i sin undervisning. *Till exempel skrivteknik, hur man söker fakta som verkligen är forskningsbaserat. Detta är sådana saker man behöver lära ut åt sina elever, men på en helt annan nivå. Det är något man behöver kunna själv, innan man kan lära ut det.* Rektorn bestämmer vilka projekt skolan deltar i, vilket påverkar Adas möjligheter att själv ta initiativ till forskningsbaserade projekt. I arbetet i klassen forskar Ada och hennes elever dock nästan varje vecka. *Om vi läser om skogen så får eleverna till uppgift att söka fakta om träd. Sedan får eleverna skriva ner fakta om trädet och söka videon som handlar om skogen. De tar till sig kunskapen därifrån för det är ju också en typ av forskning.*

Enligt Ada har mötet med eleverna gått enligt förväntningarna. *Mötet med eleverna är ju det bästa med jobbet, helt klart. Trots att det är väldigt utmattande och energikrävande så är det samtidigt väldigt givande.* Hon menar att det inte finns något speciellt utmanande i mötet med eleverna, utan det istället är omständigheter som förorsakar de dagliga utmaningarna. *Det handlar nog väldigt mycket om hur vardagen ser ut, till exempel om jag är trött så blir ju vissa saker väldigt utmanande. Men då igen om man känner sig bra, så är det inte så.* Lärarutbildningen och lärarerfarenheten har gett Ada kompetens att möta de olika utmaningarna. *Jag skulle säga att det är en blandning av utbildning och erfarenhet fyrtio–sextio. Fyrtio procent på grund av utbildningen och sextio procent på grund av erfarenheten.*

Ada anser att hon har haft turen att få ett bra kollegium där det råder en öppen atmosfär. *Vi för hela tiden dialog och mina kollegor är väldigt stöttande. Jag känner att vi har ett bra utbyte av idéer och tankar. Man får nog nästan varje dag lära sig av dem.* Hon har funnit sin plats i kollegiet, men tidsbristen är en utmaning i mötet med kollegorna. *Det finns så otroligt mycket kompetent personal i en skola och man hinner inte riktigt tillvarata alla de kompetenser som finns på grund av att det inte finns tid.*

Kommunikationen med elevernas vårdnadshavare sker med informationsbrev och telefon och går enligt Ada som förväntat. *Jag har inte sett eller stött på problem med*

vårdnadshavarna så jag […] kan inte riktigt säga att det är nå svårt att kommunicera med vårdnadshavarna. Jag tycker att det går ganska bra, faktiskt. Hon berättar att några av hennes studiekamrater stött på svårigheter i kommunikationen med elevernas vårdnadshavare. Ada anser sig vara kompetent att möta vårdnadshavarna, men poängterar att den kompetensen inte kommer från lärarutbildningen. *Jag tror att vad det gäller vårdnadshavare måste man nog ha lite spelöga och fingertoppskänsla. Huvudsaken är ju att de får information […]. Rakt på sak försöker jag vara och det har nog funkat hittills.* Skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna fungerar, men borde utvecklas, anser Ada.

Ada tycker att kommunikationen med skolans ledning har fungerat bra och anser att skolans ledning har kunnat tillvarata hennes kompetens. *Den här klassen jag har nu är väldigt utmanande på många sätt. Där tycker jag nog att jag får använda min speciallärarkompentens som jag ändå har, fastän jag jobbar som klasslärare. Jag har ändå fått det där förtroendet att jag klarar av att hantera den här gruppen. Jag har fått mycket feedback och jag tycker att det känns bra att jag får utnyttja den kompentens som jag har!*

Ada beskriver sig som lärare på följande sätt: *Jag tycker om att ha ordning och reda och en tydlig struktur på vardagen. Jag tycker att jag är lugn och har bra tålamod. Jag försöker att vi har i klassen ömsesidig respekt. Jag försöker visa eleverna att jag respekterar dem och att de på samma gång ska respektera mig.* Hon känner sig oftast motiverad för lärararbetet och ser sitt arbete som meningsfullt. *Vissa dagar så är man nog väldigt trött, men det är ju så med allt. Inte kan man ju vara på topp varje dag. Men till största del tycker jag absolut att jag är motiverad.* Det finns en viss grad av självständighet i Adas arbete. Hon tycker om att samarbeta med sina kollegor och samarbetet med parallellkollegerna är viktigt, eftersom det är en större skola. *Man lägger ju sin egen prägel på arbetet i klassen och det är ju ingen annan som kommer in och säger hur man ska göra, men vi har också ett tätt samarbete.* Ada upplever sig behärska arbetet och låter inte det bli för krävande, eftersom hon försöker hålla en gräns mellan arbete och fritid och skapa ett sådant klassklimat som inte blir för energikrävande. *Jag lär mig av mina misstag och är inte heller rädd att pröva på nya saker. Därav förstås försöker man också ha en viss utveckling.*

Ada anser att hon klarar av att anpassa undervisningen efter olika elever. I snart två och ett halvt år har hon arbetat med sin klass och hon har märkt att det finns många olika personligheter och olikheter i klassen. *Man blir för varje dag som går bättre på att se de här personligheterna och därav försöka differentiera undervisningen på ett bra sätt.* Ada har mött etiska utmaningar i sitt lärararbete, men inget hon direkt kan ge som exempel.

Det som bidrar till Adas utveckling på arbetsplatsen är eleverna, kollegorna och fortbildningarna. Hon lär sig genom försök och misstag, samtidigt som hon tycker det är givande att få bolla idéer med sina kollegor. *Alltså man är öppen som individ, alltså sig själv, att man försöker vara öppen för förslag och funderingar. Att man inte blir för fast i sina principer.* Det är med hjälp av fortbildningar och lärarmöten som skolan främjar lärarnas kompetensutveckling. *Vi har ju förstås fortbildningar som vi kan gå på. I princip får man själv välja vad man är intresserad av att gå på. […] Men vi har också lärarmöten två gånger i veckan, så där tycker jag också förstås att man håller sig uppdaterad och utvecklas via dem också.* Hösten 2016 har hon gått på fortbildning flera gånger på grund av den nya läroplanen 2014 som togs i bruk då.

Under första året Ada arbetade som lärare informerade skolans rektor henne om en mentorsgrupp som Centret för livslångt lärande ordnade. Hon beslöt att delta i gruppen. I mentorsgruppen deltog fem nyutexaminerade klasslärare som träffades en gång i månaden och diskuterade olika aktuella teman. *Vi deltagare var från olika skolor, så på samma gång fick man höra hur de har det i andra skolor och hur saker och ting fungerar där. Mentorsgruppen var väldigt uppskattad.* Hon arbetade också med en parallellkollega som fungerade som en informell mentor för henne under det första året. Hennes parallellkollega hade länge arbetat som klasslärare och gick i pension två år efter att Ada börjat arbeta på skolan. *Hon stödde mig i mitt arbete under fösta året och jag kunde fråga vad som helst av henne. Hon tyckte inte att det fanns några dumma frågor. Det var riktigt skönt att ha henne där.* Det betydde mycket för Ada att ha en informell mentor på skolan. *Det kommer jättemånga frågor som ny lärare. Man har ju fått mycket med sig i bagaget, men kanske inte riktigt alla*

gånger allt praktiskt som man funderar på. […] Allt sådant som känns väldigt självklart nu, men som inte var det då när man började. Därför var det jätteskönt att ha någon att fråga vad som helst av.

I lärararbetet har Ada lärt sig att det är viktigt att klara av att arbeta med olika människor, såsom elever, kollegor, vårdnadshavare och övrig personal på skolan. Hon betonar också vikten av att vara kreativ. *Om man som lärare börjar se att saker och ting är omöjligt så då måste man nästan sluta, för att det finns inte något som är omöjligt inom denna bransch. Man kan nog nästan göra vad som helst med tanke på pedagogiska lösningar. Man måste bara försöka hitta det där rätta som fungerar.*

Ada har funderat på att vidareutveckla sig som lärare. Enligt henne skulle en ledarskapsutbildning vara en bra påbyggnad, eftersom hon är ledare för en elevgrupp. Hon tänker ofta att hon behöver mer kompetens och utbildning. *Jag tror inte man någonsin blir färdig lärare. Det finns alltid utrymme för utveckling och förbättring. Jag är nog för fortbildning och kurser och vad som helst som hjälper och stödjer mig i mitt arbete.*

5.1.2 Carls berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling

Carl är 31 år och sambo. Han avslutade sina klasslärarstudier hösten 2011 vid Åbo Akademi i Vasa, men fick pappren officiellt först våren 2012. Han har tid att göra saker som är viktiga för honom utanför arbetstid och han har inte ännu upplevt att arbetet och fritiden skulle krocka med varandra. Carl är tillsvidare anställd som klasslärare i en skola i Åboland. Han fick tjänsten hösten 2015, men började arbeta hösten 2016. Under sin yrkesverksamma tid som klasslärare har Carl arbetat i två skolor före den nuvarande tjänsten. Han undervisar endast sin egen klass, årskurs 1. Han undervisar i ämnena modersmål, omgivningslära, gymnastik, matematik, slöjd och bildkonst. Under den närmaste tiden vill inte Carl byta arbetsplats.

Skolan är ny och hör till en annan skola med samma rektor. Det finns både barnträdgård, förskola och årskurs 1 och 2 i samma byggnad. Eleverna går i denna skola till årskurs 2 och sedan byter de till den andra skolan. På skolan finns 58 elever

och fyra lärare. Carl är den enda manliga läraren i huset. Hans parallellkollega är en nyutexaminerad klasslärare som är 28 år gammal. På den andra skolan finns fyra andra nyutexaminerade klasslärare. Skolans rektor sköter det administrativa och fattar alla beslut. Det faktum att Carls skola fungerar som en egen enhet, innebär dock att den äldsta läraren på skolan får göra vissa administrativa beslut. Carl är en del av utvecklingsarbetet på skolan, där han deltar i läroplansgruppen, är läroplansansvarig och ansvarig för likabehandlingsplanen på skolan.

I början av sin lärarkarriär blev Carl väl emottagen på den nya skolan och skolans ledning har tillvaratagit hans specifika it-kompetens. *De här andra kvinnliga kollegorna har haft stort behov av en person som kan med it-saker så därför ville de ha mig dit till skolan.* Lärarutbildningen har gett honom teoretiskt, men inte mycket praktiskt kunnande. Enligt honom var det viktigaste att bli behörig klasslärare. Han har främst fått många tips från gymnastikkursen under utbildningen som han har användning för idag. *I gymnastiken upplever jag att vi fick ganska mycket praktiska tips som man kunde använda. Men jag tycker att det var ganska mycket teorier under studietiden som jag nu inte riktigt har haft nytta av.* Carl anser att det är genom att arbeta som man får kunskapen. *Man borde ha mera praktikveckor och kanske mera praktik i andra skolor än i Vasa övningsskola. För den skolan är inte riktigt verklighetstrogen.* I sitt lärararbete har han inte haft någon användning av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandling och ingen av hans kollegor har läst den. Carl upplever det givande att arbeta som lärare. *Jag tror att det är ganska mycket en personlighetsgrej om man klarar av det, men jag har på något sätt lyckats få att föräldrarna, barnen […] och kollegorna gillar mig.* Tidsbristen känns som en utmaning i arbetet, enligt Carl. *Det kan kännas ibland att det blir lite mycket som ska göras utöver själva planeringen. Som man kanske inte alltid har tid till. Det blir kanske att man måste göra det ganska mycket senare efter skoltid och planera saker.*

Den forskningsbaserade lärarutbildningen innehåller många olika teorier som är bra att kunna som lärare, anser Carl. *Jag minns i alla fall från matematiken att […] det fanns forskning kring till exempel i vilken ålder eleverna lär sig att gestalta saker och […] vissa elever kan inte se siffror eller så kastar de om dem. På det viset så tycker jag det kommer in mycket forskning i vår utbildning som underlättar vår*

undervisning sen. Han lärde sig mycket genom att skriva sin pro gradu-avhandling som han till en början inte trodde att han skulle klara av att fullfölja. *Det har gett mig att kunna läsa och skriva vetenskapliga texter. Man märker själv att man har nästan blivit såhär pedantisk, när man läser en text och ser att det står lite fel, så tänker man att inte kan det stå på det där viset. Sen upplever jag också att man fick det där fokuset om att man inte kan skriva om vad som helst, utan man är tvungen att ta ut det som är väsentligt.* I sin undervisning har han nytta av att veta hur han hittar information. *Det har underlättat ganska mycket för man har insett att man kan hitta svar på frågor via olika webbsidor och liknande.* Carl har möjlighet att delta i olika forskningsbaserade projekt på skolan, men han är inte aktiv i något projekt för tillfället. Han lyfter dock fram att flera kollegor är med i ett forskningsprojekt om läsning.

Carl tycker att mötet med eleverna i de lägre årskurserna har varit som han förutsåg förutom kunskapsnivån hos eleverna. *Det var bara den här första chocken att de kan kanske inte så hemskt mycket när de börjar skolan. Att man ska kunna reservera tillräckligt mycket tid för eleverna att göra saker.* Han upplever också nivåskillnaden som en utmaning: vissa elever kan lite, medan andra elever kan mycket. Det han tycker är svårt är att ge tillräckligt med utmaningar till de begåvade eleverna. *Man är lite dålig på att ge stöd åt de här jättesmarta barnen. Man borde bli bättre på att ge dem stöd, för de orkar inte med skolan och blir stökiga om de inte får tillräckligt med utmaningar.* Han anser sig själv vara kompetent att möta utmaningar med begåvade elever, eftersom det finns många olika användbara material.

Mötet mellan Carl och hans nya kollegor har gått bra och han har inte stött på några utmaningar. Samarbetet med parallellkollegan har också fungerat effektivt. *Vi har våra styrkor, så vi kan tillsammans fylla på så att vi får det att fungera.* Kollegorna på skolan kommer överlag bra överens och har en tät gemenskap. *Nog finns det ju vissa kollegor där som nu inte är bästa vänner precis, men de kan umgås för det.* Han anser också att han har funnit sin plats i kollegiet.

Carl tycker att samarbetet och kommunikationen med elevernas vårdnadshavare har gått enligt förväntningarna och han har inte stött på några problem. Han känner sig

kompetent för att möta dem. *Inte för att skryta, men min emotionella intelligens är väldigt hög så jag kan läsa av människor väldigt enkelt. Så på grund av detta har jag kunnat lugna ner föräldrar som kanske har känt sig lite hotade.* Denna kompetens har han inte fått under lärarutbildningen, eftersom han inte kommer ihåg att han lärt sig något om föräldrakontakt eller konflikthantering i utbildningen. *Jag skulle nog säga att det är mera ens egen personlighet och kollegers erfarenhet som ger den kompetensen. Mina kollegor har berättat åt mig vad som lönar sig att göra i vissa situationer.* Carl anser att bristerna finns hos vårdnadshavarna om kommunikationen inte fungerar, eftersom skolan har en fungerande organisering i samarbetet med dem. Kommunikationen sker med Wilma[8] och skolan har en aktiv Hem och Skola-förening.

Kommunikationen mellan skolans ledning och Carl har fungerat. *Vi har ett bra förhållande till rektorn; det har inte funnits några problem där att kommunicera.* Han poängterar dock att vissa kollegor har svårt att komma överens med skolans rektor och anser att det finns brister i kommunikationen med rektorns överordnade. *Däremot med dem som sitter i utbildningsnämnden, så där har det varit lite strul, för de vet kanske inte riktigt hur skolvardagen ser ut i verkligheten. De gör ofta beslut som påverkar skolans framtid, utan att ha frågat av lärarna och de som jobbar med barnen.*

Under de fem år som Carl arbetat som klasslärare har han blivit mer säker på sig själv. *Jag är mer säker på min roll som klasslärare. Tidigare år har jag kanske varit lite för snäll med eleverna. De har kunnat ta lite för mycket av lektionen, men nu så är jag bättre på att visa till eleverna, så att säga, var skåpet ska stå.* Under tidigare år när det inte riktigt fungerat i klassen har han fått hjälp av andra klasslärare och skolgångsbiträden. Han känner sig nu verkligt motiverad för läraryrket och det som motiverar honom främst är eleverna och kollegorna. *Med årskurs 1-elever så kommer de nästan varje dag och säger till mig att jag är världens bästa lärare och det värmer en. Eleverna är så glada hela tiden och vill lära sig nytt och de motiverar mig i mitt arbete.* Carl anser att han får arbeta självständigt i sitt klassrum, men

[8] Wilma är ett kommunikationsverktyg mellan skolan och hemmen. Denna kommunikation sker över internet.

tillägger att klassrummet är öppet för andra, som till exempel vårdnadshavare och personal. *Vi planerar nog också mycket med min parallellkollega, men sen i klassrummet får man ju göra som man själv tycker och man får ha sin egen lärarroll.* Han behärskar sitt arbete, men det kan ibland förekomma svårigheter på grund av tidsbrist. *Jag skulle nog säga så här överlag så behärskar man nog allting, men det kan ju vara att någon enskild lektion faller en ur händerna för att något händer.*

Carl anser sig själv vara flexibel med att anpassa undervisningen efter olika elever. Han berättar till exempel att han har extra uppgifter åt elever som är snabbt färdiga och åt elever i behov av eget material. Under sin lärarkarriär har Carl upplevt en etisk utmaning, där han borde ha gjort en barnskyddsanmälan.

Till följd av fortbildningar anser Carl att han utvecklas på sin arbetsplats. *Vi har haft jättemånga fortbildningar och rektorn är väldigt öppen för att man får gå på sådana.* Även kollegorna bidrar till hans utveckling på arbetsplatsen. Kollegorna delar med sig av sina idéer och sin kunskap om till exempel nya teorier och lektionsplaneringar. *Om man själv hittar något bra så delar man med sig av det till kollegorna […] och på så sätt utvecklar vi varandra.* Det finns tid att reflektera kring det egna arbetet, anser Carl. Han reflektera kring vad som gick bra och mindre bra efter varje lektion. Dessutom träffar han sin parallellkollega en gång i veckan då de tillsammans reflekterar kring sina lektioner. *Det här brukar vi också ha med min kollega en gång i veckan när vi planerar lektionerna till en vecka framåt. Under det mötet hinner vi också reflektera om vad som gick bra förra veckan och kan vi ha det också till inkommande vecka.* Skolan arbetar med lärarnas kompetensutveckling med hjälp av fortbildningar och kurser. Utöver detta tar de också vara på varandras kompetenser och lär av varandra inom kollegiet. *Om någon är jättebra på en viss sak så kan de komma till oss och lära oss […]. På det viset behöver det inte vara en kurs varje gång och någon som kommer utifrån, utan det kan också vara att man inom kollegiet kan dela vidare det man är bra på.*

Under det första året han arbetade som klasslärare blev Carl erbjuden att delta i en mentorsgrupp, vilket han tackade ja till. Han hade också möjlighet att be om hjälp av en mentor på skolan. I mentorsgruppen deltog andra nyutexaminerade klasslärare och

de träffades en gång i månaden. Han deltog i gruppen under tre år och har särskilt värdesatt att få tips av äldre lärare. *Det här hjälpte faktiskt ganska mycket under de första åren. Man märkte att man inte ska stressa för mycket som klasslärare, för man kan nog då bränna ut sig väldigt lätt om man börjar ta för mycket på sig hela tiden.*

Carl tycker att läraryrket är varierande, roligt, utmanade och givande. Han har också insett att han inte vill byta bransch. *Jag trivs med det som jag gör just nu. Det är mycket en inställningsfråga, eftersom vad man har för inställning på sitt jobb så det påverkar förstås jobbet också.*

Carl har hela tiden tankar på att vidareutveckla sig som lärare, särskilt inom specialpedagogik. *Det är nog i nästan varje klass någon elev som har någon diagnos eller särskilt stöd. Så därför skulle det vara nyttigt att kunna mera inom specialundervisning.* Utöver specialpedagogiken har han för tillfället inget behov av mer kompetens eller utbildning, utan han upplever att han behärskar det som behövs. Ifall han i framtiden får någon äldre årskurs blir han tvungen att läsa in sig mera på de olika ämnena, eftersom han nu har de lägre årskurserna.

5.1.3 Ebbas berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling

Ebba är 30 år och gift. Under tiden hon skrev sin pro gradu-avhandling var hon mammaledig med första barnet och med andra barnet var hon mammaledig åtta månader. Ebba blev utexaminerad klasslärare 2011 från Åbo Akademi i Vasa och har gymnastik som långt biämne. Utanför arbetstid har hon tid att göra saker som är viktiga för henne. Hon arbetar som klasslärare för en årskurs 2 i en skola i Österbotten. Hon började arbeta på skolan i november 2014 och är anställd som timlärare i huvudsyssla för ett år åt gången. Innan hon fick tjänsten arbetade hon på en annan skola i Österbotten. Hon undervisar samtliga skolämnen förutom religion och musik. Hon undervisar också årskurs 5 i finska och årskurs 6 i textilslöjd. För tillfället vill Ebba fortsätta att arbeta i skolan, men skulle gärna undervisa i gymnastik i högstadiet.

Det finns ungefär 157 elever i skolan, nio lärare och en speciallärare. Två manliga

lärare arbetar på skolan, men det finns inga nyutexaminerade klasslärare. Ledningen på skolan består av en rektor och en vice rektor. I skolan finns ett utvecklingsarbete som pågått under tre läsår. Utvecklingsarbetet innebär att lärarna använder läsplattor i årskurserna 1, 2 och 3 istället för läroböcker.

Ebba tycker att stämningen i lärarrummet är god och att hon som ny lärare blev väl emottagen av de andra kollegorna. Från lärarutbildningen kommer Ebba främst ihåg kurserna i det långa biämnet gymnastik. Hon anser dock att lärarutbildningen också gett annat. *Nog har ju det gett hela den här synen på lärande och hur man skall bemöta eleverna och liksom andra kollegor och föräldrar.* I sitt arbete anser hon sig inte ha haft någon användning av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandling, eftersom hon redan från tidigare var insatt i temat. En del utomstående har läst hennes avhandling, men ingen på hennes arbetsplats. Ebba upplever det positivt att arbeta som lärare och vill inte byta bransch. *Det är ju mycket frihet och klart man följer läroplanen, men man får ju ändå liksom jobba på det sätt som man själv tycker ger mest åt eleverna och funkar bäst.* Den främsta utmaningen i arbetet är alla inbesparningar. Hon påpekar att där är skillnaden stor mellan olika kommuner.

Ebba har fortfarande svårt att förstå nyttan av olika kurser i forskningsmetodik i lärarutbildningen. *Om man skulle få gå tillbaka och spola tillbaks så skulle man nog snabbspola. Man skulle kanske nog plocka bort ganska mycket delar av den här utbildningen och kanske plocka till annat.* Hon menar att skrivandet av pro gradu-avhandlingen är främst kopplat till forskningsbaserad kompetens, men att poängen med hennes eget skrivande var att få en färdig avhandling. *Det var nog mera kanske en pina än vad man tycker att man fick ut av det.* Hon känner ingen nytta av sin forskningsbaserade kompetens i sin undervisning. Kommunen Ebba arbetar i ger möjligheter för lärarna att delta i forskningsbaserade projekt. De har också möjlighet att få föreläsningar om programmering, eftersom en lärare på skolan är insatt inom området. I skolan finns också projektet ett-till-ett, vilket innebär att eleverna använder läsplattor istället för läroböcker.

Mötet mellan Ebba och hennes elever har fungerat bra och hon har inte upplevt något som speciellt svårt. *Det är ju förstås jättemycket vad du har för personlighet också,*

tror jag. Det där hur du kan ta dig i an olika elever och förstås vad du har för gäng med dig. Det som gett henne mycket inför mötet med eleverna är att hon tidigare vikarierat mycket. Hon tillägger att lärarutbildningen inte förespråkar att studerandena ska vikariera, vilket hon upplever att den borde. Ebba känner att hon nu är kompetent att möta eleverna och denna kompetens har hon huvudsakligen fått från sin egen erfarenhet. *Nog får man ju säkert genom studierna också verktyg hur man skall hantera vissa situationer. Men jag tror att det är tidigare möten med barn […] då man har varit ute i skolorna som ger väldigt mycket.*

Enligt Ebba har mötet med kollegorna gått enligt förväntningarna och att kontakten med dem har varit positiv. Hon har inte upplevt att det funnits några problem i mötet med dem och hon har funnit sin plats i kollegiet. *Jag tror också det där beror mycket på personligheten. Liksom hur lättsam du är och social.*

Samarbetet mellan elevernas vårdnadshavare och Ebba har fungerat. Hon lyfter fram att där är skillnaden stor mellan landsbygdsbarns och stadsbarns vårdnadshavare. *Här på landsbygden är tilliten till skolan mycket större […] hemmen ger fullt över det här ansvaret åt läraren och pedagogerna i skolan.* Diskussioner om elevsvårigheter eller barnskyddsanmälan kan vara utmanande i kommunikationen med elevens vårdnadshavare, anser Ebba. Hon känner sig kompetent att möta elevernas vårdnadshavare, men upplever att detta har varit svårare. *Inte har jag jobbat nå många år, men det är ju klart att desto mera du har kontakt och tar upp såna här svåra saker […] så nog blir man ju mera bekväm, helt klart det blir man.* Skolan Ebba arbetar i har en fungerande organisering gällande samarbetet med vårdnadshavarna. Det som är både positivt och negativt är att många av personalen bor i samma by och känner elevernas familjer och vet hurdana hemförhållanden eleverna har.

Ebba upplever att kommunikationen med skolans ledning har motsvarat förväntningarna. Med rektorn har hon daglig kontakt och kontakten med skoldirektören sker via rektorn. *Tar man kontakt då man funderar på någonting, så nog får man alltid svar. De tar en på allvar, så nog tycker jag att den här kontakten har varit bra.* Hon anser dock att skoldirektören ibland kunde besöka skolorna för att

se hur det fungerar i praktiken, istället för att endast sitta på sitt kontor.

Som lärare kommer Ebba överens med de flesta människor och beskriver sig själv på följande sätt: *Jag upplever mig som ganska flexibel. Jag behöver inte följa minutschema om jag märker att det inte går så kan jag ganska snabbt ändra mig och det blir bra i alla fall. Jag tycker att jag på så vis är säker på min lärarroll.* Det som motiverar henne i arbetet är när hon ser att det fungerar i klassen och att eleverna lär sig. Hon anser sig vara relativt självständig i sitt arbete. *Vi får planera och jobba utifrån läroplanen förstås, men nog har du ju frihet att jobba med vilka verktyg du vill.* Eftersom Ebbas klass inte använder läroböcker ger det henne ännu större frihet att bygga upp sina lektioner såsom hon själv vill. Hon tycker att hon behärskar sitt arbete i och med att hon klarar av det hon behöver kunna som lärare. *Klart man är ju bättre och sämre på vissa saker, men man vet ju också sina styrkor och svagheter. Man måste vara mera noga när det är någonting som man kanske inte är så bra på.*

Ebba tycker att hon klarar av att anpassa undervisningen till olika elever, eftersom hon är flexibel. Hon nämner också att det är en fördel att arbete med läsplattor och vissa program för att differentiera undervisningen. *Så där kan man gå in och låsa upp nivåer inom modersmål och matte. Vi jobbar utefter barnens nivå och de som är snabba jobbar vidare och ifall det är någon som behöver mera hjälp så ser man det på sin egen platta. Det finns bra verktyg idag.* Ebba har lärt sig differentiering genom att arbeta praktiskt med elever, men från utbildningen har hon fått själva grunden. Under hennes tid som klasslärare har hon stött på några etiska utmaningar som till exempel barnskyddsanmälan och bedömning. I början av sin lärarkarriär trodde Ebba att hon endast var skyldig att göra en barnskyddsanmälan i de fall där barnet får stryk hemma. *Det är nog något som kom som en chock. Barnen kanske inte är rena, hungriga och sover inte på nätterna. Allt sånt där skulle man ju behöva göra en barnskyddsanmälan. Såna där saker man tycker att man inte har någonting att göra med, men vi har det faktiskt. Vi har ett ansvar för dem.* Förutom detta upplever Ebba bedömning och att se den enskilda eleven som en etisk utmaning. *Barn är ju väldigt rättvisa. De vill ju att det skall vara rättvist.*

Dagliga utmaningar och möten med vårdnadshavare och kollegor utvecklar Ebba i

sitt arbete. *Dagligen så stöter du ju på utmaningar och problem som du skall lösa, av både mindre och större art. Det att man hela tiden jobbar med olika människor, som jobbar på olika sätt gör att du utvecklas.* Hon har tid att reflektera kring sitt eget arbete och skolan ordnar pedagogiska möten för detta ändamål. *Vi har sådana här lärarmöten en gång i veckan och en gång i månaden så brukar vi sitta ner tillsamanas med de övriga som har nybörjarundervisning […] så diskuterar vi och funderar på hur vi jobbar och hur vi kan gå vidare och om det är något som vi har upplevt som svårt. Vi utbyter idéer och det är jättebra.* Skolan ordnar även fortbildningar för att utveckla lärarnas kompetenser. *Vi har en obligatorisk per år som alla ska gå. Annars får vi ganska fritt välja, utgående från våra egna intressen, så det tycker jag är bra.* På skolan tar man tillvara varandras kompetenser och lär av varandra. Även kommunen ordnar lokala fortbildningar för att utveckla lärarnas kompetenser.

Under första året som Ebba arbetade på sin nuvarande arbetsplats fungerade specialläraren som hennes informella mentor. *Hon är inne jättemycket i klassen och jobbar väldigt mycket med enskilda elever, så hon kände ju till alla elever. På det sättet blev det ju naturligt att man gick och fråga av henne och att det blev sagt att jag ska gå till henne om det är något jag funderar över.* Hon fick också mycket stöd och hjälp av sin parallellkollega. Mentorskapet har gett Ebba trygghet och ett stöd att vända sig till om hon behövt personlig hjälp. Hon förklarar att om man känner sig otrygg är det svårt att arbeta som lärare. *Den där tryggheten har gjort att man har blivit mer säker förstås och kunnat utvecklas på sitt eget plan. Man har fått bekräftelse på att det fungerar.*

Ebba har lärt sig mycket genom att arbeta som lärare under fem år. *Framförallt lär man ju sig jättemycket om människor, inte bara om barn, utan även att läsa av människor. Man har insett hur viktig den här kontakten är med föräldrarna, att man bygger upp ett förtroende både för eleverna och för föräldrarna.* Dagligen lär hon sig något nytt och upplever inte läraryrket som jobbigt eller enformigt.

Ebba har funderat på i framtiden vidareutveckla sig som lärare genom att studera till speciallärare. Hon känner också att hon borde få bättra kompetens inom ämnet

musik. *Jag är ju till exempel ingen musiker och man skulle ju kanske vilja lära sig någon gång att spela något instrument. Jag skulle vilja känna att jag också skulle kunna ta mig an musiken, för det känner jag inte.*

5.1.4 Saras berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling

Sara är 29 år, sambo och blev utexaminerad klasslärare i maj 2011 från Åbo Akademi i Vasa. Hon är bra på att hålla arbetstider och därför har hon också tid att göra saker som är viktiga för henne utanför arbetstiden. Tankarna går ofta till arbetet, men hon tar inget konkret arbetsmaterial med sig hem. Sara arbetar som klasslärare i årskurs 3 i en skola i Österbotten. Det är femte året hon arbetar på skolan, före det arbetade hon ett år på en annan skola. Hon är anställd som vikarie för ett år åt gången. Sara undervisar i samtliga skolämnen förutom engelska, musik, religion, fysik och kemi. Hon undervisar också årskurs 6 i bildkonst och årskurs 4 och 5 i textilslöjd. Hon vill fortsätta arbeta på samma skola och hon har svårt att tänka sig att arbeta inom någon annan bransch.

I skolan finns det ungefär 150 elever, tio klasslärare, en speciallärare, en timlärare och tre skolgångsbiträden. Inom kollegiet finns det tre manliga lärare. Det är en ganska stor spridning åldersmässigt inom kollegiet, Sara som är 29 år är yngst och den äldsta läraren är 58 år. Det finns inga lärare på skolan som nyligen blivit utexaminerade klasslärare. Ledningen i skolan består av skolans rektor och vice rektor som delar på ansvaret. Det finns många olika utvecklingsplaner och utvecklingsområden inom den kommunen hon arbetar och varje år väljer skolorna ett specifikt tema som lyfts fram i deras skola. Temat för år 2016–2017 är utomhuspedagogik. Detta betyder att de under höstterminen hållit varje vecka åtminstone en eller två lektioner utomhus per klass. Den nya läroplanen 2014 har också inneburit mycket utvecklingsarbete.

Som nybliven lärare tycker Sara att hon blev väl emottagen av kollegorna på skolan. *Jag fick mycket tips från andra kollegor. Jag tycker det har varit ett öppet klimat så jag har aldrig tvekat på att fråga hjälp eller råd.* När Sara ser tillbaka på sin lärarutbildning anser hon att hon fått en teoretisk grund att stå på, men att hon lärt sig

mera om läraryrket genom egna erfarenheter. *Det är klart att man får en jättebra grund från peffan och praktikperioderna, men jag tycker faktiskt att jag har lärt mig mera under de perioder jag var och vikariera i skolor under studietiden.* I sitt arbete har Sara haft användning av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandlingen, men ingen av hennes kollegor har läst den. Hon upplever läraryrket som krävande, men samtidigt givande. Hon tycker att läraryrket blir mer krävande för varje år, eftersom lärare är tvungna att utföra flera uppgifter inom samma tid. *Ibland känns det som att man bara reder ut en massa problem mellan elever hit och dit. [...] Så ibland känns det som att bara den här tiden att planera sina lektioner och hålla sina lektioner är något som kommer i femte eller sjätte hand.* Det som Sara upplever som speciellt utmanande i arbetet är relationerna eleverna emellan. *Respekten för andra med människor saknas hos eleverna. Det är många elever som bara tänker på jag, jag och jag. De är sådana egoistiska individer.*

Inom kurser och föreläsningar i den forskningsbaserade lärarutbildningen fick Sara kunskap om olika forskningsinriktningar och hur hon kunde tillämpa dem. Det som hon lärt sig för sin egen undervisning, genom att hon skrev sin avhandling, är att dela ett stort arbete i mindre delar. *Men kanske just det här att man delar upp ett stort jobb i små bitar. Det är något som man också gör med och lär eleverna dagligen.* I övrigt har hon svårt att se nyttan av sin forskningsbaserade kompetens i förhållande till sin egen undervisning. *Egentligen vet jag inte vad jag skulle ha för praktisk eller konkret nytta av det i mitt lärarjobb. Jag har liksom lite svårt att se det i alla fall.* Sara arbetar i en kommun som försöker få in många olika forskningsbaserade projekt i skolorna, och ibland känner hon att det blir lite väl mycket. *Ibland har vi lärare kanske uppfattat att det blir lite mycket. Vi ska ju som sagt också hinna med den vanliga vardagen i skolan.* Varje år väljer lärarna i skolan ett temaområde de vill fokusera på, vilket går under namnet Toppkompetens.

Sara har svårt att säga hur hon upplever mötet med eleverna, eftersom alla elever är så olika. *Jag har sådana som inte säger något. […] Så har man då igen de elever som kräver fruktansvärt mycket uppmärksamhet och bara tar och tar en massa energi av en. Man har för lite energi att ge helt enkelt.* I vissa sammanhang är Sara inte tillräckligt kompetent för att möta sina elever. *Jag har en elev nu som jag känner*

att ibland så går det över gränsen vad jag är kompetent till helt enkelt. Då måste man kunna säga också att jag klarar inte av det och vet inte vad jag ska göra. Lärarutbildningen och lärarerfarenheten har gett henne kompetens att möta elever, men hon anser att lärarerfarenheten är av större betydelse. *Men nog tror jag att man får den erfarenheten och känner sig mer van genom att vara ute bland barn. Det tror jag inte du blir eller känner dig bekväm […] genom att bara sitta och studera.*

Mötet och samarbetet mellan Sara och hennes kollegor har fungerat väl. Hon har funnit sin plats i kollegiet. *Det är klart att det kommer situationer där man har olika åsikter, men då måste man kunna diskutera och reda upp det på bästa sätt.*

Sara tycker att samarbetet och kommunikationen med elevernas vårdnadshavare har fungerat, men det finns undantag, eftersom det finns så många olika typer av föräldrar. *Med de allra flesta går det ju jättebra. Man känner att man har förtroende och stöd hemifrån. […] Så finns det ju också de här enstaka fallen där samarbetet inte alls fungerar. Jag har blivit utskälld för ingenting egentligen. Att man känner sig som en urvriden trasa efteråt, efter samtalet.* Hon känner sig kompetent i mötet med elevernas vårdnadshavare, men anser att lärarutbildningen inte fokuserar på denna kompetens. *Jag tycker att utbildningen inte har gett mig så bra erfarenhet eller kompetens i just det här med föräldrakontakten.* I skolan använder man programmet Wilma, håller utvecklingssamtal och föräldramöten. Det finns även en Hem och Skola-förening.

Kommunikationen mellan Sara och skolans ledning har gått enligt förväntningarna. Hon anser att ledningen är ganska auktoritär och skulle gärna se att hon och ledningen skulle vara på en mer jämställd nivå. *Man känner att den andra är över en hela tiden. Det är ju klart att man måste ha en som är en ledare, men det finns ju olika sätt att leda på.* Hon tycker att ledningen tar tillvara hennes och kollegornas kompetenser och ger som exempel att hon undervisar i textilslöjd, eftersom hon behärskar det. *Vi har alltid på vårarna att vi får önska vilka typ av ämnen vi vill ha. Det blir nog ganska långt de ämnen man vill ha, som man känner sig stark på.*

Sara beskriver sig själv som en rättvis och konsekvent lärare som försöker följa

samma regler med alla elever. Dessutom eftersträvar hon ömsesidig respekt där eleverna ska respektera henne och hon respekterar dem. *Den respekten innebär också att man känner som elev […] att man kan komma och prata med mig om det är något. Jag vill inte vara en sådan lärare som de känner skräck inför.* Sara känner sig motiverad för sitt arbete och motivationen kommer från hennes elever. *När man ser elevernas framsteg och glädjen när de lyckas med någonting som har varit svårt från början. Det är få saker som slår den känslan, när man själv lyckas lära ut något.* Det finns en hög grad av självständighet i hennes arbete, trots att hon har ett tätt samarbete med sin parallellkollega. *Det upplever jag som en av de stora fördelarna med det här jobbet att man ändå kan göra till ganska stor del enligt eget huvud.* Sara arbetar oftast ensam i klassen, eftersom gemensamma lektioner med parallellkollegan innebär att det blir för många elever. Hon upplever sig behärska arbetet, men anser att man aldrig blir fullärd som lärare.

Sara finner en stor utmaning i att anpassa undervisningen till elevernas olika behov särskilt de yngre elevernas. Under tre läsår har hon varit klasslärare i en årskurs 1. Då har de stora skillnaderna i elevernas läskunskap framkommit, en del har läst tjocka böcker, medan andra knappt känt igen bokstäver. *Så det är en stor utmaning att få det så att alla känner att de klarar av det, men också så att alla känner att de har en utmaning.* Sara har några gånger upplevt etiska utmaningar i sitt arbete. *Sen har jag också gjort två stycken barnskyddsanmälningar och det är ju inte heller någon lätt sak. […] För det är ju det som är värst att kunna se föräldrarna i ögonen efteråt. Det är inte alltid så lätt. Men man måste ju bara då tänka på barnets bästa.*

Toppkompetensprojektet, kollegorna och särskilt Saras parallellkollega stödjer hennes utveckling på arbetsplatsen. *Vardagliga relationerna och diskussionerna med kollegorna utvecklar ju en hela tiden.* Sara förklarar att det som hjälper henne att reflektera kring sitt arbete är att få bolla tankar och idéer med sina kollegor. På skolan arbetar lärarna med kompetensutveckling med hjälp av Toppkompetensprojekt och fortbildningar. *Det känns som att vi har drunknat i fortbildningar nu under hösten för det har kommit en jättemassa saker.* Lärarna är tvungna att gå på åtminstone tre fortbildningsdagar per läsår, några är obligatoriska, men annars är det valfritt att gå på så många fortbildningar de själva vill.

Sara räknar sin nuvarande arbetsplats som sitt första egentliga år som klasslärare, eftersom hon tidigare arbetade i en klass med endast fem elever. När hon började arbeta på den nya skolan hade hon 18 elever i sin klass, vilket var en stor omställning. Hon blev aldrig formellt erbjuden en mentor. Men under sitt första arbetsår på den nuvarande arbetsplatsen deltog hon i en mentorsgrupp för nyutexaminerade klasslärare. I gruppen deltog fem eller sex nyutexaminerade lärare och de träffades ungefär en gång i månaden med sin mentor. *Vi diskuterade olika teman under träffana. Det var väldigt givande. […] Det var en enkel och låg tröskel till att ta upp alla sorters ämnen och teman i mentorsgruppen.* Hon rekommenderar mentorsgruppen varmt för andra nyutexaminerade klasslärare. Under sin första tid på arbetsplatsen såg Sara skolans rektor och sin parallellkollega som sina informella mentorer. *Rektorn har kollat lite efter mig och kommit med tips och idéer och varit liksom en mentor på det sättet också.* Sara tycker att samarbetet med sin parallellkollega även har utvecklat henne mycket, eftersom hon har lång arbetserfarenhet.

I arbetet har Sara lärt sig om människorelationer, undervisning och om sig själv. *Om jag jämför mig själv som lärare det första året och jämför med mig nu så har jag blivit mycket lugnare. Jag har ett ganska hett temperament som kan vara bra att kunna ta fram i vissa lägen, men man måste ju också kunna styra det på en lämplig nivå. Det har jag blivit bättre att använda, helt enkelt.*

Sara tror att det är omöjligt att inte vidareutveckla sig som lärare. *Det finns inget annat alternativ än att fortsätta att utvecklas, eftersom det går i ett rasande tempo hela tiden. Det är nog bara att hoppa på tåget och följa med så gott det bara går.* Det är eleverna i klassen som påverkar hurdan kompetens eller utbildning hon är i behov av. *Visst känner jag att jag har behov av mer utbildning och kompetens och då ser jag till att lappa igen de luckorna så gott det går. Det beror på hurdan klassituation man har så ser man vilka brister man har.*

5.1.5 Fredriks berättelse om sin lärarkompetens och professionsutveckling

Fredrik är 32 år gammal och för tillfället singel. Han blev utexaminerad klasslärare från Åbo Akademi i Vasa hösten 2011. Arbetsmängden avgör vilka dagar han har tid att göra saker som viktiga för honom på fritiden. Han arbetar som klasslärare i en årskurs 4 i en skola i Österbotten. Det är fjärde året han arbetar på skolan och är tillsvidare anställd som klasslärare. Under de första åren som klasslärare har han haft tre olika klasslärartjänster. Han undervisar i samtliga skolämnen förutom i musik och textilslöjd. Han undervisar endast sin egen klass. För tillfället tänker inte Fredrik byta arbetsplats, eftersom han trivs bra på den skola han arbetar.

Skolan har 250 elever, 14 klasser, 17 lärare och åtta skolgångsbiträden. I kollegiet finns det sex manliga lärare och åldersspridningen är från 25 år till 62 år. Skolans ledning består av en rektor, en vice rektor och en ledningsgrupp bestående av fem lärare. I skolan bedrivs det ständigt utvecklingsarbeten inom olika områden. Fredrik deltar i en styrgrupp inom ett läsprojekt, Erasmus + och inom skolan finns det också ett projekt där de träffar skolor från andra länder.

När Fredrik skulle träffa sina nya kollegor kände han sig osäker, men han blev väl emottagen på skolan. *Jag tycker att jag har blivit emottagen jättebra. De har ett jättebra arbetsklimat och väldigt bra strukturerat. Så jag tror detta är inarbetat under en lång tid.* Fredrik tycker att lärarutbildningen är mångsidig och har gett honom en god grund. *Teoretiskt så kanske har det varit lite sådana saker som jag inte använt mig av sedan i mitt arbete. Men jag förstår ju ändå bakgrunden kanske på ett annat sätt. Medan jag tycker att de här praktikerna, jag gick bland annat biämnena inom specialpedagogik, så det tycker jag har gett mig jättemycket att man fått prova på faktiskt.* Han upplever att det var lärorikt att under fältpraktiken få se en annan skola och inte endast Vasa övningsskola. I sitt arbete har han inte haft någon nytta av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandling, men det har ökat hans förståelse. Ingen av hans kollegor har läst hans avhandling. Fredrik upplever lärararbetet som ett varierande arbete som aldrig blir tråkigt. *Det kan vara vissa tunga dagar och så sen är det väldigt positiva dagar där man faktiskt hittar inspirationen och ser den här glädjen hos barnen. Det är just det som ger den här energin att jobba.* Han tycker det är intressant att följa med utvecklingen hos

eleverna. Både den nya läroplanen 2014 och användningen av teknik i undervisningen upplever Fredrik som en utmaning. *För tillfället kommer det ju in ganska mycket tekniska detaljer och olika applikationer, smartboards och sådant här som man känner att man inte kanske kan utnyttja till fullo ännu.*

Fredrik förstår begreppet forskningsbaserad lärarutbildning som att utbildningen är grundad på forskning. Med hjälp av forskning för man pedagogiken framåt och undersöker hur eleverna lär sig, för att sedan kunna tillämpa forskningsresultaten i undervisningen i klassrummet. Han anser också att det automatiskt är mycket mera forskningsrelaterade kurser i en utbildning på universitetsnivå. *På universitetsnivå, så blir det ju förstås automatiskt. För om man ser över på andra sidan Bottenhavet/Bottenviken så är det ju en lite annorlunda syn på lärarutbildningen.* Fredrik anser att han själv haft nytta av den forskningsbaserade lärarutbildningen. *Om man jämför skrivandet före och efter gradun för min egen del så tycker jag att det utvecklades väldigt mycket. […] Och just den där forskningsprocessen, att hur kommer man fram till olika saker och hur hittar man relevant information. […] Mitt ordförråd utvecklades.* Han har dock svårt att se nyttan av sin forskningsbaserade kompetens i sin undervisning. *Jag får inte den saken över till min undervisning, eftersom nivåskillnaden är för stor.* Han förklarar ändå vidare att han lär sina elever hur man hittar information, vilket betyder att han använder sin forskningsbaserade kompetens i sin egen undervisning. *Lära eleverna hur man hittar och vad. Hur plockar man ut information och vilka medier och på vilket sätt. […] Så det kommer ju att gå mera från det här lärarstyrda till att eleverna ska hitta saker själva och forska kring det.* Skolan han arbetar i ger lärarna möjligheter att delta i forskningsbaserade projekt.

Fredrik upplever att mötet med eleverna går bättre för varje år och att relationerna har varit sunda och oftast positiva. *Men man blir ju alltid klokare vart efter. Man kanske ser vad man gjorde fel och hur man kan göra på ett annat sätt nästa år.* Han har inte stött på några utmaningar, utan det handlar mera om det kunskapsmässiga. I början av hans karriär var han tvungen att läsa in sig på allt och han planerade länge på kvällarna. *Samma sak med det här pedagogiska. Nu vet man lite vad som fungerar, att hur gör man när man inleder en gymnastiklektion eller vad ska jag*

behöva tänka på när jag räknar multiplikation med uppställning. Genom erfarenhet vet han hur han ska göra och vad som fungerar. Han anser sig också vara kompetent att möta sina elever.

Mötet mellan Fredrik och kollegorna har fungerat bra och han har inte stött på några utmaningar. Han lyfter fram att samarbetet med sin parallellkollega fungerar och att de har en trevlig atmosfär i lärarrummet samt att han funnit sin plats i kollegiet. *Man blev så välkomnad från första början. Det var inte som att folk avvaktade precis, utan de tog kontakt på ett jättebra sätt. Det var med det man kom så snabbt in i gänget.*

Enligt Fredrik har samarbetet och kommunikationen med elevernas vårdnadshavare fungerat bättre än han trott. Till en början upplevde han det obekvämt att tillrättavisa vårdnadshavare som var äldre än honom och berätta vad som är bäst för deras barn. Lärarutbildningen kunde förbereda lärarna bättre för hur man ska samarbeta och kommunicera med vårdnadshavare, anser Fredrik. *Kanske att man skulle ha haft lite mera grund för […] första kontakten med föräldrar. Det blev i princip aldrig diskuterat när vi gick i pedagogiska fakulteten.* Idag känner sig Fredrik kompetent att möta elevernas vårdnadshavare. *Jag kan föra ett möte och en diskussion med föräldrar i grupp, det är så mycket mera avslappnat idag nu.* Skolan Fredrik arbetar i har ett väl organiserat samarbete med hemmen där lärarna följer samma schemamönster i samarbetet och kommunikationen med elevernas vårdnadshavare.

Kommunikationen mellan Fredrik och skolans ledning har gått bra och han tycker att skolan har en lyhörd ledning. *Jag tycker att rektorn har en bra linje, där vi har bra diskussioner i kollegiet. Det är inte enbart diktatoriskt där en bestämmer allting, utan det förs alltid en diskussion.* Han upplever inga utmaningar i mötet med ledningen, utan ser den som ett stort stöd som han alltid kan vända sig till. *Bara att man känner att den där erfarenheten finns i kollegiet och bland ledningen så gör ju att det där steget är inte så långt att ta.* Ledningen tar tillvara hans och kollegornas olika kompetenser. *Jag kan inte ha musik i en klass och textilslöjd så kan jag inte heller ha, så därför har man gjort om det, då är det en timlärare eller någon annan som tar hand om det.* Fredrik lyfter dock fram att man som lärare är tvungen att ha

mångsidiga kompetenser, eftersom man har sin egen klass. Han anser också att han och parallellkollegan kompletterar varandra. *Det kan vara ifall jag har någonting jag funderar över […] så diskuterar man alltid det. Så på det viset kommer man kanske fram till den bästa lösningen.*

Fredrik beskriver sig själv som en mångsidig, positiv och social lärare. Det som motiverar honom i arbetet är kollegorna och att få följa med elevernas framsteg och utveckling. *Att se den här utvecklingen hos barnen som jag tycker att driver en. Sen också det här att det fungerar i kollegiet, att man har det där stödet från kollegorna.* Det finns en viss grad av självständighet i Fredriks arbete, men eftersom de har ett tätt samarbete mellan kollegorna är det först på klassrumsnivå där han får bestämma själv. *Vissa saker så följer man fastän man inte själv tycker om det, medan andra saker som är mera övergripande så är det väldigt självstyrt.* Han tillägger att han är tvungen att kompromissa med sin parallellkollega när han planerar sina lektioner. Så småningom börjar han behärska lärararbetet, men poängterar att man aldrig blir fullärd som lärare. *Man blir ju tvungen att lära sig det, men jag tror att det är ganska mycket det som läraryrket går ut på. Det är barn vi har att göras med. Man kan inte alltid tänka att man utgår ifrån en lektionsplan och så tänker man att den så följer man till punkt och pricka*.

Fredrik klarar av att anpassa undervisningen efter olika elevers behov. Under lärarutbildningen har han lärt sig differentiering, särskilt inom biämnet specialpedagogik, och kan tillämpa det nu i sin undervisning. *Men jag känner att man ser ganska snabbt vad eller på vilken nivå man lägger ribban åt vissa elever.* Han har inte haft några etiska utmaningar i lärararbetet.

Det som bidrar till Fredriks utveckling för tillfället är den nya läroplanen 2014. Under de fem år som han arbetat som klasslärare har han fått rutiner och nu krävs det att han utvecklas till följd av läroplanen. *Nu krävs det att man utvecklar sig som lärare och börjar tänka på ett annorlunda sätt. Jag ser faktiskt ljust på den här läroplanen. Jag tycker att den är ett steg i rätt riktning. Det krävs ju sen av mig ganska så mycket […] men jag känner att det är som en drivkraft på samma gång*. Han anser sig inte ha så mycket tid att reflektera kring sitt eget arbete, utan gör det

först efter varje skolår. *Om det är någonting som går fel ett år, så tänker man att okej det här måste jag ta på ett annat sätt nästa år. Sen gör man det förhoppningsvis på ett mera lyckosamt sätt nästa gång man har samma stoff. Så då reflekterar man ju på ett sätt, men inte kanske så grundligt som man skulle kunna göra att det skulle finnas mera tid.* Skolan arbetar med lärarnas kompetensutveckling med hjälp av projekt och fortbildningar.

Under de år som Fredrik arbetat som klasslärare har han inte blivit erbjuden någon mentor. Han har inte heller saknat en mentor, eftersom alla hans kollegor erbjöd sig att hjälpa honom, vilket innebar att hela kollegiet fungerade som en informell mentor under den första tiden. *Så i princip det där första halvåret fungerade kollegorna som mina mentorer och parallellkollegan var ju nog en viktig bit där. Alla såg till att jag kom in i mitt arbete och det var ju mentorskap på sitt sätt.*

Under fem år som klasslärare har Fredrik främst lärt sig föräldrakontakt och sociala färdigheter. Han har lärt sig hur det fungerar i ett kollegium och hur man bygger upp ett samarbete. Han har utvecklats kunskapsmässigt, insett hur han lär sig och hur han bäst kan lära ut åt eleverna.

Fredrik tycker att han borde utveckla sin teknikkompetens och ser det som en utmaning. *Alltså dels så det här med att ta in tekniken. […] Där skulle jag vilja att jag skulle vara mycket mera aktiv. Jag skulle faktiskt behöva det.* I övrigt är han inte i behov av någon specifik kompetens eller utbildning, utan det handlar då mera om allmänna kompetenser. *Klart det är olika kurser man kan gå på. Det finns ju ingen gräns för det här lärandet.*

5.2 Centrala teman i berättelserna om klasslärares lärarkompetens och professionsutveckling

I berättelserna skildrades fem klasslärares individuella upplevelser av sina fem första år i läraryrket. Även om berättelserna gestaltar arbetsverkligheten ur fem olika perspektiv kan ett flertal gemensamma teman identifieras. Vid genomgången av de fem berättelserna identifierades fyra centrala teman.

Första temat i lärarkompetensen, *forskningsbaserad utbildning och lärarkompetens,* representerar klasslärarnas kompetenser som de erhållit från utbildningen och lärararbetet. Det andra, *interpersonella relationer och lärarkompetens,* beskriver samband mellan lärarnas kompetenser och relationer till människor de möter i sitt yrke. I det första temat i professionsutvecklingen, *läraridentitet och professionsutveckling,* skildras klasslärarnas upplevelser om sig själva som lärare. Det andra temat, *stödjande insatser och professionsutveckling,* avser de åtgärder som stödjer och utvecklar lärarna i deras arbete. I det följande underkapitlet beskrivs dessa teman utgående från forskningsfrågorna för att tydliggöra likheter och skillnader mellan informanterna.

5.2.1 Klasslärares beskrivningar av sin lärarkompetens

Forskningsbaserad utbildning och lärarkompetens

Samtliga klasslärare känner att de blev väl emottagna på skolan de arbetar i och att de hade en bra grund att stå på. Tre klasslärare lyfter fram att lärarutbildningen gett dem ett teoretiskt kunnande, varav två av dem, Carl och Fredrik, inte upplevde så stor nytta av detta i lärararbetet. Ebba lärde sig mycket från sitt långa biämne gymnastik under utbildningen. Fredrik tycker att praktikveckorna och biämnet specialpedagogik var givande, medan Ada och Carl anser att det borde finnas mera praktik i lärarutbildningen. Endast Sara tycker att hon haft användning av kunskapen om temat i sin pro gradu-avhandling i sitt läraryrke. Fredrik framhäver dock att kunskapen om temat i hans avhandling gett honom en ökad förståelse. Ingen av klasslärarnas kollegor har läst informanternas pro gradu-avhandlingar, medan några utomstående personer har läst Ebbas avhandling.

Alla informanter upplever det positivt att arbeta som lärare. Ada beskriver läraryrket som meningsfullt, Carl och Sara upplever att arbetet är givande och Fredrik anser att läraryrket är varierande. Samtliga klasslärare anser det finns utmaningar i deras arbete och tre klasslärare nämner någon form av tidsbrist. Ada tycker att hon hinner undervisa för lite, medan Carl upplever att det finns för mycket annat att göra utöver

planeringen. Sara tycker att läraryrket blir mer krävande för varje år, eftersom lärare är tvungna att utföra flera uppgifter inom samma tid. Sara ser relationerna mellan eleverna som en utmaning, medan Ebba tycker att sparåtgärderna är besvärliga. Fredrik upplever den nya läroplanen 2014 och användningen av teknik i undervisningen som en utmaning i arbetet.

Samtliga klasslärare hade svårt att förstå vad en forskningsbaserad klasslärarutbildning innebär i praktiken. Ada har inte tänkt på att lärarutbildningen är forskningsbaserad och hon, liksom Fredrik, förklarar att en forskningsbaserad utbildning innebär att den grundar sig på forskning och utvecklas hela tiden. Enligt Carl innehåller den forskningsbaserade lärarutbildningen teorier som är bra att kunna som lärare. Både Ada och Ebba anser att främst skrivandet av pro gradu-avhandlingen är kopplat till den forskningsbaserade lärarutbildningen, medan Ebba har svårt att förstå nyttan av olika kurser i forskningsmetodik. Enligt henne kunde man plocka bort flera delar av utbildningen som är kopplade till forskningsmetodik och ersätta dem med andra relevanta delar. Sara och Fredrik anser att den forskningsbaserade lärarutbildningen gett dem kunskap om forskning och hur man kan tillämpa forskningsresultat i undervisningen.

Majoriteten av klasslärarna anser att de fått en forskningsbaserad kompetens genom att skriva sin pro gradu-avhandling, medan Ebba inte ser någon nytta med sin forskningsbaserade kompetens. Ada upplever att hon under skrivandet av avhandlingen lärt sig skrivteknik och hur man söker fakta. Carl och Fredrik anser också att de lärt sig hur man söker information och lär ut detta till sina elever. Under lärarutbildningen fick Carl kompetens att läsa och skriva vetenskapliga texter, samt urskilja det väsentliga i en text. I skrivandet av avhandlingen lärde sig Sara att dela ett stort arbete i mindre delar, vilket hon också lär ut åt sina elever. I övrigt har Sara svårt att se relevansen av sin forskningsbaserade kompetens i förhållande till sin undervisning. Fredrik anser att han själv haft nytta av den forskningsbaserade lärarutbildningen, eftersom hans skrivande och ordförråd utvecklades. Han har också lärt sig dra slutsatser och att hitta relevant information. Trots detta anser Fredrik att hans forskningsbaserade kompetens är svår att tillämpa i den egna undervisningen.

Alla informanter anser att de har goda möjligheter att ta initiativ till forskningsbaserade projekt. Ada tydliggör att det är rektorn som bestämmer vilka projekt skolan deltar i, vilket påverkar hennes möjligheter att ta egna initiativ. Enligt Sara har kommunen hon arbetar i för många olika forskningsbaserade projekt i skolorna, vilket blir ett stressmoment.

Interpersonella relationer och lärarkompetens

Merparten av klasslärarna anser att mötet med eleverna gått enligt förväntningarna. Ada, Ebba och Fredrik tycker att det inte finns några utmaningar i mötet, men Ada upplever att omständigheter, som till exempel trötthet, påverkar henne. Carl ser liksom Sara nivåskillnaden mellan eleverna som en utmaning. Alla informanter förutom Sara känner sig kompetenta i mötet med eleverna.

Samtliga klasslärare upplever att mötet med kollegorna har gått bra och alla har funnit sin plats i kollegiet. Ada anser att tidsbrist är en utmaning, eftersom hon inte har tid att ta tillvara sina kollegors kompetenser. Sara berättar att det inom kollegiet ibland uppkommer situationer där kollegorna är av olika åsikter, men de har alltid kommit överens till slut. De övriga klasslärarna har inte stött på några utmaningar i mötet med sina kollegor.

Majoriteten av klasslärarna anser att mötet med elevernas vårdnadshavare fungerat enligt förväntningarna. Ebba upplever att diskussioner om elevsvårigheter eller barnskyddsanmälan kan vara utmanande i kommunikationen med elevens vårdnadshavare. Sara har stött på situationer där samarbetet mellan henne och vårdnadshavarna inte fungerat. Hon har till och med blivit utskälld av dem. De övriga klasslärarna har inte upplevt några svårigheter. Samtliga klasslärare känner sig kompetenta att samarbeta med vårdnadshavare. Ebba och Fredrik upplever att kommunikationen inledningsvis var svår, men efter fem år i yrket känner de sig kompetenta i mötet med dem. Alla informanter anser att skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna fungerar, medan Ada anser att den borde utvecklas.

Samtliga klasslärare tycker att kommunikationen med skolans ledning har fungerat

bra och att ledningen tillvaratagit deras kompetenser. Carl anser att kommunikationen med rektorns överordnade är bristfällig, eftersom de fattar beslut som påverkar skolan, utan att först rådfråga lärarna. Ebba anser också att kommunikationen med skoldirektören kunde förbättras genom att hen oftare kunde besöka skolorna. Sara upplever även att kommunikationen med skolans ledning är ganska auktoritär och kunde vara på en mer jämställd nivå.

5.2.2 Klasslärares beskrivningar av sin professionsutveckling

Läraridentitet och professionsutveckling

Klasslärarna beskriver sin läraridentitet på lite olika sätt, men med vissa gemensamma drag. Ada är lugn, har tålamod och gillar ordning och reda. Både Ada och Sara strävar efter ömsesidig respekt, medan Carl och Ebba har blivit mer säkra på sin lärarroll under dessa fem år i yrket. Ebba kommer bra överens med de flesta människor och är flexibel. Sara anser sig vara rättvis och konsekvent, medan Fredrik anser sig vara mångsidig, positiv och social.

Samtliga klasslärare känner sig motiverade för lärararbetet och det är framförallt eleverna som motiverar dem. Ebba och Fredrik tycker att det är givande att få följa med elevernas framsteg och utveckling, och Ebba trivs när det fungerar i klassen. Carl och Fredrik motiveras i sitt lärararbete av kollegorna. Merparten av klasslärarna anser att de till viss del får arbeta självständigt, medan Sara tycker att hon har en hög grad av självständighet. Fyra klasslärare nämner att de också samarbetar mellan kollegorna i skolan även om de ibland måste kompromissa. Ada, Carl och Fredrik upplever att de får arbeta självständigt i det egna klassrummet.

Majoriteten av klasslärarna tycker att de behärskar sitt arbete väl. Fredrik och Sara betonar att man aldrig blir fullärd som lärare, vilket påverkar hur man behärskar sitt arbete. Carl upplever även att det ibland kan förekomma svårigheter med att styra lärararbetet på grund av tidsbristen. Merparten av klasslärarna känner att de klarar av att anpassa undervisningen för olika elever. Enbart Sara upplever detta som en

utmaning, särskilt gällande yngre elever. Samtliga klasslärare förutom Fredrik har upplevt etiska utmaningar i lärararbetet. Carl, Ebba och Sara nämner att barnskyddsanmälan är en etisk utmaning och Ebba tillägger även bedömning.

Stödjande insatser och professionsutveckling

Kollegorna stödjer informanternas utveckling på respektive arbetsplats. Ada upplever att eleverna främjar utvecklingen och hon liksom Carl nämner även fortbildningar. Ebba anser att dagliga utmaningar och möten med vårdnadshavare bidrar till hennes utveckling. Sara upplever att Toppkompetensprojektet är bra för hennes utveckling, medan Fredrik anser att den nya läroplanen 2014 främjar hans utveckling på arbetsplatsen.

Alla informanter förutom Fredrik anser att de har tid att reflektera kring sitt eget arbete. Ada och Sara bollar gärna tankar och idéer med sina kollegor, medan Carl reflekterar kring sin undervisning efter varje lektion. Han träffar även sin parallellkollega en gång i veckan då de tillsammans funderar över sina lektioner. I Ebbas skola ordnas regelbundet pedagogiska möten, medan Fredrik upplever att han endast har tid att reflektera kring sitt eget arbete efter varje skolår.

Samtliga skolor arbetar med lärarnas kompetensutveckling med hjälp av fortbildningar. I Adas skola ordnas lärarmöten, och på Carls skola och Ebbas skola tar lärarna tillvara varandras kompetenser och lär av varandra. Sara och Fredrik nämner att skolan arbetar med lärarnas kompetensutveckling genom olika projekt.

Endast Carl har haft tillgång till en egen mentor på skolan när han började arbeta. Han deltog också i en mentorsgrupp för nyutexaminerade klasslärare på samma sätt som Ada och Sara. I mentorsgruppen deltog nyutexaminerade klasslärare som träffades en gång i månaden för att diskutera olika teman. Klasslärarna tyckte det var givande att delta i gruppen, och särskilt Carl värdesatte mentorsgruppen. Ada, Ebba, Sara och Fredrik hade informella mentorer i skolan när de började arbeta, och tre av dem upplever att detta betytt mycket för dem. Ada känner att det var ett stort stöd att hon hade en person hon kunde fråga vad som helst av, medan Ebba anser att det gett

henne trygghet att veta vem hon kan vända sig till om hon behövde personlig hjälp. Detta gjorde att hon fick bekräftelse och kunde utvecklas. De informella mentorerna har gett Sara tips och idéer och främjat hennes utveckling som klasslärare.

Efter fem år som klasslärare har Ada lärt sig vikten av att kunna arbeta med olika människor och tänka kreativt. Carl anser att läraryrket är varierande, roligt, utmanande och givande och vill inte byta bransch. Ebba lär sig dagligen något nytt i sitt arbete och upplever inte lärararbetet som jobbigt eller enformigt. Sara har lärt sig om människorelationer, undervisning och om sig själv, medan Fredrik har lärt sig föräldrakontakt, sociala färdigheter och utvecklats kunskapsmässigt.

Samtliga klasslärare har tankar om att vidareutveckla sig som lärare. Ada anser att en ledarskapsutbildning skulle vara en bra påbyggnad, och hon är även öppen för olika fortbildningar och kurser som stödjer henne i arbetet. Carl och Ebba skulle vilja lära sig mera om specialpedagogik, och Ebba vill också förbättra sin kompetens inom musik. Fredrik vill utveckla sin teknikkompetens, medan eleverna i klassen påverkar Saras behov av mera utbildning. Ada, Sara och Fredrik poängterar att man aldrig blir fullärd som lärare, utan det går alltid att vidareutveckla sig.

6 Sammanfattande diskussion

Den sammanfattande diskussionen inleds med en resultatdiskussion där den empiriska undersökningens resultat relateras till tidigare forskning. Därefter diskuteras fördelar och nackdelar med de metoder som använts i undersökningen, och slutligen diskuteras implikationer och förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket och mer specifikt hur de beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen efter sina fem första år i yrket. I relation till den första forskningsfrågan, klasslärares beskrivningar av sin lärarkompetens, kunde två centrala teman identifieras: *forskningsbaserad utbildning och lärarkompetens* och *interpersonella relationer och lärarkompetens*. I relation till den andra forskningsfrågan, klasslärares beskrivningar av sin professionsutveckling, kunde även två centrala teman identifieras: *läraridentitet och professionsutveckling* och *stödjande insatser och professionsutveckling*. I det följande presenteras undersökningens resultat utgående från de två forskningsfrågorna.

6.1.1 Klasslärares beskrivningar av sin lärarkompetens

Forskningsbaserad utbildning och lärarkompetens

Resultatet visar att samtliga klasslärare blev väl emottagna av kollegorna på skolan de arbetar i och de hade en god grund att stå på från lärarutbildningen. Enligt Dillon (2004, s. 40–44) bär skolans rektor och lärare ansvar för att välkomna och socialisera den nyblivna läraren in i skolmiljön och läraryrket, vilket underlättar och stödjer den nyblivna läraren under det första arbetsåret.

Under utbildningen fick klasslärarna främst teoretisk kunskap, men även praktiska färdigheter. Flera av dem anser att de inte haft så mycket nytta av den teoretiska

kunskapen i det praktiska lärararbetet, vilket även stöds av tidigare forskning (t.ex. Aspfors m.fl., 2016, s. 16; Hansén m.fl., 2015, s. 8). Klasslärarna upplever att de har svårigheter att använda sin teoretiska kunskap i lärararbetet och önskar mera praktik i lärarutbildningen (jfr Eklund, 2014). Sedan år 2015 har praktikperioderna justerats och förnyats vid Åbo Akademi för att tillgodose lärarstuderandenas behov av praktik (Studiehandbok 2015–2016, 2015).

Endast en klasslärare i denna studie har haft användning av sitt tema från pro gradu-avhandlingen i läraryrket, medan en annan klasslärare anser att temat från hans avhandling gett honom ökad förståelse. Ingen av klasslärarnas kollegor har läst informanternas pro gradu-avhandlingar. Detta resultat kan relateras till en studie utförd av Malinen m.fl. (2012, s. 575) enligt vilken lärarna upplever att pro gradu-temat och vitsordet har minst betydelse för deras möjlighet till lärartjänst.

Klasslärarna upplever det positivt att arbeta som lärare. De beskriver läraryrket som meningsfullt, givande och varierande. Även tidigare forskning visar att lärare beskriver läraryrket som intressant, varierande, meningsfullt, inspirerande och givande för den egna professionsutvecklingen. Den tillfredsställelse som nyblivna lärare upplever i läraryrket bidrar till ökad entusiasm i arbetet. (Aspfors, 2012, s. 79–83; Aspfors & Bondas, 2013, s. 251.)

Samtliga klasslärare i denna undersökning anser att det finns utmaningar i arbetet. Flera av utmaningarna beror på tidsbrist och innebär bland annat att de hinner undervisa för lite. Läraryrket blir mer krävande för varje år, och lärare måste utföra flera uppgifter inom samma tid. Liknande resultat lyfts även fram i tidigare studier enligt vilka lärare anser att deras arbetsverksamhet i hög grad präglas av tidsbrist, stress och hög arbetsbelastning (t.ex. Blomberg, 2008, s. 211–213; Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Hobson m.fl., 2007, s. 20–21). Tidigare forskning visar även att nyblivna lärare är förvånade över arbetsbelastningen i läraryrket och alla ansvarsområden och uppgifter som tillkommer utöver själva undervisningen. De måste möta allt flera krav, ta allt större ansvar och fatta allt flera beslut i skolan under en allt större tidspress. (Aspfors, 2012, s. 79–81; Aspfors m.fl., 2017, s. 331.) Klasslärarna i denna undersökning beskriver även relationerna mellan eleverna,

inbesparningarna, den nya läroplanen 2014 och användningen av teknik i undervisningen som en utmaning i arbetet (jfr Brock & Grady, 1998, s. 179–183; Hobson m.fl., 2007, s. 22). Enligt Westblom (2017) är nedskärningar i skolan, den nya läroplanen och nya arbetsuppgifter de främsta orsakerna till att arbetsmängden ökar för lärare. Niemi och Jakku-Sihvonen (2011, s. 47) lyfter även fram den snabba utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken, vilket medför att lärare bör ha goda kunskaper och färdigheter inom tekniken för att de ska kunna främja elevernas lärande med hjälp av den.

Samtliga klasslärare i denna studie hade svårt att förstå vad en forskningsbaserad klasslärarutbildning innebär i praktiken. Detta stöds av tidigare forskning enligt vilken en del lärarstuderande har svårigheter att förstå hur den forskningsbaserade lärarutbildningen synliggörs i praktiken (t.ex. Eklund, 2014, s. 576; Kozina, 2013, s. 410; Krokfors m.fl., 2011, s. 6). Klasslärarna betonar att utbildningen grundar sig på forskning och utvecklas kontinuerligt, den ger kunskap om pedagogiska teorier och tidigare forskning och om hur man kan tillämpa dem i undervisning. Detta framgår även i en studie av Hansén m.fl. (2015, s. 8–9) enligt vilken en del lärarstuderande anser att de teoretiska kunskaper de lärt sig under utbildningen kan tillämpas senare i den egna undervisningen i arbetslivet. Flera klasslärare i denna studie relaterar främst den forskningsbaserade lärarutbildningen till skrivandet av pro gradu-avhandlingen. En av klasslärarna anser även att man kunde plocka bort flera delar av utbildningen som är kopplade till forskningsmetodik och ersätta dem med andra relevanta delar. Även i tidigare studier framkommer att lärarstuderande huvudsakligen kopplar den forskningsbaserade lärarutbildningen till forskningsmetodiska kurser och forskningsprojekt, såsom kandidat- och pro gradu-avhandling. Vissa klasslärare anser också att de forskningsmetodiska kurserna delvis kunde ersättas av alternativa studier, såsom praktik, praktiska kurser och specialpedagogik. (Eklund, 2014, s. 574–576; Krokfors m.fl., 2011, s. 10–11.)

Klasslärarna anser att de fått en forskningsbaserad kompetens genom att skriva en pro gradu-avhandling, medan de har svårigheter att tillämpa denna kompetens i den egna undervisningen. Skrivandet av avhandlingen utvecklade klasslärarnas kompetens att läsa och skriva vetenskapliga texter liksom deras ordförråd,

skrivteknik, informationssökning och analysförmåga. Detta framkommer även i Eklunds (2014, s. 574–576) studie där lärarstuderande anser att det är genom forskningsmetodiska studier som de utvecklar bland annat kritiskt tänkande, ett gott språk samt utvecklas personligt och professionellt. Flera av klasslärarna i denna studie tillämpar sin forskningsbaserade kompetens i den egna undervisningen genom att lära ut informationssökning och planera undervisningen i mindre delar. De anser även att de har goda möjligheter att ta initiativ till forskningsbaserade projekt i den egna skolan där de kan tillämpa sin forskningsbaserade kompetens.

Interpersonella relationer och lärarkompetens

Resultatet visar att merparten av klasslärarna anser att mötet med eleverna har gått enligt förväntningarna (jfr Niemi, 2012, s. 33), och flera av dem upplever inga stora problem i mötet med eleverna. En del av dem ser dock nivåskillnaden mellan eleverna som en utmaning, vilket kan vara en följd av att de förväntas klara av att undervisa de flesta elever enligt deras individuella förutsättningar (jfr Malinen m.fl., 2012, s. 580). I en studie av Aspfors (2012, s. 80) framkommer även att nyblivna lärare anser att de fått för lite kunskap om hur man inkluderar elever som är i behov av stöd i den vanliga undervisningen. Endast en av klasslärarna i denna undersökning känner sig inkompetent i mötet med eleverna. Enligt Aspfors (2012, s. 80) är det emellertid vanligt att nyblivna lärare känner sig ibland inkompetenta att utföra sitt arbete, eftersom de upplever svårigheter i mötet med eleverna.

Samtliga klasslärare i denna studie upplever att mötet med kollegorna har gått bra, och alla har funnit sin plats i kollegiet. Aspfors m.fl. (2017, s. 334) lyfter fram att en del nyblivna lärare upplever att de snabbt socialiseras in i kollegiet, trots att ett flertal studier (t.ex. Estola m.fl., 2010, s. 66–67; Hobson m.fl., 2007, s. 23) visar att nyblivna lärare har svårt att kommunicera med sina kollegor och hitta sin egen plats i ett nytt kollegium. En av klasslärarna anser att tidsbrist är en utmaning i kommunikationen, eftersom hon inte har tid att ta tillvara sina kollegors kompetenser. Detta bekräftas i en studie av Estola m.fl. (2010, s. 66) enligt vilken nyblivna lärare upplever att de inte har tid att umgås med sina kollegor på grund av arbetsstress och tidsbrist. Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 668) ser nyblivna lärare

sina kollegor som en viktig resurs för att utveckla den egna undervisningen. En av klasslärarna i denna undersökning lyfter även fram att fastän det inom kollegiet ibland uppkommer situationer där kollegorna har olika åsikter, kommer de alltid överens till slut. De övriga klasslärarna har inte stött på några utmaningar i mötet med sina kollegor, vilket kan relateras till målet med lärarutbildningen om att ge studerande kompetens i att samarbeta och kommunicera med andra, till exempel kollegor (jfr Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 36).

Majoriteten av klasslärarna anser att mötet med elevernas vårdnadshavare fungerat enligt förväntningarna. Enligt Estola m.fl. (2010, s. 70–71) upplever nyblivna lärare osäkerhet och rädsla inför första mötet med vårdnadshavare. En del av dem upplever att de blir nervärderade av vårdnadshavarna under första mötet, medan andra upplever att vårdnadshavarna tror på deras lärarkompetens. En klasslärare i denna undersökning upplever att diskussioner om elevsvårigheter eller barnskyddsanmälan kan vara utmanande i kommunikationen vårdnadshavarna. En av klasslärarna har till och med blivit utskälld av hennes elevs vårdnadshavare. Enligt Aspfors (2012, s. 80) blir en del nyblivna lärare attackerade, förolämpade och trakasserade av vårdnadshavare. De övriga klasslärarna i denna studie har emellertid inte upplevt några svårigheter i mötet med vårdnadshavarna, och endast en av dem anser att skolans organisering av samarbetet med hemmen borde utvecklas. Resultatet av undersökningen visar också att samtliga klasslärare känner sig kompetenta att samarbeta med vårdnadshavare, vilket stöds av målet med lärarutbildningen (jfr Niemi, 2012, s. 33). En del av klasslärarna upplever dock att kommunikationen med vårdnadshavare inledningsvis var svår, men efter fem år i yrket känner de sig kompetenta i mötet med dem. En möjlig förklaring till att nyblivna lärare inte känner sig kompetenta i mötet med vårdnadshavare under de första arbetsåren är att lärarutbildningen inte tillräckligt väl förberett dem inför detta. Resultaten från tidigare studier (t.ex. Aspfors, 2012, s. 80; Aspfors & Bondas, 2013, s. 256; Niemi, 2011, s. 47; Kozina, 2013, s. 412) visar också att lärarutbildningen borde bättre förbereda studerande inför samarbetet med vårdnadshavare och andra berörda aktörer.

Klasslärarna anser att kommunikationen med skolans ledning fungerat bra och att

ledningen tagit tillvara deras kompetenser. Detta framkommer även i en studie av Eteläpelto m.fl. (2015, s. 670) enligt vilken vissa nyblivna lärare ser skolans rektor som en resurs och att rektorn har en avgörande inverkan på om de tas med i skolverksamheten och om de har möjligheter att påverka på skolnivå. En av lärarna upplever emellertid att kommunikationen med skolans ledning är ganska auktoritär och kunde vara på en mer jämställd nivå. Även vissa andra lärare i denna undersökning anser att kommunikationen med skolledningen är bristfällig, eftersom rektorns överordnade fattar beslut som påverkar skolan, utan att först rådfråga lärarna. I enlighet med tidigare forskningresultat (jfr Kyriacou & Kunc, 2007, s. 1253) upplever nyblivna lärare ibland samarbetet med rektorns överordnade som problematiskt.

6.1.2 Klasslärares beskrivningar av sin professionsutveckling

Läraridentitet och professionsutveckling

Resultaten visar att klasslärarna beskriver sin läraridentitet på olika sätt, men med vissa gemensamma drag. Merparten av klasslärarna upplever att de efter fem år i yrket blivit mer säkra på sin egen lärarroll. Enligt Lindgren och Morberg (2012, s. 23) beror nyblivna lärares osäkerhet i sin lärarroll ofta på skillnaden mellan lärarutbildningen och skolverkligheten. Klasslärarna i denna undersökning har därmed mognat under sina fem år i yrket och hittat sin egen lärarstil och skapat sig en egen läraridentitet.

Samtliga klasslärare i denna studie känner sig motiverade för lärararbetet och det är framförallt eleverna som motiverar dem. De upplever det givande att få följa med elevernas framsteg och utveckling, vilket även stöds av tidigare forskning som visar att relationen mellan lärare och elev är det som mest inspirerar och motiverar lärarna i deras yrke (jfr Aspfors & Bondas, 2013, s. 251–252; Aspfors m.fl., 2017, s. 336; Hobson m.fl., 2007, s. 22). Toom och Husu (2012, s. 40–41) betonar även att lärares välmående i yrket påverkas av interaktionen mellan dem och deras elever. I situationer där det fungerar pedagogiskt och socialt upplever läraren välmående i sitt yrke. Det är emellertid inte enbart eleverna som motiverar lärarna i denna

undersökning, utan även kollegorna. Ett nära och givande samarbete mellan nyblivna lärare och kollegor har en positiv inverkan på den nyblivna lärarens välmående och vilja att stanna kvar i läraryrket (jfr Aspfors m.fl., 2017, s. 338; Devos m.fl., 2011, s. 213–215; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 364).

Merparten av klasslärarna anser att de till viss del får arbeta självständigt, särskilt i det egna klassrummet, och detta upplevs som positivt. Enligt tidigare forskning (t.ex. Eteläpelto m.fl., 2015, s. 668–672; Hobson m.fl., 2007, s. 17–18) värdesätter nyblivna lärare möjligheten att få arbeta självständigt i läraryrket. Nyblivna lärare anser att de får använda sina personliga intressen, idéer och kompetenser i sitt arbete. De upplever det som positivt att själva få forma och utveckla den egna undervisningen och arbetsmetoderna. Lärarna i denna undersökning lyfter även fram betydelsen av samarbetet mellan kollegorna i skolan. Enligt Aspfors (2010, s. 101) värdesätter nyblivna lärare samarbetet med sina kollegor, eftersom detta hjälper och stödjer dem under deras första tid i yrket.

Majoriteten av klasslärarna anser att de behärskar sitt arbete väl, medan flera av dem betonar att de aldrig blir fullärda som lärare. Aspfors m.fl. (2011, s. 38–39) poängterar att det är viktigt och nödvändigt att kontinuerligt utveckla och lära sig inom läraryrket, särskilt med avseende på kognitiva och sociala färdigheter. Merparten av klasslärarna klarar av att anpassa undervisningen för olika elever, trots att de ibland upplever det svårt att anpassa undervisningen för yngre och begåvade elever. Detta överensstämmer med tidigare forskning (t.ex. Toom & Husu, 2012, s.41; jfr Brok & Grady, 1998, s. 179–183) som visar att nyblivna lärare anser att utmaningen i mötet med elever är deras olika förutsättningar och bakgrund. Lärarna upplever det svårt att möta elevernas individuella behov och särskilt vad gäller begåvade elever och elever i behov av extra stöd (t.ex. Aspfors & Bondas, 2013, 253; Gaikhorst m.fl., 2017, s. 53–55). De flesta klasslärare i denna undersökning upplever att det förekommer etiska utmaningar i lärararbetet med exempelvis barnskyddsanmälan och bedömning. Även i tidigare forskning (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 672) framkommer att nyblivna lärare upplever att det finns många etiska utmaningar och situationer där de inte klarar av att handla enligt sina egna etiska värderingar. Dessa etiska utmaningar berör ofta elevernas emotionella välmående

och avsaknaden av resurser att stödja dem. Nyblivna lärare har även svårigheter med att bemöta elever rättvist och jämlikt samt att bedöma deras arbete (Estola m.fl., 2010, s. 65–71).

Stödjande insatser och professionsutveckling

Resultatet visar att kollegorna stödjer klasslärarnas utveckling på respektive arbetsplats. Klasslärarna lyfter även fram att elever, fortbildningar, projekt, den nya läroplanen liksom dagliga utmaningar och möten med vårdnadshavare främjar deras utveckling på arbetsplatsen. Detta stöds av tidigare forskning (Heikkinen m.fl., 2010, s. 8) enligt vilken lärare erhåller kunskaper och färdigheter som behövs i undervisningen från egna livserfarenheter och skolerfarenheter, elever, vårdnadshavare, kollegor, familj, internet och hobbyer. Kurser och fortbildningar utgör formella stöd som nyblivna lärare kan delta i, och denna form av stöd har två huvudsakliga syften: de ska ha en stödjande funktion och ge kunskap åt den nyblivna läraren (jfr Fransson & Morberg, 2001a, s. 264). Även mötet med dagliga utmaningar utvecklar nyblivna lärares strategier att hantera och lösa dem, vilket ökar deras medvetenhet om vilka lösningar och handlingssätt som fungerar bäst. Detta resulterar i kompetensbildning, vilket innebär att nyblivna lärares lärarkompetens hela tiden utvecklas. (Aspfors, 2012, s. 82; Aspfors m.fl., 2017, s. 335.)

Majoriteten av klasslärarna anser att de har tid att reflektera kring sitt eget arbete, vilket möjliggör kunskapsutveckling och professionsutveckling (jfr Hansén m.fl., 2012, s. 13). De reflekterar genom att bolla tankar och idéer med sina kollegor och parallellkollegor. Enligt Eteläpelto m.fl. (2015, s. 668) ser nyblivna lärare sina kollegor som en viktig resurs för reflektion och utveckling av den egna undervisningen. Nyblivna lärare efterfrågar också stöd i form av uppmuntran till att reflektera kring de egna upplevelserna och undervisningssituationerna liksom de egna värderingarna och målsättningarna (Fransson & Morberg, 2001b, s. 229–230). Klasslärarna i undersökningen reflekterar kring den egna undervisningen efter varje lektion eller en gång i veckan. Under lärarutbildningen stödjs även lärarstuderandes förmåga att kritiskt reflektera, utveckla och utvärdera den egna undervisningen (Niemi, 2012, s. 34; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 36–37). I vissa skolor ordnas

även regelbundet pedagogiska möten. En av klasslärarna upplever att han endast har tid att reflektera kring sitt eget arbete efter varje skolår, på samma sätt som flera lärare upplever att tiden inte räcker till för att utföra lärararbetet ordentligt (jfr Estola m.fl., 2010, s. 64–66; Gaikhorst m.fl., 2017, s. 52).

I undersökningen framkommer att samtliga skolor arbetar med lärarnas kompetensutveckling med hjälp av fortbildning. Alla lärare i Finland har rättighet till fortbildning, och det ordnas ett antal obligatoriska fortbildningsdagar varje läsår med syfte att utveckla lärarnas kompetenser inom ett visst område (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 363–364). Enligt Fransson och Morberg (2001a, s. 264) har fortbildningen en stödjande funktion. Resultatet visar också att det i skolorna ordnas lärarmöten och att lärarna tar tillvara varandras kompetenser och lär av varandra. Detta bekräftas i en studie av Heikkinen m.fl. (2010, s. 8) enligt vilken lärare erhåller kunskaper och färdigheter som behövs i undervisningen även från sina kollegor. I en del av skolorna arbetar man med lärarnas kompetensutveckling också genom olika projekt. Rönnerman och Forsman (2017, s. 363–364) poängterar att skolan även arbetar med lärarnas kompetensutveckling genom kursverksamhet och genom att föreläsare bjuds in till studiedagar.

Merparten av klasslärarna deltog i ett nationellt mentorprojekt i Finland, Osaava Verme, vars syfte är att med hjälp av mentorskap i grupp stödja nya lärare under den första tiden i yrket (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén & Aspfors, 2011, s. 12; Osaava Verme, 2017b). Gruppen träffades en gång i månaden för att diskutera olika teman och i mentorsgrupperna behandlades sådana teman som de nyblivna lärarna själva valde att lyfta fram (jfr Heikkinen m.fl., 2010, s. 42–44; Osaava Verme, 2017a, jfr Hansén & Eklund, 2014, s. 9). Klasslärarna tyckte det var givande att delta i gruppen, vilket stöds av tidigare forskning som visar att många nyblivna lärare anser att mentorsgruppen gett dem samhörighetskänsla med andra lärare, stöd för att orka i sitt arbete samt utvecklat dem både personligt och professionellt. Under träffarna har lärarna möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter och sitt kunnande samt sina upplevda utmaningar i yrket. Diskussionerna ger dem konkreta tips och redskap som de kan tillämpa i sitt yrke. (Aspfors, 2012, s. 87–89; Aspfors m.fl., 2011, s. 83–89; Heikkinen m.fl., 2010, s. 89–91.)

Endast en av klasslärarna hade tillgång till en egen mentor på skolan när han började arbeta, medan många andra hade informella mentorer. Erbjudandet av mentorskap för nyblivna lärare under det första året betraktas som ett bra sätt att stödja dem i deras arbete och främja deras professionsutveckling (Heikkinen m.fl., 2008, s. 108–109; Kemmis m.fl., 2014, s. 154–157). Trots detta visar denna undersökning att flera lärare inte har tillgång till en egen formell mentor, utan nyblivna lärare söker det informella stödet hos någon i sin arbetsomgivning. I tidigare studier framkommer även liknande resultat där nyblivna lärare huvudsakligen får stöd från kollegor och rektorer, det vill säga informella mentorer, som inte är formellt utsedda att hjälpa dem. Dessa informella mentorer erbjuder hjälp med hur lärarna kan hantera elevernas beteenden, relationer till föräldrar och undervisning. De ger även emotionellt stöd åt den nyblivna läraren. (Desimone m.fl., 2014, s. 88–100; Dillon, 2004, s. 40–76; Hochberg m.fl., 2015, s. 70–71.) Kemmis m.fl. (2014, s. 163) menar att genom denna form av mentorskap utvecklas lärare som från början av sin karriär uppfattar sig själva som ansvariga professionella lärare, vilka kan dra nytta av sin egen och sina kollegors kompetens i de utmaningar som de möter i arbetslivet. Detta framkommer även i denna undersökning, eftersom klasslärarna har blivit mer säkra på sin lärarroll och kan dra nytta av sin egen och sina kollegors kompetens i de situationer som uppkommer i arbetsvardagen.

Efter fem år som klasslärare har klasslärarna lärt sig mycket och fått ökad insikt i människorelationer, undervisning, föräldrakontakt och skolämnen samt utvecklat sitt kreativa tänkande och fått ökad insikt om sig själva. Klasslärarna beskriver läraryrket som varierande, roligt, utmanande och givande, och de vill inte byta bransch. Trots många utmaningar upplever klasslärarna således tillfredsställelse med läraryrket. I tidigare studier beskrivs läraryrket som intressant, varierande, meningsfullt och inspirerande och givande. Den tillfredsställelse som nyblivna lärare upplever i läraryrket bidrar även till ökad entusiasm i arbetet. (T.ex. Aspfors, 2012, s. 79–83; Aspfors & Bondas, 2013, s. 251.) Under de första arbetsåren hade klasslärarna i denna undersökning mera positiva än negativa känsloupplevelser. Detta är intressant, eftersom tidigare forskning (t.ex. Bess, 2007; Struyven & Vanthournout, 2014, s. 40–43) visar att många lärare upplever den första tiden i yrket som ansträngande och

tung, vilket leder till att flera lämnar yrket efter en tid. En förklaring till detta kan vara att det råder en öppen och positiv atmosfär i lärarnas arbetsmiljö, med ett nära och givande samarbete mellan kollegorna och ledningen, vilka erbjuder dem hjälp och stöd. Detta kan också ha en positiv inverkan på deras välmående och vilja att stanna kvar i läraryrket. (Jfr Aspfors m.fl., 2017, s. 338; Devos m.fl., 2011, s. 213–215; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 364.)

Samtliga klasslärare i denna studie har tankar om att vidareutveckla sig som lärare, och de nämner områden såsom ledarskap, specialpedagogik, musik och teknik. Enligt tidigare forskning anser nyblivna lärare att de är i behov av mer specialpedagogisk kunskap, eftersom de flesta elever förväntas erhålla undervisning i det vanliga klassrummet (jfr Aspfors & Bondas, 2013, 253; Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Malinen m.fl., 2012, s. 580). Även många lärarstuderande anser att det kunde finnas mer specialpedagogik i utbildningen (jfr Eklund, 2014, s. 574–576). Detta har man försökt åtgärda i klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi genom att kandidatprogrammet från år 2015 innehåller mera kurser inom specialpedagogik (jfr Studiehandbok 2015-2016, 2015). En klasslärare i denna undersökning lyfter vidare fram att den aktuella situationen i klassen påverkar hennes behov av fortbildning. Flera av klasslärarna poängterar också att de aldrig blir fullärda som lärare, utan det går alltid att vidareutveckla sig. Liknande resultat lyfts fram i en studie av Aspfors m.fl. (2011, s. 38–39) enligt vilken lärare anser att det är viktigt och nödvändigt att kontinuerligt utveckla sig och lära sig inom läraryrket.

6.2 Metoddiskussion

Valet av forskningsansats utgick från en medveten reflektion kring undersökningens syfte och forskningsfrågor. En hermeneutisk forskningsansats valdes som utgångspunkt för den kvalitativa undersökningen, eftersom syftet var att förstå, tolka och förmedla klasslärares upplevelser av ett fenomen. Motivering till valet av ansats var att jag ville tolka hur klasslärare som arbetat i fem år upplever den första tiden i yrket. Hermeneutik var en lämplig forskningsansats, eftersom den även gav informanterna tillräckligt med utrymme för att själva välja vad de ville tala om. (Jfr Tidström & Nyberg, 2012, s. 116–117; Westlund, 2015, s. 71; Ödman, 2007, s. 13,

55.)

Utgående från en medveten reflektion kring undersökningens syfte, forskningsfrågor och forskningsansats valdes semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. Intervjuguiden utformades av mina handledare inom forskningsprojekt och användes i samtliga intervjuer, vilket innebar att alla informanter svarade på samma intervjufrågor. Intervjuguiden finns bifogad för att läsaren själv ska kunna ta ställning till relevansen av intervjufrågorna och analysen av dem. (Jfr Gillham, 2008, s. 103; Lantz, 2013, s. 47.) En pilotintervju genomfördes för att kontrollera intervjuguidens genomförbarhet och för att kontrollera min egen intervjuteknik (Atkins & Wallace, 2012, s. 89). Ledande frågor har avsiktligt undvikts under intervjutillfället för att inte påverka informanternas svar. Ljudinspelningar användes vid samtliga intervjuer, för att kunna kontrollera att jag uppfattat informanternas uttalanden rätt (Atkins & Wallace, 2012, s. 90; Denscombe, 2016, s. 280).

En nackdel med intervju som datainsamlingsmetod är att den är tidskrävande. Dessutom är integritetsskyddet inte lika fullständigt vid intervju som till exempel vid enkät. Citaten i resultatredovisningen höjer undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet, men kan samtidigt avslöja informanternas identitet. För att bevara informanternas konfidentialitet har deras namn därmed modifierats och avslöjande detaljer fingerats (jfr Kvale, 1997, s. 235; Larsson, 2005, s. 22). Fördelen med intervju som datainsamlingsmetod är att den gav en hög svarsfrekvens och djupgående data. Undersökningen var även trovärdig, eftersom jag under intervjutillfället genast kunde reda ut oklarheter och missförstånd ifall sådana uppstod. (Denscombe, 2016, s. 287–290, 408.) Detta kunde inte gjorts på samma sätt i en enkätundersökning.

I undersökningen intervjuade jag informanterna med hjälp av personliga möten, telefonsamtal och videosamtal. Valet av intervjusätt kan till viss del ha påverkat resultaten. Fördelen med samtliga intervjusätt var att jag kunde direkt reda ut oklarheter och missförstånd om sådana uppstod under intervjutillfället. Fördelen med de intervjuer som genomfördes som personliga möten, ansikte mot ansikte, var att jag fick direkt kontakt med informanterna som skulle intervjuas (Denscombe, 2016,

s. 32; jfr Lankshear & Knobel, 2004, s. 198). Jag kunde också ta del av informanternas icke-verbala budskap som de uttryckte med hjälp av kroppsspråk, gester och miner. Vissa informanter kände sig emellertid lite obekväma i min närvaro, eftersom jag själv var lärarstuderande och undersökningen inkluderade frågor om lärarutbildning. Detta kunde därmed ha påverkat ärligheten i deras svar. Telefonintervjuerna och videointervjun gav mig möjlighet att intervjua informanter som jag annars inte kunde ha träffat personligen på grund av avståndet till deras boende (Denscombe, 2016, s. 34-36; jfr Lankshear & Knobel, 2004, s. 198; Repstad, 2007, s. 108). Fördelen med telefonintervjuerna var att informanterna kunde känna sig anonyma, eftersom jag som forskare inte kunde se dem. Detta kunde således ha påverkat ärligheten i deras svar på ett positivt sätt. Nackdelen med telefonintervjuerna var att jag endast fick den muntliga informationen och gick miste om informanternas kroppsspråk, gester och miner (Gillham, 2008, s. 144). Videointervjun gav mig information om informantens både verbala och icke-verbala budskap samtidigt som den gav informanten möjlighet att på ett tryggt sätt uttrycka sina upplevelser och erfarenheter, eftersom det fanns en distans mellan mig och informanten (jfr Denscombe, 2016, s. 282).

Fem klasslärare, tre kvinnor och två män, valdes som informanter för undersökningen. Valet av informanter var väl genomtänkt på förhand och baserades på särskilda kriterier (jfr Trost, 2010, s. 138). Kriterierna för att informanterna skulle delta i min undersökning var att de blivit utexaminerade klasslärare år 2011 från Åbo Akademi i Vasa och att de under undersökningens genomförande arbetade som klasslärare i årskurs 1–6 i Finland. En av informanterna hade avslutat sina studier år 2011, men tog ut sin examen först år 2012.

Jag transkriberade de delar av intervjun som var relevanta med avseende på syftet med undersökningen och jag valde att själv transkribera samtliga fem intervjuer för att inte gå miste om betydelsefulla detaljer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 221). Transkriberingen var tidskrävande, men gav en bra översikt av datamaterialet. För att analysera det empiriska datamaterialet har den kvalitativa analysmetoden använts. I dataanalysen gick jag systematiskt igenom de transkriberade texterna och utgående från dessa besvarades forskningsfrågorna. Under hela undersökningsprocessen

strävade jag även efter att uppnå en god trovärdighet och tillförlitlighet. I undersökningen har jag presenterat intervjuguiden och citat av informanterna för att läsaren själv ska kunna ta ställning till relevansen av mina tolkningar och avgöra trovärdigheten och tillförlitligheten. (Jfr Kvale, s. 1997, s. 207–208; Lankshear & Knobel, 2004, s. 361; Repstad, 2007, s. 151.) Sammanfattningsvis var valet av undersökningens metodiska tillvägagångssätt lyckat. Genom de metodologiska val som gjorts har syftet med undersökningen uppnåtts och samtliga forskningsfrågor besvarats.

6.3 Implikationer och förslag till fortsatt forskning

Resultatet visar att klasslärarna erhåller lärarkompetens från både lärarutbildningen och lärararbetet samt i kommunikationen och samarbetet med människor de möter i sitt yrke. Den forskningsbaserade lärarutbildningen ger klasslärarna en god grund för deras läraryrke samt teoretisk kunskap och en forskningsbaserad lärarkompetens. Klasslärarna har dock svårigheter att tillämpa sin forskningsbaserade kompetens i den egna undervisningen. Syftet med en forskningsbaserad lärarutbildning kunde därmed i högre grad förtydligas för lärarstuderandena så att de sedan har lättare att tillämpa det i undervisningen. Trots att klasslärarna upplever många utmaningar i läraryrket tycker de att det är positivt och givande att arbeta som lärare. Merparten av klasslärarna har tillräcklig kompetens för att kommunicera och samarbeta med sina elever, kollegor, vårdnadshavare samt skolledningen, trots att det finns vissa utmaningar i mötet med dessa. Flera av klasslärarna lyfter fram att lärarutbildningen kunde förbereda studerande bättre inför kommunikationen och samarbetet med berörda aktörer i skolan.

Resultatet visar även att klasslärarnas professionsutveckling påverkas av deras upplevelser om sig själva som lärare och de åtgärder som stödjer och utvecklar dem i deras arbete. Klasslärarna har utvecklat en egen läraridentitet, och de känner sig motiverade för yrket. De behärskar sitt arbete väl samtidigt som de upplever att de aldrig blir fullärda som lärare. Kollegor, elever, vårdnadshavare, fortbildningar och dagliga utmaningar främjar klasslärarnas professionsutveckling, liksom formella och informella mentorer. Ett dilemma i anordnandet av stöd för nyblivna lärare är att

flera lärare inte har tillgång till en egen formell mentor, utan de måste söka stöd hos informella mentorer i sin arbetsomgivning. Detta innebär att mentorskap för nyutbildade lärare borde utvecklas ytterliga för att stödja dem i deras dagliga arbete och främja deras professionsutveckling.

I den empiriska undersökningen låg fokus på att undersöka klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket och mer specifikt på hur klasslärare beskriver den egna lärarkompetensen och professionsutvecklingen efter sina fem första år i yrket. Det vore intressant att utveckla undersökningen inom ramen för Aspfors och Eklunds forskningsprojekt genom att göra ännu flera intervjuer med lärare om deras upplevelser av sina fem första år i yrket. På detta sätt kunde man se vilka likheter och skillnader som framkommer i relation till denna och tidigare forskning.

Ett annat förslag för fortsatt forskning inom detta forskningsprojekt är att intervjua nyblivna lärare om deras upplevelser av att arbeta som lärare det första året och jämföra dem med lärare som redan arbetat många år i branschen. Syftet kunde då vara att fokusera på vad som specifikt utmärker nyblivna lärares upplevelser från sin första tid i yrket i jämförelse med lärare med lång arbetserfarenhet. Man kunde även fokusera på hur lärares syn på yrket förändras över tid, vilka skillnader och likheter finns det mellan nyutbildade lärare och lärare som arbetat fem år i yrket.

Utgående från undersökningens syfte har informanterna efter fem år som klasslärare utvecklat lärarkompetens och professionalism inom flera olika områden. Samtidigt upplever de att det är viktigt att konstant vidareutveckla sig som lärare. Detta innebär därmed att även om klasslärare är färdig utbildade blir de aldrig fullärda.

Litteraturförteckning

Afdal, H.W. (2012). Knowledge in teacher education curricula. Examining differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic Studies in Education, 32*(3), 245–261.

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111–136). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Angen, J. (2000). Pearls, pith, and provocation. Evaluating interpretive inquiry: reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research, 10*(3), 378–395.

Aspfros, J. (2010). ”Happy and inspired pupils brighten up the days”. Newly qualified teachers´ satisfying experiences during their first years of teaching. I G. Eklund & J. Sjöberg (Red.), *Att växa till lärare* (s. 95–106). Vasa: Pedagogiska fakulteten (4), Åbo Akademi.

Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers.* Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.

Aspfors, J., Bendtsen, M. & Hansén, S-E. (2017). Nya lärare möter skola och klassrum. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 319–340). Lund: Studentlitteratur.

Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S-E. & Sjöholm, K. (2011). Evolving views of teaching profession. Voices from student teachers and newly qualified teachers. I U. Lindgren, F. Hjardemaal, S-E. Hansén & K. Sjöholm (Red.), *Becoming a teacher. Nordic perspectives on teacher education and newly qualified teachers* (s. 23–46). Vasa: FRAM.

Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers´ experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching, 19*(3), 243–259.

Aspfors, J. & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education – newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching – International Research and Pedagogy, 43*(5), 1–14.

Aspfors, J., Eklund, G., Hansén, S-E. & Wikman, T. (2016). *Equity, trust and autonomy – perspectives on teacher education in Finland. International handbook of teacher education.* Vasa: Åbo Akademi.

Aspfors, J., Hansén, S-E. & Heikkinen, H.L.T. (2011). Nya lärares erfarenheter av gruppmentorskap i ljuset av praktikens arkitektur. I S-E. Hansén & J. Aspfors (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 80–93). Helsinki: Söderströms.

Aspfors, J., Hansén, S-E. & Ray, J. (2013). Stability, structure and development. Features constituting Finnish teacher education. *Scuola Democratica – Learning for Democracy, 3*, 1–12.

Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education.* Los Angeles: Sage.

Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik.* Lund: Studentlitteratur.

Bess, K. (2007). *Gone after five years? Think again*. Hämtad den 20 mars 2017, från http://www.edweek.org/ew/articles/2007/06/13/415year.h26.html

Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. (2008). System promoting new teachers professional development. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional developmen*t (s. 45–75). Gävle universitet, Lärarutbildning.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Helsingfors: Helsingfors universitet.

Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research.* Los Angeles: Sage.

Brock, B.L. & Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: the role of the principal. *The Clearing House, 71*(3), 179–183.

Bubb, S. (2005). *Helping teachers develop*. London: SAGE.

Burn, K. & Mutton, T. (2015). A review of `research-informed clinical practice´ in intial teacher education. *Oxford Review of Education, 41*(2), 217–233.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.

Desimone, L.M., Hochberg, E.D., Porter, A.C., Polikoff, M.S., Schwartz, R. & Johnson, L.J. (2014). Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education, 65*(2), 88–110.

Devos, C., Dupriez, V. & Paquay, L. (2011). Does the social working environment predict beginning teachers´ self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 206–217.

Dillon, N.K. (2004). *An examination of teacher education programs and school induction programs in their preparation of teachers for the first year of teaching*. Hämtad 10 mars 2017, från http://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2071&context=etd

Eisenschmidt, E., Heikkinen, H.L.T. & Klagest, W. (2008). Strong. Competent, and vulnerable – experiences of the first year as a teacher. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional developmen*t (s. 125–147). Gävle universitet, Lärarutbildning.

Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland – a dilemma for the students. *Psychology Research, 4*(7), 567–578.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. (2010). Opettajan ensimmäiset työvuodet. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. I H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 61–72). Helsinki: Tammi.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching, 21*(6), 660–680.

Europeiska gemenskapernas kommission. (2007). *Bättre utbildning för lärare.* Hämtad 21 februari 2017, från http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN

Fantilli, R. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814–825.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17–30.

Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership, 60*(8), 25–29.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16–43). Stockholm: Liber.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers´ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219–232.

Forskningsetiska delegationen. TENK. (2016). Etiska principer. Hämtat 19 december 2016, från http://www.tenk.fi/sv/etikpr%C3%B6vning-inom-humanvetenskaperna/etiska-prnciper

Fransson, G. (2001). Den första tiden. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket* (s. 186–215). Lund: Studentlitteratur.

Fransson, G. & Morberg, Å. (2001a). Seminarier med nya lärare. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket* (s. 261–283). Lund: Studentlitteratur.

Fransson, G. & Morberg, Å. (2001b). Stöd- och mentorsgrupp. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket* (s. 227–245). Lund: Studentlitteratur.

Fredriksson, A. (25 mars 2017). Lärarna stressar över digitaliseringen - föräldrarna och integreringen stressmoment. *Svenska YLE*. Hämtad 4 maj 2017, från https://svenska.yle.fi/artikel/2017/03/25/lararna-stressar-over-digitaliseringen-foraldrarna-och-integreringen-andra

FSL. (2017). *Mentorskap för nya lärare.* Hämtad 3 mars 2017, från http://www.fsl.fi/rad-och-stod/nylarare/mentorskap-for-nya-larare

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B. & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 46–61.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun. Tekniker och genomförande.* Lund: Studentlitteratur.

Hansén, S-E. & Eklund, G. (2014). Finnish teacher education – challenges and possibilities. *Journal of International Forum of Educational Research, 1*(2), 1–12.

Hansén, S-E., Eklund, G. & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education – the case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik, 1*(1), 7–20.

Hansén, S-E., Forsman, L., Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education – experiences from Finland. *Acta Didactica Norway, 1*(6), 1–17.

Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional developmen*t (s. 107–124). Gävle universitet, Lärarutbildning.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. I H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Red.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P., Jokinen, H., Hansén, S-E. & Aspfors, J. (2011). Gruppmentorskap – livslångt och livsvitt lärande. I S-E. Hansén & J. Aspfors (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 11–41). Helsingfors: Söderströms.

Helsingfors universitet. (2017). *Klasslärarutbildning.* Hämtad 19 februari 2017, från http://www.helsinki.fi/lararutbildning/utbildningar/klasslarar/studier.html

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Homer, M., Mitchell, N., Biddulph, M., Giannakaki, M.S., Rose, A., Pell, R.G., Roper, T., Chambers, G.N. & Tomlinson, P.D. (2007). *Newly qualified teachers´ experiences of their first year of teaching. Findings from the phase III of the becoming a teacher project.* Nottingham, Department for Children, Schools and Families.

Hochberg, E.D., Desimone, L.M., Porter, A.C., Polikoff, M.S., Schwartz, R. & Johnson, L.J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *SAGE Journals, 96*(8), 70–72.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education. A study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education, 65*(1), 39–52.

Jacobsen, J.K. (1993). *Intervju konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur.

Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. & Uusiautti, S. (2012). Teacher education curricula after the bologna process – a coperative anlysis of written curricula in Finland and Estonia. *Scandinaivian Journal of Education Research, 56*(3), 261–275.

Johansson, A. (2005). Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus. Lund: Studentlitteratur.

Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.), *Newly qualified teachers in Northern Europe: comparative perspectives on promoting professional developmen*t (s. 76–106). Gävle universitet, Lärarutbildning.

Kelley, L.M. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education, 55*(5), 438–448.

Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43,* 154–164.

Kozina, E. (2013). Newly qualified teachers´ reflections on the quality of initial teacher education in the republic of Ireland. *Action in Teacher Educatio*n, 35(5–6), 405–417.

Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators´ views on research-based teacher education. *Teaching Education, 22*(1), 1–13.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers´ expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1246–1257.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research: from design to implementation.* Maidenhead: Open University Press.

Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik, 25*(1), 16–35.

Lee, S. & Schallert, D.L. (2016). Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education, 56,* 72–83.

Lindgren, U. & Morberg, Å. (2012). *Induktionsåret: Vägledning för mentorer och lärare*. Stockholm: Nordstedts.

Malinen, O-P., Väisänen, P. & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal, 23*(4), 567–584.

Mastropieri, M.A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education, 35*(2), 66–74.

Mattila, S. (2017). Jaksamisen äärirajoilla oleva opettaja kritisoi koulutussäästöjä: "Joudun huolehtimaan luokkatilan siisteydestä ja tekemään kuraattorin ammattitaitoa vaativia töitä". *Iltalehti*. Hämtad den 4 maj 2017, från http://www.iltalehti.fi/uutiset/201703122200084447_uu.shtml

Melnick, S.A. & Meister, D.G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers´ concerns. *Educational Research Quarterly, 31*(3), 39–56.

Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 46*, 17–24.

Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *CEPS Journal, 1*(1), 43–66.

Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Red.), *Miracle of education* (s. 19–38). Rotterdam: Sense publisher.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. I M.V. Zuljan & J. Vogrinc (Red.), *European dimensions of teacher education – similarities and differences* (s. 33–52). University of Ljubljana: Faculty of Education.

Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). Beskriv material och metoder. I R. Nyberg & A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (s. 115–138). Lund: Studentlitteratur.

Nyman, T. (2009). *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. University of Jyväskylä.

OAJ. (2017). *Så blir du lärare*. Hämtad den 22 februari 2017, från https://www.oaj.fi/cs/oaj/Sa%20blir%20du%20larare

OECD. (2017). *What is Pisa?* Hämtad 21 februari 2017, från https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/

O´Grady, E. (2015). Establishing respectful educative relationships: a study of newly qualified teachers in Ireland. *Cambridge Journal of Education, 45*(2), 167–185.

Ojanen, S. & Lauriala, A. (2006). Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practice. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Red.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educator* (s. 71–88). Turku: Finnish teacher research association.

Osaava Verme. (2017a). *Mikä verme?* Hämtad 3 mars 2017, från http://www.osaavaverme.fi/mika-verme

Osaava Verme. (2017b). *Osaava Verme ─ Gruppmentorskap för nya lärare*. Hämtad 3 mars 2017, från http://www.osaavaverme.fi/se

Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket.* Stockholms universitet: HLS förlag.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.

Ruane, J.M. (2006). *A och O i samhällsvetenskaplig forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. & Forsman, L. (2017). Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. I S-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare* (s. 361–378). Lund: Studentlitteratur.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice.* Los Angeles: Sage.

Sinelnikov, O.A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Reviews, 15*(1), 91–114.

Sjöström, U. (1994). *Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar.* I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 71–89). Lund: Studentlitteratur.

Smith, T.M. & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681–714.

Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education, 43*, 37–45.

Studiehandbok 2006–2007. (2006). *Studiehandbok för klasslärarutbildning 2006–2007*. Vasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

Studiehandbok 2015–2016. (2015). *Studiehandbok för klasslärarutbildning 2015–2016.* Vasa: Åbo Akademi. Hämtad 10 mars 2017, från http://web.abo.fi/studiehandbok/fpv/2015-2016/klasslarare1516.pdf

Sundholm, M. (2016). Nästan 300 har sökt till klasslärarutbildningen i Helsingfors. *Yle nyheter*. Hämtad 20 februari 2017, från https://svenska.yle.fi/artikel/2016/04/07/nastan-300-har-sokt-till-klasslararutbilningen-i-helsingfors

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–278). Stockholm: Liber.

Tirri, K. (2012). The core of school pedagogy: Finnish teachers' views on the educational purposefulness of their teaching. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Red.), *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 55–66). Rotterdam: Sense publisher.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for teaching*, *40*(5), 600–609.

Toom, A. & Husu, J. (2012). Finnish teachers as ´makers of the many´. Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. I H. Niemi, A. Toom &. A. Kallioniemi (Red.), *The Miracle of Education: The Principles and*

Practice of Teaching and Learning in Finnish Schools (s. 39–54). Rotterdam: Sense Publishers.

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education, 45*(2), 331–344.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Tutorlärarutbildning 2017. (2016). *Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och yrkeshögskolan Novia.* Hämtad den 10 mars 2017, från https://www.cll.fi/wp-content/uploads/2016/12/Tutorlärarutbildning-CLL-2017.pdf

Utbildningsstyrelsen. (2017). *Tutorlärarutbildningens mål och innehåll*. Hämtad den 10 mars 2017, från http://oph.fi/download/179329_tutorlararutbildningens_mal_och_innehall.pdf

Valtioneuvosto. (2017). *Osaaminen ja koulutus*. Hämtad den 10 mars 2017, från http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke1

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Educational Research, 54*(2), 143–178.

Välijärvi, J., Heikkinen, H.L.T., Hansén, S-E. & Aspfors, J. (2011). Finländsk lärarutbildning som kontext för gruppmentorskap. I S-E. Hansén & J. Aspfors (Red.), *Gruppmentoskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 42–53). Helsinki: Söderstörms & C:o.

Westblom, F. (21 mars 2017). Varannan lärare har för mycket jobb. *Vasabladet*, s. 8.

Westlund, I. (2015). *Hermeneutik.* I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71–89). Stockholm: Liber.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). *Teacher socialization*. Hämtad den 13 mars 2017, från https://pdfs.semanticscholar.org/113f/3c1f190e94e97aa9c181ef7f2e12224540ac.pdf

Åbo Akademi Universitet. (2017a). *Klasslärare (Vasa)*. Hämtad 19 februari 2017, från http://www.abo.fi/ansok/pedagogiklararutbildningar

Åbo Akademi Universitet. (2017b). *Vasa övningsskola.* Hämtad 18 februari 2017, från https://www.abo.fi/vos/

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide för forskningsprojekt

1. Bakgrundinformation

Din livssituation
Hur gammal är du?
När blev du utexaminerad som klasslärare?
Hur ser din familjesituation ut?
Vilka fritidsintressen har du?
Har du tid att göra saker som du upplever som viktiga utanför din arbetstid?

Ditt jobb
Vad är ditt nuvarande jobb?
Hur länge har du jobbat här?
Hur många gånger har du bytt jobb under dina första år som lärare?
Hurudant är ditt anställningsförhållande? (klasslärare, timlärare, rektor)
Vilka ämnen undervisar du i?
Vilken klass/vilka klasser?

Skolan
Hur vill du beskriva din skola? (antal lärare/antal elever/byggnad/infrastruktur)
Hurudan är sammansättningen i kollegiet? (kön, ålder, ämnessammansättning)
Finns det nyutbildade på din skola?
Hur är skolans ledning organiserad?
Hurudant utvecklingsarbete bedrivs på skolan? Är du en del av det? (om ja, ge exempel, om nej, varför inte?)

2. Kompetens

Hur har du blivit mottagen på skolan? (ge exempel)
Hur vill du beskriva betydelsen av din utbildningsbakgrund från lärarutbildningen
Har du haft användning av ditt tema från magisteravhandlingen? (om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)
Är det någon på din arbetsplats som läst din gradu? Har du fått någon respons på den?
Hur har du upplevt att arbeta som lärare?
Vad upplever du som speciellt utmanande i ditt arbete i förhållande till undervisningen? (exempel på teman: klassrumsledarskap, didaktik, ämnesdidaktik, motivation/kompetens, läroplansarbete, mångfald/flerkulturellt förhållningssätt)

Din forskningsbaserade kompetens
Vad förstår du med forskningsbaserad utbildning när du jobbar som lärare?
Hur ser du på relevansen av din forskningsbaserade kompetens från utbildningen i dag?

Får du använda din forskningsbaserade kompetens? I förhållande till undervisning, skolutveckling, ämnesutveckling? (Om ja, i vilken mån? Ge exempel. Om nej, vad hindrar dig?)
Hur värderar du möjligheterna till att ta initiativ till forskningsbaserade projekt?

Samband mellan kompetens och relationer

Hur upplever du mötet med eleverna? Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa.
Är det något som du upplever som speciellt utmanande? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)
Känner du dig kompetent för att möta dessa utmaningar?

Hur upplever du mötet med dina kolleger? Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa.
Har du funnit din plats i kollegiet? Socialt sett.
Är det någonting som du upplever som speciellt utmanande i mötet med dina kolleger? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Hur upplever du att samarbeta och kommunicera med elevernas vårdnadshavare? Som förväntat, bättre eller dåligare? Fördjupa.
Är det något som du upplever som speciellt utmanande i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)
Känner du dig kompetent i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)
Vad tänker du om skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna?

Hur upplever du kommunikationen med skolans ledning? Som förväntat, bättre eller dåligare? Fördjupa.
Hur upplever du att ledningen har tagit tillvara din kompetens?
Upplever du några utmaningar i mötet med ledningen?

3. Professionsidentitet och professionsutveckling
Hur vill du beskriva dig som lärare idag?
Upplever du dig motiverad för lärararbetet?
Hur hög grad av självständighet upplever du att du har i ditt arbete?
Hur upplever du att du behärskar arbetet?
Hur upplever du att du klarar av att anpassa undervisningen för olika elever?
Har du upplevt etiska utmaningar i arbetet? Ge exempel.
Vad bidrar till din utveckling på arbetsplatsen?
Har du möjlighet att reflektera kring ditt eget arbete? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)
Hur jobbar man på skolan med lärarnas kompetensutveckling?

Har du fått erbjudande om formellt mentorskap?
Hur har mentorskapet varit organiserat?
Vad har detta betytt för dig?
Om du inte har haft någon mentor, har du saknat det?
Har du haft någon som fungerat som en mer informell mentor?

4. Avslutning

Vad har du lärt dig med att jobba som lärare så här långt?
Kommer du att fortsätta jobba på den här skolan? (Vad tänker du om att ev. söka nytt jobb?)
Har du tankar om hur du vill vidareutveckla dig som lärare?
Känner du att du har behov av mer kompetens eller utbildning? Fördjupa.

Tack!

Bilaga 2

Temahelheter inför intervju

1. Bakgrundinformation

Din livssituation

Ditt jobb

Skolan

2. Kompetens

Din forskningsbaserade kompetens

Samband mellan kompetens och relationer

- *Hur upplever du mötet med eleverna?*
- *Hur upplever du mötet med dina kolleger?*
- *Hur upplever du att samarbeta och kommunicera med elevernas vårdnadshavare?*
- *Hur upplever du kommunikationen med skolans ledning?*

3. Professionsidentitet och professionsutveckling

4. Avslutning

Tack!