

Vad ger lärarutbildningen – egentligen?

En komparativ studie om lärares syn på den forskningsbaserade
lärarutbildningen i Finland och Norge

Elin Lindberg
Sofie Ramstedt

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2017

Abstrakt

Författare Lindberg Elin, Ramstedt Sofie	Årtal 2017
Arbetets titel Läraryrket och lärarutbildningens relevans för lärararbetet i praktiken	
En komparativ studie om lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland och Norge.	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	98
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Denna avhandling är en delstudie inom ett forskningsprojekt om den finländska lärarutbildningen. Projektet leds av Gunilla Eklund och Jessica Aspfors under åren 2016–2021. Syftet med forskningsprojektet är att undersöka nyutexaminerade klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet som möter dem.	
Referat	
Syftet med denna avhandling är att undersöka nyutexaminerade finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen efter ett år i yrket. Utöver detta vill vi undersöka likheter och skillnader mellan finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:	
<ol style="list-style-type: none">1. Vilken syn har lärare på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till sitt första år i yrket?2. Vilken syn har lärare på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket?	
Denna undersökning är komparativ eftersom en jämförelse mellan den finländska och norska lärarutbildningen har genomförts. Som datainsamlingsmetod har semistrukturerad intervju använts. Informanterna är nio till antalet, fem finlandssvenska klasslärare och fyra norska grundskollärare. De finlandssvenska lärarna har studerat till klasslärare vid Åbo Akademi i Vasa och de norska lärarna har studerat till grundskollärare vid Universitetet i Tromsø. De norska grundskollärarna har inom lärarutbildningen deltagit i ett pilotprojekt för den förnyade lärarutbildningen som tas i bruk 2017 i Norge. Intervjuerna analyserades genom narrativ strukturering och meningskategorisering.	
Resultatet visar att den forskningsbaserade lärarutbildningen ger både de finlandssvenska och norska lärarna en god och stabil grund inför det kommande läraryrket, men trots det finns det många utmaningar som utbildningarna kunde åtgärda. Lärarutbildningen upplevs som för teoretiskt inriktad och inte tillräckligt konkret, och skrivandet av en magisteravhandling skapar stress hos en del lärare.	

Lärarna lyfter också fram förslag på hur lärarutbildningens praktik kunde förbättras. Till exempel kunde praktiken bli mer verklighetstrogen och innehålla fler undervisningstillfällen för lärarstuderande. Fler praktiska inslag i lärarutbildningarna kunde införas, för att de blivande lärarna ska kunna lösa de utmaningar och problem som uppstår i arbetslivet. Dessa utmaningar har bland annat berört den relationella och pedagogiska kompetensen.

Resultatet visar även att lärarna under det första arbetsåret utvecklas både på en personlig och en professionell nivå. De blir bättre på att dra gränser mellan arbets- och privatlivet, den pedagogiska kompetensen ökar och de blir tryggare och mer självsäkra i sin lärarroll. Lärarna kan se kritiskt på de beslut de fattar och de tillvägagångssätt som de använder sig av i sitt arbete. Kollegornas och rektorns stöd har varit uppskattat av de flesta lärare, och även nyttan av att ha en stödande mentor eller mentorsgrupp har lyfts fram av lärarna.

Till en stor del visade jämförelsen mellan de två utbildningarna på liknande upplevelser av och syn på både den forskningsbaserade lärarutbildningen och den personliga och professionella utvecklingen hos lärarna.

Sökord

forskningsbaserad lärarutbildning, nytexaminerade lärare, research-based teacher education, newly qualified teachers

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Avhandlingens upplägg	4
2 Klasslärarutbildningen i Finland	6
2.1 Klasslärarutbildningens bakgrund, syfte och mål	6
2.2 Antagning till klasslärarutbildningen och lärarutbildare	8
2.3 Klasslärarutbildningens läroplan, upplägg och praktik	9
2.4 Utmaningar i klasslärarutbildningen	16
3 Grundskollärarutbildningen i Norge	19
3.1 Grundskollärarutbildningens bakgrund, syfte och mål	19
3.2 Antagning till grundskollärarutbildningen och lärarutbildare	22
3.3 Grundskollärarutbildningens läroplan, upplägg och praktik	23
3.4 Utmaningar i grundskollärarutbildningen	28
4 Sammanfattande jämförelse	33
5 Metod	37
5.1 Syfte och forskningsfrågor	37
5.2 Hermeneutik som forskningsansats	37
5.3 Intervju som datainsamlingsmetod	40
5.4 Val av informanter	42
5.5. Undersökningens genomförande	43
5.6 Komparativ undersökning	45
5.7 Analys av data	46
5.8 Tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik	47
6 Resultatredovisning	51
6.1 Nyutexaminerade lärares berättelser om sitt första år i yrket	52
6.2 Lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till skolverkligheten	72
6.3 Lärares syn på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket	76
7 Diskussion	81

7.1 Resultatdiskussion.....	81
7.2 Metoddiskussion	86
7.3 Förslag till fortsatt forskning.....	89
Litteratur.....	91

Bilagor

Bilaga 1: Studieprogram för klasslärarstuderande läsår 2011–2012

Bilaga 2: Intervjuguide

Figurer

Figur 1: Relationen mellan inriktningar och kurser.....	12
Figur 2: Klasslärarutbildningens upplägg för lärarstuderande för årskurs 1–6 läsåret 2011–2012.....	13
Figur 3: Grundskollärarutbildningens upplägg för lärarstuderande för årskurs 1–7 och 5–10.....	27
Figur 4: Upplägg för undersökningens analys och resultatredovisning.....	51

1 Inledning

I detta inledande kapitel ges en kort bakgrund till avhandlingen och val av ämne. Därefter presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Slutligen presenteras avhandlingen upplägg och vem som har ansvarat för vilket kapitel.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Inom forskningsbaserad lärarutbildning är det en förutsättning att forskning ska bedrivas. Förutom forskning inom utbildningen bör också forskning om själva lärarutbildningen utföras. Komparativ forskning (jfr Denk, 2012) där Finland ingår har ökat, vilket tyder på ökat intresse för den finländska lärarutbildningen. (Hansén, Sjöberg & Eilertsen, 2014, s. 185.) Bland annat Afdal har jämfört norsk allmänlärarutbildning¹ med finländsk klasslärarutbildning. Hon har konstaterat att det är särskilt intressant att jämföra norsk och finländsk lärarutbildning eftersom det förekommer historiska, kulturella och politiska skillnader inom utbildningen och utbildningens beslutsfattande, trots att ländernas socioekonomi är så lika. Dessutom anses lärarutbildning som nationellt betydelsefull i båda länderna, men utbildningen i Finland framstår som framgångsrik i Europa, medan Norges håller sig på en medelnivå. (Afdal, 2012, s. 13; Afdal, 2013, s. 168; jfr Danmarks Evalueringsinstitut & Danmarks Pædagogiske Universitetsskole², 2009, s. 8.) Allmänlärarutbildningen, numera grundskollärarutbildningen, i Norge har uppmärksammats under en längre period eftersom även utvecklingen av samhället är sammankopplat till lärarutbildningen (Universitetet i Tromsø³, 2008, s. 3).

Enligt ordförande för Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) i Finland, Olli Luukkanen, ökar kraven på lärarna alltmer från och med hösten 2016. Orsaken till detta är att behov

¹ Norska: "allmennlærerutdanning", vilken motsvarar klasslärarutbildning i Finland.

² I fortsättningen används förkortningarna EVA och DPU när vi hänvisar till dessa källor.

³ I fortsättningen används förkortningen UiT.

av särskilt stöd blir allmännare, att utförande av digital undervisning intensifieras och att elever med invandrarbakgrund ökar i skolorna. Luukkanen anser att lärarna är i behov av stöd bland annat i form av fortbildningar. Därför har ett lärarutbildningsforum tillsatts av undervisnings- och kulturministeriet, vilket skall ge förslag på utvecklande av lärarutbildningen. Detta beräknas vara avslutat i slutet av 2018. I förslagen förväntar sig OAJ att lärarnas, lärarutbildarnas och skolläraernas möjliggörande att utveckla sina kunskaper förstärks. (Rusk, 2016, s. 8.)

NLS (Nordiska lärarorganisationers samråd) ordnade sommaren 2016 sin traditionella sommarkurs i Norge. I kurserna som ordnas för lärare i Norden vartannat år diskuteras bland annat aktuella frågor i de nordiska länderna. Ett av dessa aktuella ärenden som behandlades var förnyelsen av lärarutbildningen i Norge. Grundskollärarutbildningen i Norge förnyas genom en förlängning och förändring, som träder i kraft hösten 2017. Utbildningen förlängs till magisternivå, något som bland annat Silje Marie Bentzen, ordförande för studerandeorganisationen Pedagogstudentene, ser fram emot. Enligt Bentzen är detta en spännande process eftersom stärkandet av pedagogikens roll i utbildningen är något som länge har arbetats med att lyfta fram. Hon tillägger att betonandet av pedagogiken ser ut att bli väsentlig i den förnyade utbildningen. (Rusk, 2016, s. 4.)

I och med att lärarutbildningen i både Finland och Norge ständigt stöter på nya utmaningar och därmed utvecklas, har vårt intresse för vad lärarutbildningarna bidrar med till blivande lärare väckts. Vi vill bland annat öka vår egen och andras kunskap om hur lärarutbildningen organiseras i två nordiska länder och varför utbildningarna är uppbyggda så som de är.

Denna avhandling skrivs inom ett longitudinellt forskningsprojekt där syftet är att undersöka nytexaminerade lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen. Inom projektet vill man specifikt undersöka nytexaminerade lärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet som möter dem. Därtill vill man undersöka vilken forskningsbaserad kunskap nytexaminerade lärare upplever att de har och hur denna kunskap tas emot i den verklighet som möter dem efter slutförd utbildning. Ett liknande projekt pågår i Norge och båda projekten

kommer att pågå i fem år. (Aspfors & Eklund, 2017b, s. 3–4.) I denna avhandling ingår en undersökning med informanter som är lärare från både Finland och Norge. Samtliga lärare har slutfört en klasslärarutbildning, som i Norge heter grundskollärarutbildning, och har vid undersökningens tidpunkt arbetat ett år som lärare⁴. Lärarna från Finland har slutfört klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa, vilken redogörs för närmare i kapitel två. Lärarna från Norge har deltagit i ett projekt vars syfte var att utveckla grundskollärarutbildningen i Norge. Projektet Pilot i Nord⁵, som de norska lärarna i denna undersökning deltog i, utfördes vid Universitetet i Tromsø och beskrivs närmare i kapitel tre. Lärarna har inom en longitudinell undersökning följts upp sedan de slutförde sina studier våren 2015. Själva undersökningen pågår fram till år 2020 och innefattar årliga intervjuer. (Jakhelln, Bjørndal, & Stølen, 2016, s. 193,199.)

Inom ramen för detta projekt har vi valt att bidra med en komparativ undersökning om finlandssvenska och norska lärares syn på sin forskningsbaserade lärarutbildning. Avhandlingen är komparativ eftersom vi för det första beskriver den finländska klasslärarutbildningen och den norska grundskollärarutbildningen nationellt för att sedan jämföra dem. För det andra är undersökningen komparativ i och med att vi jämför upplevelser och erfarenheter hos finlandssvenska klasslärare och norska grundskollärare.

Personligen anser vi att det är viktigt att forska inom detta ämne eftersom det möjliggör en utveckling av lärarutbildningen. Lärare har ett stort ansvar i samhället: de ska utbilda och fostra framtida generationer, och på grund av detta bör lärarutbildningen kontinuerligt utvärderas och utvecklas. I och med att vi själva studerar till klasslärare är intresset för lärares erfarenheter under den första tiden i yrket stort och valet av ämne var därmed naturligt.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

⁴ I fortsättningen används det gemensamma begreppet lärare för klasslärare och grundskollärare då vi redogör för båda utbildningarna samtidigt.

⁵ I fortsättningen används förkortningen PiN.

Syftet med denna avhandling är att undersöka nyutexaminerade finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen efter ett år i yrket. Utöver detta vill vi undersöka likheter och skillnader mellan finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilken syn har lärare på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till sitt första år i yrket?
2. Vilken syn har lärare på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket?

Genom vår avhandling vill vi bidra med kunskap om lärarutbildningen i Finland och Norge. Vi vill skapa en bild av hur finlandssvenska och norska nyutexaminerade lärare ser på den forskningsbaserade utbildning de gått och hur de kan relatera utbildningen till den skolverklighet de mött under sitt första arbetsår. Vi vill ytterligare lyfta fram vilka erfarenheter lärare har erhållit under sitt första år i yrket.

1.3 Avhandlingens upplägg

Avhandlingen består av sju kapitel. I det inledande kapitlet presenteras bakgrund och val av ämne samt syfte och forskningsfrågor. I det andra kapitlet presenteras den finländska klasslärarutbildningen och den exemplifieras med Åbo Akademis svenskspråkiga klasslärarutbildning. I det tredje kapitlet presenteras den norska grundskollärarutbildningen och en närmare beskrivning av Pilot i Nord. I det fjärde kapitlet görs en sammanfattande jämförelse mellan lärarutbildningen i Finland respektive Norge. I det femte kapitlet beskrivs undersökningens forskningsansats, datainsamlingsmetod, val av informanter, genomförande och dataanalys. Avslutningsvis redogörs för undersökningens trovärdighet, tillförlitlighet och etik. I det sjätte kapitlet redovisas resultatet av undersökningen och i det sjunde kapitlet diskuteras resultatet och metoderna och slutligen ges förslag på fortsatt forskning.

Avhandlingen bygger på ett samarbete där vi båda är delaktiga i samtliga delar. Elin Lindberg har huvudansvaret för kapitel två och Sofie Ramstedt har huvudansvaret för kapitel tre. Inledningen, metodkapitlet, resultatkapitlet och den konkluderande diskussionen har vi skrivit tillsammans.

2 Klasslärarutbildningen i Finland

I detta kapitel presenteras klasslärarutbildningen i Finland. Inledningsvis redovisas klasslärarutbildningens bakgrund, syfte och mål. Därefter följer en beskrivning av antagningen till klasslärarutbildningen, lärarutbildare samt läroplan och upplägg. Avslutningsvis beskrivs klasslärarutbildningens utmaningar. I detta kapitel exemplifieras klasslärarutbildningens organisering med Åbo Akademi i Vasa.

2.1 Klasslärarutbildningens bakgrund, syfte och mål

Lärarutbildningen i Finland fick sin början i mitten av 1800-talet i samband med att den första professuren i pedagogik etablerades vid Helsingfors universitet 1852. Denna professur var den första av sitt slag i Norden. (Se t.ex. Aspfors, Eklund, Hansén & Wikman, 2016, s. 9.) Ungefär tio år senare, 1863, grundade Uno Cygnaeus den första lärarutbildningen för folkskollärare i Jyväskylä. Denna utbildning var avsedd för både män och kvinnor. Cygnaeus påverkades av både tyska och schweiziska utbildare och betonade vikten av att göra utbildning tillgänglig för alla barn i landet. Cygnaeus värderade religion och praktiska ämnen. Efter att Cygnaeus grundat den första lärarutbildningen dröjde det inte länge innan fler lärarutbildningar grundades runt om i Finland. De flesta som studerade till lärare kom vid denna tidpunkt från jordbruksfamiljer, men trots det sågs lärare som viktiga personer i de lokala samhällena och lärarna hade bland annat ansvar för dessa samhällens kulturella aktiviteter. (Tirri, 2014, s. 601.)

Den första större reformen i den finländska lärarutbildningen ägde rum 1971 i samband med att en laglig förordning utfärdades. Syftet med förordningen var att göra lärarutbildningen mer enhetlig i landet och utveckla en akademisk standard för lärarstudier. Före 1970 var klasslärarutbildningen mer praktisk och till sin karaktär yrkesinriktad, och kunskapen som lärdes ut var inte forskningsbaserad utan erfarenhetsbaserad. Utbildningen ägde rum i seminarier utanför universiteten. Reformen innebar att utbildningarna för grundskollärare och gymnasielärare flyttades

upp på universitetsnivå. År 1979 fastställdes det att dessa lärarutbildningar skulle ordnas på magisternivå och ta fyra till fem år för lärarstuderande att fullborda. (Hansén, Eklund & Sjöberg, 2015, s. 8–9; Tirri, 2014, s. 602; jfr Aspfors m.fl., 2016.)

Nästa större reform för den finländska lärarutbildningen skedde år 2005, då den så kallade Bolognareformen trädde i kraft. Bolognareformen ledde till att lärarutbildningen delades in i två steg: en kandidatexamen som beräknas ta tre år att slutföra, och en magisterexamen som beräknas ta två år att slutföra. Reformen innebar även att det totala antalet studiepoäng som krävs för en lärarexamen blev 300. Reformen ledde inte till några större förändringar i den finländska lärarutbildningen, eftersom lärarutbildningen sedan tidigare varit integrerad i universitetssystemet. Till följd av reformen uppdaterades och förnyades likväl läroplanen för universiteten i Finland. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 33–34.) Universiteten gick även in för att underlätta lärarstudiers jämförbarhet. Innan Bolognareformen trädde i kraft var det ofta svårt för lärarstuderande att få till godo pedagogiska studier som var utförda vid ett annat universitet men detta fick en förändring i och med reformen. (Jakku-Sihvonen, Tissari, Ots & Uusiautti, 2012, s. 262.) I och med att lärarutbildningen höjdes till universitetsnivå har lärarutbildningsinstitutioner i dag samma akademiska nivå som traditionella akademiska enheter, med professurer och doktorsprogram. Detta innebär att lärarstuderande kan söka in till vidare studier direkt efter att ha slutfört sina magisterstudier. (Hansén & Eklund, 2014, s. 2–6.)

Målet med den finländska lärarutbildningen är att utrusta lärarstuderande med forskningsbaserad kunskap och färdigheter, så att de i sitt kommande arbete kan utveckla undervisningen och samarbetet på sin arbetsplats. (Niemi, 2012, s. 32.) Målet för lärarutbildningen är enligt Undervisningsministeriet (794/2004) att lärarstuderande ska tillägna sig färdigheter för självständig verksamhet som handledande lärare och fostrare. Lärarutbildningen i Finland har under flera årtionden utvecklats mot en mer forskningsbaserad professionell kultur. Det här har bland annat lett till att den innehåller studier i olika forskningsmetoder, så som kvalitativa och kvantitativa metoder. Syftet med dessa studier är att utveckla lärarstuderandes förmåga att identifiera och analysera olika problem som de kan tänkas stöta på i sitt kommande arbete. (Niemi, 2012, s. 32.)

Som ovan nämnts har den finländska lärarutbildningen gått från att förlita sig på erfarenhetsbaserade färdigheter och kunskaper till att bli mer forskningsbaserad. En forskningsbaserad lärarutbildning kännetecknas av fyra aspekter. För det första är en forskningsbaserad lärarutbildning forskningsledd (research-led), vilket innebär att utbildningen är strukturerad enligt ett system som analyseras med jämna mellanrum. För det andra är en forskningsbaserad lärarutbildning forskningsorienterad (research-oriented), vilket betyder att undervisningen är integrerad med forskning om undervisning. För det tredje är en forskningsbaserad lärarutbildning forskningsbaserad (research-based), vilket innebär att lärarstuderande får öva sig i argumentation och att ta pedagogiska beslut. För det fjärde är en forskningsbaserad lärarutbildning forskningsinformationsorienterad (research-informed orientation), vilket betyder att lärarstuderande under sin utbildning får utveckla formella forskningsfärdigheter. (Hansén & Eklund, 2014, s. 4.)

Olika forskningsaktiviteter är därmed en självklar del av den finländska lärarutbildningen. Lärarutbildningen ska även vara baserad på aktuell forskning. Den explicita delen av den forskningsbaserade lärarutbildningen innebär också att samtliga lärarstuderande skriver en kandidat- och en magisteravhandling under sina studier. Syftet med att ha en forskningsbaserad lärarutbildning är dock inte att utbilda framtida forskare, utan att utveckla lärarstuderandes möjligheter att jobba som självständiga och reflekterande lärare i framtiden. Den implicita delen av den forskningsbaserade lärarutbildningen innebär att själva lärarutbildningen är baserad på aktuell forskning. (Aspfors m.fl., 2016, s. 13; Hansén & Eklund, 2014, s. 4–5.)

2.2 Antagning till klasslärarutbildningen och lärarutbildare

De finländska lärarutbildningarna är bland de mest eftertraktade studieplatserna för sökande och antagningen ses därmed som stabil (EVA & DPU, 2009, s. 7). Varje universitet som erbjuder lärarutbildning kan endast ta emot ett bestämt antal studerande varje år, och vanligtvis är det under en fjärdedel av alla sökande som erbjuds en studieplats. Klasslärarutbildning erbjuds vid åtta finländska universitet. Vid

tidpunkten för denna artikels utgivning erbjöds klasslärarutbildning på svenska endast vid Åbo Akademi i Vasa. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 41–42.) År 2016 startades en ny svenskspråkig klasslärarutbildning vid Helsingfors universitet (Myllyniemi, 2016). Den nya svenskspråkiga lärarutbildningen betonar bland annat flerspråkighet och språkets roll (Kandidatprogram i pedagogik, 2016).

För att bli antagna till en lärarutbildning går de sökande igenom en antagningsprocess. Denna antagningsprocess varierar mellan universiteten, men den består i de flesta fall av flera steg. I det första skedet granskar universitetet sökandes studentbetyg från gymnasiet. Det andra steget består av ett litteraturprov som baserar sig på olika artiklar med pedagogiskt innehåll. De sökande som får högst poäng på provet blir vanligtvis kallade till intervju och deltar i andra test, såsom gruppdiskussioner. (Aspfors m.fl., 2016, s. 11–12.)

Den kompetens som krävs för lärarutbildare är densamma som för andra utbildare vid de finländska universiteten. I början av 2000-talet var omkring 20 procent av de som arbetar som lärarutbildare i Finland professorer, och resten lektorer och lärare. Även doktorander vid universiteten arbetar i någon mån som lärarutbildare. De lärare som arbetar vid universitetens övningsskolor har i de flesta fall en magisterexamen i pedagogik, men många har även högre kvalifikationer, såsom en doktorsexamen. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 40.) Eftersom lärarutbildningen i Finland är forskningsbaserad undervisar lärarutbildare i det ämne eller de ämnen som de forskar i. I en studie utförd av Krokfors, Kynäslahti, Stenberg, Toom, Maaranen, Jyrhämä, Byman och Kansanen (2011, s. 3, 5–10) vid Helsingfors universitet deltog 33 lärarutbildare. Resultatet från undersökningen visar att de flesta lärarutbildare är nöjda med att klasslärarutbildningen är forskningsbaserad och anser att en femårig utbildning är lämplig för att bli professionell klasslärare.

2.3 Klasslärarutbildningens läroplan, upplägg och praktik

Den tidigare nämnda Bolognareformen innebar att klasslärarutbildningen består av två steg. Klasslärarstuderande läser först 180 studiepoäng för att få sin kandidatexamen,

och därefter 120 studiepoäng för att få sin magisterexamen. En studiepoäng innebär ungefär 25–28 timmars arbete för en klasslärarstuderande. De finländska universiteten har stor frihet när det gäller att utarbeta sin läroplan, men universiteten måste följa principer och rekommendationer från bland annat Utbildningsstyrelsen. (Niemi, 2012, s. 29–31.) Trots att det inte finns officiella nationella läroplaner för lärarutbildningen i Finland har likväl undervisningsministern 1995 stadgat en förordning om examina och lärarutbildning på det pedagogiska området. I denna fastställs bland annat allmänt om utbildningens uppbyggnad, vad som förväntas för avläggande av examen samt lärarutbildningens mål. Detta innebär att samtliga finländska universitet själva utformar sina läroplaner, och därmed varierar studieprogrammet för klasslärarutbildningen beroende på vid vilket universitet klasslärarstuderande studerar (Hansén m.fl., 2015, s. 9–10; Undervisningsministeriet, 794/2004).

All finländsk lärarutbildning, inklusive klasslärarutbildningen, innefattar minst 60 studiepoäng i pedagogiska studier. Dessa studier är obligatoriska för alla lärarstuderande och innehåller bland annat praktikperioder. Förutom pedagogiska studier innefattar alla lärarutbildningar även allmänna studier, såsom studier i kommunikation, språk och it. Utöver detta innehåller klasslärarutbildningen studier i forskningsmetoder och klasslärarstuderande ska skriva en kandidat- och en magisteravhandling i pedagogik. (Niemi, 2012, s. 30; jfr Jakku-Sihvonen m.fl., 2012.) I lärarutbildningen används många olika undervisningsmetoder, såsom föreläsningar, seminarier och självstudier. (Jakku-Sihvonen m.fl., 2012.)

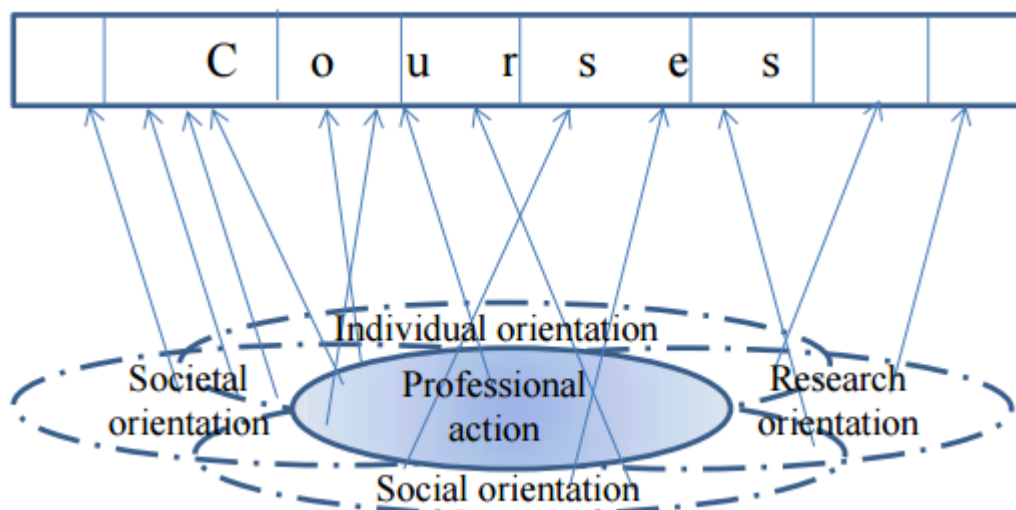
Klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi

För att få en bättre bild av hur olika universitet väljer att lägga upp studiernas innehåll och struktur, beskrivs här Åbo Akademis klasslärarutbildning. I exemplet behandlas läsåret 2011–2012 för klasslärarutbildningen eftersom de finlandssvenska informanterna i denna undersökning då inledde sina studier. Huvudämnet pedagogik omfattar totalt 140 studiepoäng och är uppbyggt utgående från fyra inriktningar. För det första är huvudämnet individuellt inriktat (individual orientation), och detta innebär att huvudämnet fokuserar på individers emotionella och kognitiva utveckling,

lärande, individuella skillnader och svårigheter. För det andra är huvudämnet socialt inriktat (social orientation), vilket betyder att klasslärarstuderande utvecklar kunskap om olika relationer och gruppdynamik i och utanför skolan. För det tredje är huvudämnet samhällligt inriktat (societal orientation), vilket innebär att klasslärarstuderande utvecklar förståelse för hur förhållandet mellan skola och samhälle fungerar. Huvudämnet är forskningsinriktat (research orientation) och strävar efter att stöda klasslärarstuderandes professionsutövande samt förmåga att skriva en kandidat- och en magisteravhandling. Dessa fyra inriktningar syftar till att främja klasslärares professionsutövande och ligger som grund för utbildningens huvudämne. En del kurser är mer länkade till en viss inriktning, medan andra är konstruerade utgående från flera inriktningar. (Hansén m.fl., 2015, s. 9–13.)

Huvudämnet pedagogik är indelat i grundstudier (25 sp⁶), ämnesstudier (45 sp) och fördjupade studier (70 sp). Inom grundstudierna läser klasslärarstuderande bland annat kurser i psykologi, specialpedagogik och sociologi. Inom ämnesstudierna avlägger klasslärarstuderande kurser inom motivationspsykologi, nybörjarundervisning, multikulturell pedagogik och forskning. Inom fördjupade studier läser klasslärarstuderande kurser i kommunikation och professionalitet, och de skriver även en magisteravhandling i pedagogik. Studiehelhetens kurser är fördelade under utbildningens fem år. (Klasslärarutbildning, 2011.) Figuren nedan förtydligar de fyra olika inriktningarnas relation till varandra och till kurserna i klasslärarutbildningen.

⁶ Förkortning av studiepoäng.



Figur 2. Relationen mellan inriktningar och kurser (Hansén, m.fl., 2015, s. 13).

Förutom studier i huvudämnet pedagogik innefattar klasslärarutbildning 25 studiepoäng i språk och kommunikation. Inom språk och kommunikation läser klasslärarstuderande olika språkkurser såsom "Finska som andra inhemska språk" och "Specialkurs i engelska". Övriga kurser som ingår i denna studiehelhet är informationsbehandlingskurser, samt kommunikationskurser såsom "Tal och samtal" och "Skriftlig kommunikation 1 och 2". Kurserna inom denna helhet är fördelade under fyra år av utbildningen. (Klasslärarutbildning, 2011.)

Vid Åbo Akademi omfattar grundskolans ämnen och ämneshelheter totalt 70 studiepoäng och är indelade i två mindre enheter: ämneshelheter och teman (40 sp) samt ämne (30 sp). Inom enheten ämneshelheter och teman ingår kurser som fokuserar på den finländska grundskolans ämnen och deras ämnesspecifika didaktik, såsom "Tema gymnastik", "Tema matematik" och "Tema Bildskapande och visuellt tänkande". Inom enheten ämne läser klasslärarstuderande två obligatoriska kurser: "Modersmål och litteratur" samt "Matematik 2". Utöver dessa två obligatoriska kurser väljer klasslärarstuderande minst fyra valfria kurser, varav minst en måste vara ett konst- och färdighetsämne. Klasslärarstuderande kan bland annat välja "Finska", "Historia", "Textilslöjd" eller "Kemi i vardagen" som valfria kurser. Samtliga valfria kurser lägger fokus på såväl ämnesspecifik didaktik som ämneskunskaper. Biämnets

70 studiepoäng är fördelade under utbildningens första och andra år. (Klasslärarutbildning, 2011.)

Inom ramen för klasslärarutbildningen ska klasslärarstuderande välja ett biämne med relevans för F-6. Det valda biämnet omfattar 25 studiepoäng och studeras under det tredje och fjärde studieåret. Klasslärarstuderande ska även läsa 40 studiepoäng som valfria studier, vilket görs under utbildningens två sista år. (Klasslärarutbildning, 2011.) I figuren nedan förtydligas Åbo Akademis klasslärarutbildnings studieupplägg.

Studierår 1–3 (Kandidatexamen)	Studieår 4–5 (Magisterexamen)
<ul style="list-style-type: none">• Huvudämne<ul style="list-style-type: none">- grundstudier 25 sp- ämnesstudier 45 sp• Språk och kommunikation 22 sp• Biämne: Grundskolans ämnen och ämneshelheter<ul style="list-style-type: none">- ämneshelheter och teman 40 sp- ämne 30 sp• Biämnesstudier minst 20 sp	<ul style="list-style-type: none">• Huvudämne<ul style="list-style-type: none">- fördjupade studier 70 sp• Språk och kommunikation 3 sp• Biämnesstudier 5 sp• Valfria studier 40 sp

Figur 2. Klasslärarutbildningens upplägg för lärarstuderande för årskurs 1–6 läsåret 2011–2012.

Som tidigare nämnts innehåller de pedagogiska studierna även praktiska studier i form av praktikperioder. Dessa praktikperioder omfattar ungefär 20 studiepoäng och ordnas huvudsakligen vid statliga övningskolor i nära anslutning till universitetet. En del av praktikperioderna ordnas även vid kommunala fältskolor, som inte ingår i universitetens egen verksamhet. Praktikperioderna ordnas vid flera olika tillfällen under utbildningen för att kunna stöda lärarstuderandes professionella utveckling. (Se t.ex. Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 43–44.)

Under de olika praktikperioderna har studerande olika uppgifter att utföra. Utvecklingen går från att de studerande agerar i grupp till att de agerar mer självständigt i klassrummet. Praktikperioderna innefattar ett nära samarbete mellan lärarstuderande, lärare vid övningskolan samt lärarutbildare vid universitetet. Under

dessa praktikperioder möjliggörs för lärarstuderande att koppla teoretiska studier till de mer praktiska elementen i skolan. (Aspfors m.fl., 2016, s. 15–16; EVA & DPU, 2009, s. 8.) Under praktikperioderna skriver lärarstuderande en portfolio, som bland annat innehåller reflektioner över deras utveckling och upplevelser i samband med praktikperioden (Krokkors m.fl., 2011, s. 5).

Som ovan nämnts har finländska universitet stor frihet att organisera sin lärarutbildning och även sina praktikperioder. Vid Åbo Akademi klasslärarutbildning följer varje praktikperiod två principer. Den första principen är att praktikperioderna ska ge klasslärarstuderande en så bred bild av skolverksamheten som möjligt, och inte enbart fokusera på undervisningsprocessen i klassrummet. Den andra principen handlar om progression, och att lärarstuderande ska gå från att arbeta i små grupper till att arbeta självständigt i klassrummet. (Hansén m.fl., 2015, s. 14–15.) I klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi ingår fyra obligatoriska praktikperioder på totalt 20 studiepoäng: inledande praktik, grundläggande praktik, ämnespraktik och avslutande praktik. Den inledande praktikperioden genomförs på en valfri fältskola, och de övriga praktikperioderna genomförs vid Vasa övningsskola. Dessa praktikperioder genomförs under olika studieår. Inför praktikperioderna ska klasslärarstuderande genomföra olika slags förberedelser och under praktikperioderna även delta i olika seminarier. I slutet av varje praktikperiod ska klasslärarstuderande dessutom ha dokumenterat praktikperioden och lämna in dokumentationen i form av en elektronisk portfolio. I portfolion ska fokus ligga på den egna professionsutvecklingen. (Praktik i klasslärarutbildningen, 2014.)

Under varje praktikperiod har klasslärarstuderande rätt till handledning och en handledare. Handledningen ges i form av vägledande samtal, där klasslärarstuderande tillsammans med handledaren analyserar och reflekterar över teori och praktik och den egna undervisningen. Under handledningen får klasslärarstuderande bland annat information om undervisningen som ska genomföras, möjlighet att diskutera sina lektionsidéer och kommentarer om genomförda lektioner. Det är viktigt att klasslärarstuderande och handledaren skapar en god relation till varandra. (Praktik i klasslärarutbildningen, 2014.)

Samtliga praktikperioder i klasslärarutbildningen har olika syften. Syftet med den inledande praktiken, som är tre veckor lång, är att klasslärarstuderande ska öva på att byta perspektiv från elev till lärare och kunna observera skolans verksamhet. Klasslärarstuderande ska, förutom att på egen hand genomföra nio lektioner, assistera den ordinarie läraren i klassrummet och fungera som en förebild och ledare. I samband med planeringen av de egna lektionerna ska klasslärarstuderande skriva lektionsplaner och diskutera dessa med fältskolans handledare. Den grundläggande praktiken är fyra veckor lång, och under den ligger fokus på undervisningsprocessen, där klasslärarstuderande ska undervisa både i grupp och individuellt. Klasslärarstuderande ska undervisa sammanlagt tjugo lektioner, och av dessa ska ungefär femton genomföras i grupp. Förutom att undervisa ska klasslärarstuderande även aktivt delta i klassens arbete och stöda de elever som är i behov av stöd. Under ämnespraktiken, som är fyra veckor lång, är ett undervisningsämne och elevens lärande i fokus. Antalet lektioner som ska genomföras är tio. Lektionerna planeras i små grupper, och gruppmedlemmarna följer med varandras lektioner och ger respons. Målet med denna praktikperiod är att klasslärarstuderande ska utveckla sin förmåga att planera och genomföra undervisning, använda IT i undervisningen samt kunna analysera sin egen undervisning. Syftet med den fyra veckor långa avslutande praktiken är att klasslärarstuderande ska ta eget ansvar för hela undervisningsprocessen och genom den visa sin professionella utveckling. Under de fyra veckorna ska klasslärarstuderande planera och genomföra trettio egna lektioner samt skriftligt redogöra för sin elev-, lärar- och kunskapssyn. Klasslärarstuderande ska även utveckla sina kunskaper om konflikt- och krishantering. (Praktik i klasslärarutbildningen, 2014.)

Klasslärarstuderande kan även välja en valfri praktikperiod. Under den valfria praktikperioden ska en valfri, särskilt pedagogisk inriktning stå i fokus. Klasslärarstuderande ska dessutom utveckla sin förmåga att planera, genomföra och analysera undervisning. Den valfria praktikperioden kan genomföras under det fjärde eller femte studieåret vid en valfri fältskola eller utomlands. Det är den studerande själv som planerar hur praktiken ska genomföras och ser till att praktikkraven uppfylls. (Praktik i klasslärarutbildningen, 2014.)

Hösten 2015 togs ett nytt studieprogram för Åbo Akademis klasslärarutbildning i bruk. (Klasslärarutbildning, 2015.) Detta studieprogram har utvecklats på basis av tidigare utvärderingar av utbildningen. Den nya klasslärarutbildningen innehåller bland annat fler kurser i specialpedagogik och nybörjarundervisning samt fler praktikperioder. Studieprogrammet 2015 innefattar även färre studiepoäng inom olika forskningsrelaterade kurser. I tidigare studieprogram har studiepoängen i utbildningens olika kurser varierat mellan ett till sex, medan det förnyade programmet består av kurser värda minst fem studiepoäng. (G. Eklund, personlig kommunikation, 7 februari 2017.)

2.4 Utmaningar i klasslärarutbildningen

Under de senaste åren har det finländska skolsystemet internationellt fått mycket uppmärksamhet. Detta beror på att de finländska eleverna presterat bra i internationella utvärderingar såsom PISA⁷. Finländska elever har fått höga poäng i såväl läsförståelse, matematiska färdigheter som naturvetenskaper. En orsak till dessa framgångar har tillskrivits lärarutbildningens kvalitet. (Aspfors & Eklund 2017b, s. 1.)

Trots att den finländska lärarutbildningen har fått mycket beröm och uppmärksamhet har den även fått en del kritik. I en kvalitativ studie utförd av Eklund 2014 deltog 75 lärarstuderande. De blev ombudda att skriva en uppsats om sin syn på de forskningsstudier och avhandlingar som ingår i utbildningen. Undersökningens resultat visade att de flesta klasslärarstuderande har en positiv syn på forskningsstudierna och upplever att de genom dessa studier utvecklar exempelvis kritiskt tänkande. En stor grupp klasslärarstuderande har likväl en negativ syn på forskningsstudierna. De upplever att de avhandlingar som måste skrivas skapar onödig stress och att skrivprocessen är obehaglig. Många anser också att forskningsstudierna inte ger dem de pedagogiska verktyg de behöver för sitt kommande yrke. I undersökningen var det en del klasslärarstuderande som önskade alternativa studier, såsom att utbildningen kunde erbjuda fler praktiska kurser och kurser i

⁷ PISA är en förkortning av The Programme for International Student Assessment (OECD, 2017).

specialpedagogik och förskoleundervisning. Klasslärarutbildningen i Finland bör fortsättningsvis utvecklas och bli bättre på att tillgodose studerandes behov. Lärarutbildningen borde utveckla de forskningsbaserade studierna och erbjuda olika sätt att kombinera en forskningsbaserad lärarutbildning med mer praktiska studier. (Aspfors m.fl., 2016, s. 16; Eklund, 2014, s. 569–577.)

En utmaning i klasslärarutbildningen är den snabba utvecklingen av it. På 1990-talet låg Finland i framkanten när det gällde att integrera it i skolorna och lärarutbildningarna gick in för att utbilda lärarstuderande om hur it kunde användas i klassrummen. Trots olika nationella it-projekt har andra länder nu gått förbi Finland i it-utvecklingen. På grund av detta behöver klasslärarstuderande få utbildning i hur de kan motivera sina elever att lära sig med hjälp av it. (Tirri, 2014, s. 607; jfr Aspfors m.fl., 2016.) Den nya finländska läroplanen, som togs i bruk hösten 2016, kräver bland annat att elever ska utveckla färdigheter inom dataprogrammering. För att detta mål ska uppnås behöver lärarstuderande få mer utbildning och kunskap om hur it kan användas i olika lärmiljöer. (Aspfors m.fl., 2016, s. 14.)

Ytterligare en utmaning i den finländska klasslärarutbildningen handlar om hur utbildningen på bästa sätt kan förbereda lärarstuderande på den arbetsverklighet som de möter efter avslutad utbildning. Många nyutexaminerade lärare får en verklighetschock när de stöter på utmaningar och problem i arbetslivet som de upplever att de inte vet hur de ska lösa. Riskerna finns då att nyutexaminerade lärare slutar att arbeta som lärare. Som en följd av detta har de nordiska länderna utvecklat olika mentorsprogram och liknande för att stöda nyutexaminerade lärare. (Hansén & Eklund, 2014, s. 8.) I Finland har detta varit problematiskt eftersom det inte alltid har funnits något nationellt mentorsprogram. I det finländska skolsystemet finns ingen introduktionsperiod, utan nyutexaminerade lärare har samma skyldigheter och rättigheter som en mer erfaren lärare. Många nyutexaminerade lärare upplever därför att de skulle behöva mer stöd i sin professionella utveckling. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 45.) År 2010 startades ett mentorsprogram vid namn Osaava Verme, som till skillnad från många andra mentorsprogram sker i grupper. Mentorsprogrammet strävar efter att i en stödjande miljö ge nyutexaminerade lärare medel för att reflektera och lära tillsammans. Gruppträffarna kan arrangeras på olika

sätt, men vanligtvis består grupperna av 4–10 nytexaminerade lärare. Under ett år träffas grupperna mellan sex och åtta gånger, och de teman som behandlas under träffarna utgår från de teman de nytexaminerade lärarna själva valt att ta upp. På så sätt garanteras att de teman som behandlas är aktuella för mentorsgruppen. (Hansén & Eklund, 2014, s. 9; jfr Aspfors, 2012; Heikkinen, Hannu & Tynjälä, 2012.) Det är kommunerna och städerna som organiserar och finansierar mentorerna och mentorsgrupperna, men eftersom många kommuner och städer har ekonomiska problem är detta något som inte alltid prioriteras. Detta har lett till att nytexaminerade lärare inte alltid får tillgång till en mentor eller en mentorsgrupp. (Aspfors & Eklund, 2017a.)

I detta kapitel redovisades klasslärarutbildningen i Finland och exemplifierades med Åbo Akademis klasslärarutbildning. I nästa kapitel redovisas grundskollärarutbildningen i Norge som motsvarar klasslärarutbildningen i Finland. De två kapitlen har samma uppbyggnad i syfte att förenkla en jämförelse mellan dessa i kapitel fyra.

3 Grundskollärarytbildningen i Norge

I detta kapitel presenteras grundskollärarytbildningen⁸ i Norge. Utbildningen fick namnet grundskollärarytbildning 2010 efter att tidigare benämnts allmänlärarytbildning. Inledningsvis redovisas grundskollärarytbildningens bakgrund, syfte och mål. Därefter följer en beskrivning av antagningen till grundskollärarytbildningen, lärarytbildare samt läroplan och upplägg. Avslutningsvis beskrivs grundskollärarytbildningens utmaningar och övergången till magisternivå 2017.

3.1 Grundskollärarytbildningens bakgrund, syfte och mål

Trondenes seminariet i Harstad 1826 var den första offentliga lärarytbildningsinstitutionen i Norge. Denna flyttade 1848 till Tromsø och bytte namn till Tromsø Seminarium, i dag Universitetet i Tromsø. (Helsvig, 2014, s. 11; Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga⁹, 2006a, s. 15.) Tvååriga lärarseminarier upprättades först i Asker, sedan i Stord och Klæbu, där studerande allmänbildades i alla skolämnen. Dessa seminarier blev centrala i den norska utbildningshistorien. (NOKUT, 2006a, s. 15.) År 1902 bytte seminarierna namn till lärarskolor. Från 1800-talet fram till början av 1970-talet har lärarytbildningen noggrant styrts av staten genom läroplaner, konstruktionsramar och scheman för varje ämne. Lärarytbildningen i Norge har även en traditionell seminariebakgrund. Detta innebär distans till vetenskaplig inriktning och därmed närmare anslutning till det praktiska området samt ett stort ansvar på läraren och utbildningens sociala omgivning. Sedan 1973 har lärarytbildningen tillhört högre utbildning och utvecklats mot mer forskningsinriktade program. Trots detta har seminarietraditionen fortfarande varit betydelsefull och enligt Rønnes (2015, s. 79), som refererar till Brekke (1999), verkade lärarskolor och statliga övningskolor¹⁰ ända fram till 1970-talet. De statliga övningskolorna samarbetade med lärarytbildningen

⁸ Norska: "grundskolelærerutdanning", vilken motsvarar klasslärarytbildning i Finland.

⁹ I fortsättningen används förkortningen NOKUT.

¹⁰ Norska: "statsøvingskoler".

genom att praktiklärare stod som modell för undervisningen i själva övningsskolorna. År 1975 blev lärarskolorna pedagogiska högskolor, statsövningsskolor avskaffades och praktikvägledning betonades. (Rørnes, 2015, s. 79; jfr Afdal, 2012, s. 13–15.)

Inom den norska lärarutbildningen har den nationella läroplanen utvecklats sex gånger och reformerna fem gånger sedan början av 1970-talet (Afdal, 2012, s. 13–16). Verkställandet av reformer har under de två senaste decennierna skett 1999, 2003 och 2010 (EVA & DPU, 2009, s. 16; Hansén m.fl., 2014, s. 168). Reformen 2003 introducerade ett målstyrt tänkande som reaktion på Bolognadeklarationen. Därpå gjorde läroplanen för lärarutbildningen 2003 det möjligt för studerande att specialisera sig inom årskurser, ämnen och lärarfunktionen. (EVA & DPU, 2009, s. 13–18.) I reformen 2010 bestämdes det att en forskningsaktiv utbildningsmiljö är en förutsättning för lärarutbildningen och att undervisningen ska utgå ifrån erfarenhets- och forskningsbaserad kunskap (Hansén m.fl., 2014, s. 187). Allmänlärarutbildningen blev evaluerad senast 2006. Vid evalueringen fastställdes bland annat att det finns en brist i relationen mellan teori och praktik samt att utbildningen i de olika institutionerna varierar stort. (Afdal, 2012, s. 16; EVA & DPU, 2009, s. 13–18; Hansén m.fl., 2014, s. 169.)

Enligt Sjøberg (2014, s. 197) kan Norge relativt fritt forma sin egen skolpolitik samtidigt som den anpassas till de globala trenderna. Också Europaunionens förordningar anpassas i större drag vid lagstiftning inom skolpolitiken. Verkställande av idéer sker inom den norska utbildningen först på den högsta politiska nivån och därefter på allt lägre nivåer inom denna maktstruktur. (Jfr Afdal, 2013, s. 167; Hansén m.fl., 2014, s. 174–175.)

Grundskollärarutbildningen genomförs fram till hösten 2017 som en fyraårig kandidatutbildning och är uppbyggd på universitets- och seminarieutbildning. Utbildningen är forskningsbaserad och omfattar 240 studiepoäng. Ett nationellt organ för kvalitet i utbildningen, NOKUT, evaluerar systemet för kvalitetssäkring av högre utbildningar i Norge. Dessutom bemyndigar NOKUT institutioner samtidigt som deras studieprogram godkänns. Efter detta kan institutionen ta ställning till att lägga ned eller

inrätta utbildningar, även om möjlighet till allmänlärarutbildning på institutionen söks separat. (EVA & DPU, 2009, s. 17, 24.)

I Norge har det fastställts överordnade specifika syftesföreskrifter och beskrivningar av kunskaper och färdigheter¹¹ för grundskollärarutbildningen (EVA & DPU, 2009, s. 37). Dessa fastställs i den nationella läroplanen och i de nationella riktlinjerna för lärarutbildningen. Lärarutbildningen ska vara professionsinriktad, integrerad och forskningsbaserad med hög professionell kvalitet. Studierna i lärarutbildningen ska innefatta helhet och sammanhang mellan praktik och teori, ämnen samt mellan ämne och ämnesdidaktik. Utbildningen ska ge studerande didaktiska kunskaper och ämneskunskaper samt innefatta kontinuerlig professionell utveckling och forskningsbaserat professionsutövande. Utbildningen ska bidra till kritisk reflektion och professionsförståelse, sätta in lärarprofessionen i ett historiskt och samhällsmässigt sammanhang samt innefatta lärande av samiska förhållanden. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 1.) Utbildningen ska innefatta vetenskapliga metoder, vara anknuten till en forskningsmiljö och utföras av lärare som är kompetenta inom forskning. För att undervisningen ska stämma överens med aktuella forskningsresultat bör den även utvecklas kontinuerligt. (Hansén m.fl., 2014, s. 182–182.)

Målet med utbildningen är att utbilda professionella och flerdisciplinerat kompetenta lärare (Afdal, 2012, s. 17). Lärarutbildningens syfte och mål handlar även om ett samband mellan teoretisk och praktisk skolkontext, där studerande bland annat utövar sin förmåga att kritiskt reflektera och analysera, för att sedan inom professionen både vilja och kunna vara med och utveckla skolverksamheten. Att ändra och utveckla skolan är särskilt viktigt inom lärarutbildningen. Det är dessutom viktigt att främja ämneskunskap så att den sedan kan tillämpas i undervisningen. Slutligen är det väsentligt att lärarens fokus inte enbart ligger på elevernas lärande och det enskilda klassrummet, utan även på övergripande uppgifter i skolan. Detta ställer nya krav på både organisationskunskap och professionalism i yrket. (Jakhelln, 2014, s. 230, 239.)

¹¹ Norska ”læringsutbytte”. NOKUT (u.å.) definierar ”læringsutbytte” som en beskrivning av vad en person utgående från sina resultat efter en inlärningsprocess kan, vet och förmår utföra. Det handlar om kunskaper, färdigheter och generella kompetenser.

3.2 Antagning till grundskollärarytbildningen och lärarytbildare

I Norge råder det stor brist på sökande till allmänlärarytbildningen. Detta beror bland annat på att intresset för ämnes- och förskollärarytbildningen har ökat. Ett problem är också att de flesta väljer att söka till utbildningar i större städer, vilket innebär en ojämn geografisk spridning. Bristen på sökande medför även en framtida brist på lärare. I Norge är ungdomsutbildning kravet för att kunna söka till lärarytbildning, det vill säga utbildning på andra stadiet. Sökande blir antagna utgående från medeltalet i betyget i norska och matematik ifall platserna överstigs av antalet sökande. (EVA & DPU, 2009, s. 7, 27–28.) Nästan alla kvalificerade sökande blir dock antagna eftersom antagningsnivån är låg (Afdal, 2012, s. 4). På grund av detta finns det ett flertal bortfall i utbildningen, särskilt under de första studieåren. Vissa studerande har helt enkelt inte de förutsättningar som krävs för utbildningen, vilket inte kommer fram vid antagningen. (EVA & DPU, 2009, s. 7, 27–28.)

Både lärarytbildningens och lärarens status i Norge är relativt låg, vilket dels kan bero på den korta utbildningslängden, dels på att lärare inte klarar av att lösa problem i samhället som uppfattas och antas att de ska kunna lösa. Enligt Afdal (2012, s. 2) kritiseras lärare i Norge för att inte ha tillräckligt med kunskap och att det därmed finns behov av att utbilda mer kompetenta lärare. Bristen på sökande till utbildningen gör att det finns många icke kompetenta anställda lärare i skolorna. Detta är ett samhällsmässigt problem som gör att efterfrågan på lärare är stor. (EVA & DPU, 2009, s. 48, 58.)

Kunnskapsdepartementet har 2006 fastställt en föreskrift¹² om kriterier för anställda vid universitet och högskolor. Inom norsk lärarytbildning har man en tjänst som antingen är mer undervisnings- eller forskningsinriktad. Utöver dessa kan institutionerna själva ställa upp egna kriterier för tjänsterna inom sin utbildning. Ett krav på anställning som universitetslektor, högskolelektor och högskolelärare är minst

¹² Eftersom tjänsterna inom lärarytbildningen i Norge och Finland skiljer sig från varandra, finns det inte motsvarande begrepp på svenska. Därför används de norska begreppen för tjänsterna.

en magisterexamen. Efter detta stiger tjänstegraden, och därmed kraven, till førstelektor och førsteamanuensis. Den högsta tjänsten inom lärarutbildningen är docent eller professor. (Kunnskapsdepartementet, 2006¹³.)

NOKUT har fastställt en föreskrift om standarder och kriterier för bemyndigande av studier och institutioner i Norge. Föreskriften baserar sig på lagen om universitet och högskolor. I denna fastställs att minst 50 procent av den akademiska omgivningen ska bestå av huvudanställda på institutionen och andelen anställda med förstestillingskompetanse i den akademiska omgivningen ska vara minst 20 procent. Om studierna innefattar praktik ska erfarenhet från praktikfältet också förekomma i ämnesmiljön. (NOKUT, 2006b, s. 1.) Då allmänlärarutbildningen evaluerades 2006, framkom att i genomsnitt 32 procent av de anställda hade förstestillingskompetanse. Dessa var antingen førsteamanuensis, førstelektor, professor eller högskoledocent. (NOKUT, 2006a, s. 44.) Förutom de ovannämnda kriterierna har lärarutbildare dessutom ofta en bakgrund av tidigare arbete som lärare i skolor (Jakhelln & Staal Jensen, 2015, s. 151–152).

3.3 Grundskollärarutbildningens läroplan, upplägg och praktik

Den senaste förordningen av läroplanen för den fyraåriga grundskollärarutbildningen för årskurs 1–7 och 5–10 uppdaterades 2010 och kan följas fram till 2023. I och med förnyelsen av lärarutbildningen har en ny läroplan verkställts. Läroplanen för den förnyade grundskollärarutbildningen på magisternivå, fastställdes av Kunnskapsdepartementet 2016 och träder i kraft hösten 2017. Läroplanen gäller för högskolor och universitet som erbjuder grundskollärarutbildning. Utbildningen ska grunda sig på lag om utbildning och på gällande läroplaner för grundutbildningen. Syftet med förordningen av läroplanen är att försäkra att utbildningsinstitutionerna erbjuder en lärarutbildning i enlighet med vad som redogjordes för tidigare om lärarutbildningens syfte och mål. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 1.)

¹³ Föreskriften är publicerad på Lovdatas hemsida och innefattar inte sidantal.

Till skillnad från den tidigare läroplanen 2010, fastställs i läroplanen 2016 för grundskollärautbildningen för årskurs 1–7, att särskild vikt ska läggas på nybörjarundervisning och lärarens roll som klassansvarig. För båda inriktningarna betonas den höga fackliga kvaliteten, samband och helhet. Utöver forskningsbaserad kunskap ska utbildningen dessutom grunda sig på erfarenhetsbaserad kunskap. Nytt i läroplanen 2016 är att utbildningen ytterligare ska kvalificera för vidare studier på filosofie doktorsnivå. Utbildningen ska lägga grund för professionell utveckling och kompetens att utveckla skolan. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 1; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 1.)

Trots att läroplanen 2010 och 2016 i stort sätt tar fasta på samma kunskaper, färdigheter och kompetenser som studerande ska erhålla, skiljer sig formuleringar och fokus i dessa. I läroplanen 2016 fastställs att studerande ska erhålla bland annat avancerad kunskap om sitt magisterämne, kunskap om forskningsmetod och etik, vetenskapliga tankesätt, relevant teori och forskning samt kunskap om lagar och planverk. Analys och tillämpande av läroplaner för grundskolan är nytt i läroplanen 2016. Utöver färdigheterna i läroplanen 2010 har det fastställts färdigheter såsom att säkra progression i elevernas utveckling, skapa inkluderande och hälsofrämjande inlärningsmiljöer, använda relevanta läromedel samt genomföra forskningsprojekt. Kompetenser som nämns i läroplanen 2016 är bland annat säkrandet av gott samarbete mellan skola, hem och intressegrupper samt kommunikation om fackliga problemställningar anknutna till professionsutövandet. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 2; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 2; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 2.)

I läroplanen 2016 är det, likt i läroplanen 2010, fastställt att det för grundskollärautbildningen ska utarbetas nationella riktlinjer för ämnena och indikatorer för vad som kännetecknar en grundskollärautbildning med hög kvalitet. Dessa baserar sig på läroplanen men beskriver mer ingående hur institutionerna ska organisera lärarutbildningen. Riktlinjerna ska således stå som utgångspunkt då institutionerna formar bestämmelser om praktik, ämnesinnehåll, arbetsformer och bedömningssystem i sina programplaner. Nytt i läroplanen 2016 är att det i

utbildningens programplan ska ingå hur institutionen anordnar en integrerad utbildning på magisternivå med helhet och sammanhang mellan teori- och praktikstudier. Denna beskrivning ska också innefatta sammanhanget och helheten mellan ämnen, mellan ämnesdidaktik och ämne samt en beskrivning av studerandes arbetsinsats i studierna. Dessutom ska det ingå hur utbildningsprogrammet möjliggör progression. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 4; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 4, 6, 7; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 4,6,7.)

Till skillnad från upplägget 2010 ska grundskollärautbildningen för lärare för årskurs 1–7 och 5–10 framöver enligt läroplan 2016 omfatta tre till fyra undervisningsämnen. I båda läroplanerna fastställs att dessa ska bestå av ämnesdidaktik, svara till ett av grundskolans ämnen och vara professionsinriktade lärarutbildningsämnen. Temat vetenskapsteori och metod ska även introduceras tidigt i studierna. Studierna omfattar totalt 300 studiepoäng och nybörjarundervisning ska ingå i alla ämnen för grundskolläroplanstuderande för årskurs 1–7. (Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3.)

Magisterämnet (ämne 1, omfattande minst 60 sp) kan vara ett undervisningsämne, pedagogik eller specialpedagogik. Inom undervisningsämnet kan studerande välja att fördjupa sig inom nybörjarundervisning, vilket betyder att det tillsammans med pedagogik och/eller specialpedagogik (30 sp) ingår i magisterfördjupningen på 90 studiepoäng. Studerande kan alternativt välja ämnesdidaktik som magisterfördjupning inom undervisningsämne. Då kan eventuellt pedagogik och specialpedagogik ingå i ämnet, omfattande 90 studiepoäng. Studerande som väljer undervisningsämne som magisterämne ska ha ett undervisningsämne eller ett skolrelevant ämne (30 sp) som ämne 4. Pedagogik eller specialpedagogik som magisterämne bör anknytas till ämnesundervisning. Inom dessa fördjupningar ska studerande under studieår fyra och fem välja ett undervisningsämne på 30 studiepoäng som bygger på 60 studiepoängsämnet. Studerande som väljer pedagogik eller specialpedagogik som magisterämne ska ha ett nytt undervisningsämne (30 sp) som ämne 4. Beroende på studerandes ämnesval och fördjupning varierar upplägget i någon mån. Pedagogik och elevkunskap (60 sp) är fortfarande obligatoriskt och i ämnet integreras kunskap om

religion, livssyn och etik. (Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3.)

Det ovanstående gäller för både grundskollärarstuderande för årskurs 1–7 och 5–10. Grundskollärarstuderande för årskurs 5–10 fördjupar sig enbart i undervisningsämnet och inte med inriktning på nybörjarundervisning eller ämnesdidaktik. Detta gör att ämne 2 omfattar dubbelt fler studiepoäng och ämne 4 uteblir. I stället ska grundskollärarstuderande för årskurs 5–10 inom ämne 3 ha ett undervisningsämne eller skolrelevant ämne, om deras magisterämne är ett undervisningsämne. Om magisterämnet är pedagogik eller specialpedagogik ska ämne 3 bestå av ett undervisningsämne på 60 studiepoäng. För grundskollärarstuderande för årskurs 1–7 är norska (30 sp), matematik (30 sp), ämne 2 och 3 obligatoriska, och de ska erhålla minst 60 studiepoäng i ett undervisningsämne i utbildningen. Alla grundskollärarstuderande för årskurs 5–10 ska ha minst 60 studiepoäng i två undervisningsämnen. (Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3.)

Studerande ska under det tredje studieåret skriva en professionsinriktad Forsknings och utvecklings¹⁴-uppgift i kombination med pedagogik och elevkunskap samt ett undervisningsämne. Magisteravhandlingen (minst 30 sp) ska vara professionsinriktad och praktikorienterad samt förankrad i fördjupningen i ämne 1. (Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3.) I figuren nedan förtydligas grundskollärarytbildningens studieupplägg 2016. De två ovanstående rutorna gäller för grundskollärarstuderande för årskurs 1–7 och de två nedanstående rutorna för grundskollärarstuderande för årskurs 5–10.

¹⁴ I fortsättningen används förkortningen FoU.

<p style="text-align: center;">Studieår 1–3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magisterämne (ämne 1) minst 60 sp • Undervisningsämne (ämne 2) minst 30 sp • Undervisningsämne (ämne 3) minst 30 sp • Undervisningsämne/skolrelevant ämne/fördjupning i undervisningsämne (ämne 4) 30 sp • Pedagogik och elevkunskap 30 sp • Minst 80 dagar praktik + minst 5 dagars auskultering 	<p style="text-align: center;">Studieår 4–5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magisterämne (ämne 1) <ul style="list-style-type: none"> - undervisningsämne 90 sp - eller pedagogik/specialpedagogik 60 sp + ämne 2 eller 3 (30 sp) som bygger på 60 sp från år 1–3 • Pedagogik och elevkunskap 30 sp • Minst 30 dagar praktik
<p style="text-align: center;">Studieår 1–3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magisterämne (ämne 1) minst 60 sp • Undervisningsämne (ämne 2) minst 60 sp • Undervisningsämne/skolrelevant ämne/fördjupning i undervisningsämne (ämne 3) 30/60 sp • Pedagogik och elevkunskap 30 sp • Minst 80 dagar praktik + minst 5 dagars auskultering 	<p style="text-align: center;">Studieår 4–5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Magisterämne (ämne 1) <ul style="list-style-type: none"> - undervisningsämne 90 sp - eller pedagogik/specialpedagogik 60 sp + ämne 2 eller 3 (30 sp) som bygger på 60 sp från år 1–3 • Pedagogik och elevkunskap 30 sp • Minst 30 dagar praktik

Figur 3. Grundskollärautbildningens upplägg för lärarstuderande för årskurs 1–7 och 5–10.

Utbildningen ska innefatta vägledd, bedömd och omväxlande praktik under varje studieår som en integrerad del av utbildningens ämnen. Praktiken ska fördelas på både högre och lägre årskurser i grundskolan i enlighet med det som utbildningen kvalificerar för. Praktiken ska i enlighet med läroplanen 2016 bestå av minst 110 dagar, varav 105 i grundskolan. Grundskollärarstuderande för årskurs 1–7 genomför fem praktikdagar i förskola, medan motsvarande praktikdagar kan för grundskollärarstuderande för årskurs 5–10 ske i vidaregående skola. Minst 80 dagar av praktiken ska fördelas över de tre första åren och minst 30 dagar de två sista åren. Auskultering ska även ingå i början av studierna. Praktiken ska anknyta till olika delar av skolans verksamhet och anpassas enligt studerandes ämnesval. Den ska innefatta progression och utveckla studerandes förmåga att reflektera över, för att sedan utveckla sitt professionsutövande. I den sista delen av praktiken ska studerande kunna anta ett forskningsperspektiv för vidareutveckling av forsknings- och

erfarenhetsbaserad undervisning. (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3.)

I Norge har det utvecklats avtal med olika varianter av praktikskolor som samarbetar med institutionerna. Kravet på praktikskolorna är att lärarna som vägleder studerande i praktiken ska vara väl kvalificerade. (Hansén m.fl., 2014, s. 177.) Praktiken ingår som en integrerad del av utbildningen och är uppbyggd enligt institutionernas egna programplaner, vilket medför att praktikerna kan se olika ut beroende på institution. Syftet med praktiken är att studerande genom utövande av de ämnesmässiga och didaktiska kunskaperna utvecklar sina pedagogiska kompetenser. (EVA & DPU, 2009, s. 36.) Praktikskolorna ska fungera som en övningsarena där studerande ska få en realistisk uppfattning av skolan i dag och hur läroplanens intentioner förverkligas i denna (NOKUT, 2006a, s. 68). Lärarutbildare, övningslärare, praktikskolans ledning och studerande ska genom samarbete samt med utgångspunkt i studiernas innehåll och praktikskolans årsplan planlägga praktikperioden. Lärarutbildarna ska aktivt delta i lärarstuderandes praktik och en god kontakt mellan institutionen och skolan där praktiken utförs ska upprätthållas. (Hansén m.fl., 2014, s. 176–177; NOKUT, 2006a, s. 68.) Enligt NOKUT (2006a, s. 60–61) bör det finnas tydliga uppgifts- och ansvarsfördelningar mellan institutionerna och praktikfältet.

3.4 Utmaningar i grundskollärarytbildningen

Internationella utvärderingar visar att Norge ligger på en moderat nivå då det gäller elevers kunskaper och färdigheter. Detta har medfört debatter om och kritik mot lärarnas kunskap, färdigheter och kompetens. Detta blir problematiskt med tanke på att studerande som ligger under medeltalet i sitt betyg likväl antas till lärarutbildningen på grund av brist på sökande. (Afdal, 2012, s. 17.)

Förutom den ovannämnda problematiken finns det även utmaningar i lärarutbildningens innehåll. Både ämnen och komponenter inom lärarutbildningen har oftast framstått som separata från varandra. Trots att ämnena är didaktiskt relaterade har strävandet efter sammanhang och helhet varit problematiskt. Faktorer som

ytterligare måste beaktas vid förändringar i ämnen är den ekonomiska aspekten och arbetsmängden. Bristande insikt om att didaktiska aspekter har ökat är problematiskt eftersom lärarstudier inte möjliggörs kännedom om avsikten med denna utveckling. (Ongstad, 2006, s. 48.)

Enligt arbetsgruppen för utvecklandet av PiN (2008, s. 8) har tidigare utbildningsreformer fokuserat på utvecklandet av ämnen. I lärarutbildningen i Norge har det likväl funnits utmaningar i form av relationen mellan teori och praktik (EVA & DPU, 2009, s. 16; Lund, Jakhelln & Rindal, 2015, s. 15; PiN, 2008, s. 8–9). Detta beror enligt Lund m.fl. (2015, s. 15) på att relationen mellan kunskapen i utbildningen och kunskap som lärs ut i skolor inte tydliggjorts. Det kan också bero på brister i kopplingen mellan praktikerfarenheterna och teoriundervisningen. Dessutom har studerande upplevt att praktiken inte följts upp tillräckligt mycket av institutionen (EVA & DPU, 2009, s. 46). Även praktiklärarna har i studerandes praktik upplevt att samarbetet med institutionerna inte fungerat bra (NOKUT, 2006a, s. 61).

Förutom bristande förståelse för sambandet mellan teori och praktik, har det även varit problematiskt för studerande att förstå sambandet mellan de olika komponenterna i studieprogrammet. Detta gäller inte enbart studerande i Norge, utan problematiken förekommer också i lärarutbildningar i andra länder. (PiN, 2008, s. 8; Thue Vold, Eriksen, Kvamme & Thoralsvdatter Scheie, 2015, s. 170–171.) Enligt PiN (2008, s. 8) och Thue Vold m.fl. (2015, s. 171) har flera institutioner arbetat med att hitta strukturer och strategier för att integrera och tydliggöra sambandet mellan komponenterna i utbildningen.

Pilotprojektet Pilot i Nord

UiT har utfört projektet Pilot i Nord, som handlade om en utveckling av grundskollärarutbildningen och fungerade som pilot av magisterutbildningen som nationellt tas i bruk hösten 2017. (Rørnes, 2015, s. 75.) PiN pågick 2010–2015 enligt en modell som integrerad femårig magisterutbildning. Kompetensområden som studerande skulle utveckla kunskap och färdigheter inom var: ämne och

grundläggande färdigheter, etik, pedagogik och ämnesdidaktik, ledande av lärandeprocesser, skolan i samhället, interaktion och kommunikation samt förändring och utveckling (UiT, 2016, s. 6). Väsentligt var även att utveckla studerandes digitala kompetens så att de kan tillämpa och pedagogiskt förankra denna i undervisningen (Rønningsback, Jakhelln & Warvik Vedeler, 2015, s. 128).

Studieprogrammen skilde sig i viss mån från det upplägg som fastställts i läroplanen 2016, eftersom denna inte var fullt behandlad under förarbetet av projektet (Jakhelln m.fl., 2016, s. 195). Grundskollärarytbildningen för årskurs 1–7 omfattade magisterexamen i professionsämne och undervisningskompetens i fyra skolämnen (300 sp). Studierna innefattade professionsämne (140 sp), matematik (30 sp), norska (30 sp) samt filosofihistoria med vetenskap och etik (10 sp). Studierna bestod även av ämne 1 (60 sp) där studerande kunde välja mellan att fördjupa sig inom matematik eller norska (30 sp) som påbyggnad av det obligatoriska 30 studiepoängsämnet. Ämne 2 utgjordes av det ämne som studerande inte fördjupade sig inom. De kunde också välja engelska (30 eller 60 sp) som ämne 1. Som ämne 3 och 4 (vardera 30 sp) kunde studerande, förutom påbyggnad i engelska (ämne 1), välja gymnastik, bildkonst och slöjd, huslig ekonomi, musik, omgivningslära, religion, livssyn och etik eller samhällslära¹⁵. (UiT, 2016, s. 7–9.)

Grundskollärarytbildningen för årskurs 5–10 omfattade magisterexamen i ämnesdidaktik och undervisningskompetens i tre ämnen (300 sp). Studieprogrammet innefattade ett professionsämne (70 sp) samt filosofihistoria med vetenskap och etik (10 sp). Som ämne 1 (130 sp) kunde studerande välja mellan matematik, norska, engelska, gymnastik, bildkonst och slöjd, musik, omgivningslära, samhällslära och nordsamiska som främmande språk. Som ämne 2 (60 sp) kunde studerande, förutom ovannämnda (bortsett från nordsamiska), även välja mellan huslig ekonomi, religion och livssyn och etik. Frånsett språk och matematik kunde studerande välja mellan samma ämnen för ämne 3 (30 sp). Inom båda utbildningsinriktningarna skrev studerande en kandidatavhandling som ett praktikförankrat aktionsläroprojekt. Grundskollärarytstuderande för årskurs 1–7 skrev magisteravhandlingen inom

¹⁵ Ämnena är översatta så att de motsvarar de benämningar som används på finlandssvenska.

professionsämnet medan grundskolläroarstuderande för årskurs 5–10 skrev den inom ämne 1. I studierna ingick en fördelning av 22 veckor praktik över fyra studieår som en integrerad del av utbildningens alla ämnen. (Engelien, Eriksen & Jakhelln, 2015, s. 161–163; UiT, 2016, s. 53, UiT, 2017, s. 5–6.)

UiT har även utarbetat ett avtal med Tromsø kommun där universitetet och åtta grundskolor ingick i ett så kallat universitetsskolprojekt. Universitetsskolorna hade som uppgift att i samarbete med universitetet utveckla lärarutbildningen så att en kunskapsdriven och professionsnära grund för praktiken åstadkoms samt att bidra till utvecklandet av integrering i utbildningen. (Jakhelln, 2015, s. 69–70.) Målet med praktiken var att studerande skulle utöva, bearbeta och utveckla sina fackliga och didaktiska kunskaper. Praktiken skulle vara anknuten till studerandes FoU- och magisteravhandling samt möjliggöra för dem att delta i samarbete mellan skola och hem. (UiT, 2016, s. 53.) Under praktiken tog studerande del av helheten i elevernas skolvardag eller fokuserade på vissa aspekter inom ett ämne. Studerande utarbetade individuella praktikmappar där de dokumenterade förväntningar, utvecklingsmål och en bedömningsrapport. (UiT, 2016, s. 54–55.) Eftersom aktionsforskning är en central forskningsmetod i PiN, skulle studerande även rapportera och samla in data inom ett utvecklingsprojekt i universitetsskolorna. På magisternivå fick studerande utöva övrig forskning, och inte enbart aktionsforskning. (Hansén m.fl., 2014, s. 184–185.)

Magisterutbildning 2017

För att lösa de tidigare nämnda utmaningarna bör lärarutbildningen utvecklas. Detta sker genom tydligare och högre professionskompetens, stärkt praktik kvalitet samt större differentiering. (PiN, 2008, s. 9.) I reformen av norsk grundskolläroarutbildning 2010 lyfts det fram att lärarutbildningen dessutom ska gå mot en ännu mer forskningsbaserad riktning (Hansén m.fl., 2014, s. 187).

Kunnskapsdepartementets rapport om lärarutbildningen (2008–2009¹⁶) innefattar både bedömning och förslag till initiativ för en förnyad lärarutbildning. Rapporten behandlar bland annat lärarens kompetensområden, lärarens och skolans roll, utbildningsstruktur, utmaningar och vad som bör stärkas i utbildningen. Denna rapport har haft en betydelsefull roll i utvecklingen av grundskollärarutbildningen. (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009.) Kunnskapsdepartementet har 2014 utarbetat en strategi¹⁷ för en ny satsning på kunskapsskolan, det vill säga en skola som ger eleverna den kunskap de behöver. Åtgärderna är hårdare antagningskrav till lärarutbildningen, en praktisknära fem årig lärarutbildning, krav på fördjupning för att undervisa i de centrala ämnena, ökad satsning på skolbaserade utvecklingsåtgärder och möjliggörande av flera karriärvägar i skolan. (Isaksen, 2014, s. 6.)

Norges regering beslutade i juni 2014 att lärarutbildningen i hela landet ska ges på magisternivå. (Jakhelln m.fl., 2016, s. 194; Lund, m.fl., 2015, s. 18). Enligt Jakhelln (2014, s. 231) är ett av målen med den nya grundskollärarutbildningen att utveckla en mer professionell lärarroll genom att förstärka forsknings- och utvecklingsorientering samt ämnesfördjupning i utbildningen. Den nya utbildningen och de forskningsbaserade lärprocesserna bidrar till att främja lärarstuderandes färdighet att självständigt och kritiskt reflektera och analysera. Detta resulterar i att de som utbildade lärare har bättre möjligheter att vidareutvecklas i sin profession. (Hansén m.fl., 2014, s. 187; Jakhelln, 2014, s. 230; Lund m.fl., 2015, s. 18.)

¹⁶ Rapporten är publicerad på regeringens hemsida och innefattar inte sidantal.

¹⁷ ”Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen”. Utarbetat av Kunnskapsdepartementet (2014).

4 Sammanfattande jämförelse

I detta kapitel jämförs klasslärarutbildningen i Finland och grundskollärarutbildningen i Norge utgående från presentationerna i kapitel 2 och 3. Detta kapitel följer samma struktur som de två föregående kapitlen för att förtydliga och underlätta jämförelsen mellan de två utbildningarna.

Enligt Afdal (2012, s. 98–99) har Norges utbildningsdiskurs influerats av OECD¹⁸:s utbildningspolitik och det faktum att själva utbildningsprogrammet är *mer målorienterat, standardiserat och politiskt styrt* än i Finland. Finlands system möjliggör däremot beslutsfattande av aktörer på en mer lokal nivå och beslutsfattande inom utbildningen sker mer utgående från akademisk sakkunskap. (Afdal, 2013, s. 167; Hansén m.fl., 2014, s. 174–175.) Denna aspekt är intressant för utbildningsdiskursen i Norge, eftersom Finlands system hindrar den standardisering som förekommer i norsk lärarutbildning. (Hansén m.fl., 2014, s. 174–175.)

Till skillnad från Finland har Norges lärarutbildning *reglerats mycket*. Utvecklingen i de ofta förekommande reformerna i Norge har dessutom sett relativt likadan ut i alla de övriga nordiska länderna, med undantag av Finland. Motiveringen till de ofta utarbetade reformerna är internationella trender och utvärderingar, och dessa påverkar de nationella föreställningarna om innehållet i lärarutbildningen. Detta leder till mer fokus på standardiserade normativa läroplaner samt kontroll- och övervakningssystem. Det som däremot är gemensamt för båda utbildningarna är betonandet av *en tydlig gemensam pedagogisk kärna* innefattande undervisningsprocesser, lärande och läroplaner samt att lägga mer vikt på ämneskunskaper och ämnesdidaktik. I båda utbildningarna betonas dessutom anpassad undervisning, ledar- och relationskompetens samt en tydlig beredskap av lärarens professionsidentitetsutveckling. Slutligen betonas också utbildningens vetenskapliga grunder. (Jfr Afdal, 2012, s. 13–16; EVA & DPU, 2009, s. 8, 13–18; Hansén m.fl., 2014, s. 168–169.) En annan skillnad mellan lärarutbildningarna är de tidigare *examensnivåerna* (kandidatnivå + 1 år i Norge och magisternivå i Finland), vilka nu

¹⁸ OECD är en förkortning av The Organisation for Economic Co-operation and Development (2016).

är i ett förändringsskede i Norge. Dessutom har Norge inte haft lika mycket betoning på pedagogiska ämnen som lärarutbildningen i Finland.

Medan Norges lärarutbildning har mer specifika syftesföreskrifter i bland annat de nationella riktlinjerna, är beskrivningen av syfte och mål för lärarutbildningen bredare i Finland (EVA & DPU, 2009, s. 7). Inom båda utbildningarna är lärares vidareutveckling av professionen väsentlig (Jakhelln, 2014, s. 230, 239; Kunnskapsdepartementet, 2010, § 1; Niemi, 2012, s. 32). Utbildningarna ska även vara *forskningsbaserade* och forskningen som utbildningen utgår ifrån aktuell (Hansén m.fl., 2014, s. 182–183; Hansén & Eklund, 2014, s. 4–5 Aspfors m.fl., 2016, s. 13).

I Finland är *lärarutbildningen eftertraktad* och de sökande är många, vilket gör att endast ett lågt antal av de som söker antas till utbildningen (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 41–42). I Norge är däremot antalet sökande lågt, vilket leder till att de flesta som söker till utbildningen blir antagna (Afdal, 2012, s. 4). I Finland är antagningsprocessen dessutom mer omfattande och består av flera steg i form av prov och intervju. Sökande i Norge antas oftast endast utgående från tidigare betyg (Aspfors m.fl., 2016, s. 11–12; EVA & DPU, 2009, s. 7, 27–28).

De finländska universiteten har till skillnad från de norska universiteten *stor frihet att själva organisera* sina lärarutbildningar. Finland följer främst rekommendationer från Utbildningsstyrelsen, medan Norge har en nationell läroplan och nationella riktlinjer som bör följas. I läroplanen är dessutom upplägget för lärarutbildningen fastställt. (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2016a; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3; Niemi, 2012, s. 29–31.) I Finland ger klasslärarutbildningen behörighet att arbeta i årskurs 1–6, medan grundskollärarstudier i Norge väljer att inrikta sig på antingen årskurs 1–7 eller 5–10. I Finland omfattar studierna även mer pedagogik än i Norge. (EVA & DPU, 2009, s. 8, 14–15.) En stor skillnad i uppläggen är även att lärarstudier i Finland skriver en kandidat- och en magisteravhandling, medan lärarstudier i Norge endast skriver en kandidatavhandling. Norges lärarutbildning befinner sig i ett förändringsskede och kommer från och med hösten 2017 efterlikna Finlands lärarutbildning i högre grad.

I Norge har inte övningsskolor anknutna till lärarutbildningen funnits på samma sätt som i Finland, där övningsskolor är anknutna till universiteten. Olika varianter av norska samarbetskolor som påminner om övningsskolor i Finland har dock utvecklats. Således har den finländska lärarutbildningen influerat även praktikens innehåll i den norska lärarutbildningsreformen. I norska diskussioner om lärarutbildningen har praktiken fått stor uppmärksamhet och i läroplanen 2010 betonas allt mer behovet av längre avtal med samarbetskolorna. (Hansén m.fl., 2014, s. 176–177.) I den finländska lärarutbildningen är praktikperioderna separata kurser med egna studiepoäng, medan praktiken i den norska lärarutbildningen integreras i ämneshelheterna och därmed inte ger skilda studiepoäng (EVA & DPU, 2009, s. 36; Kunnskapsdepartementet, 2010, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 43–44). Betydelsen av samarbete mellan studerande, övningsskollärare och lärarutbildare betonas inom båda utbildningarnas praktik (Aspfors m.fl., 2016, s. 15–16; Hansén m.fl., 2014, s. 176–177; NOKUT, 2006a, s. 68). Gemensamt är också att praktiken ska innefatta progression (Aspfors m.fl., 2016, s. 15–16; Kunnskapsdepartementet, 2010, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3).

Minimumkravet för att undervisa inom lärarutbildningen är både i Finland och Norge en utbildning på magisternivå (EVA & DPU, 2009, s. 26). Andelen professorer eller motsvarande tjänsteinnehavare som arbetar vid universiteten är relativt lika för lärarutbildningen i Finland och Norge. (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011, s. 40; NOKUT, 2006a, s. 44.)

Internationella utvärderingar har visat att *finländska elever presterar bättre än norska* och har medfört flera debatter om lärarutbildningen i Norge (Afdal, 2012, s. 17; Aspfors & Eklund, 2017b, s. 1) Som ovan nämnt finns det också *skillnader i utmaningar* då det gäller sökande till lärarutbildningen. I Norge är det brist på antal sökande, medan detta inte är ett problem i Finland. It är ett problem inom den finländska utbildningen och undervisning i digitalisering och it borde utökas (Tirri, 2014, s. 607), men detta nämns inte som ett problem i Norge. Även avsaknaden av ett nationellt mentorsprogram är utmanande inom den finländska lärarutbildningen (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011 s. 45). *En gemensam utmaning* för båda

utbildningarna är att finna en bättre anknytning mellan teori och praktik. Både inom den finländska och den norska lärarutbildningen har det nämligen visat sig vara svårt för studerande att se sammanhanget mellan dessa komponenter. (Eklund, 2014, s. 569–577; EVA & DPU, 2009, s. 16; Lund, Jakhelln & Rindal, 2015, s. 15; PiN, 2008, s. 8–9.)

Forskningsintresset för Finlands lärarutbildning har influerat den förnyelse av lärarutbildningen som träder i kraft hösten 2017 i Norge. Modellen är inte kopierad direkt från den finländska lärarutbildningen, men den liknande magisterstrukturen samt den mer forsknings- och praktikorienterade inriktningen har implementerats i och inspirerat den norska lärarutbildningen. I huvudsak har de norska och speciellt nordnorska forsknings- och lärarutbildningstraditionerna likväl omformulerat och modifierat innehållet i sin magisterutbildning. (Afdal, 2012, s. 4; Hansén m.fl., 2014, s. 188.)

Sammanfattningsvis går det att konstatera att den finländska klasslärarutbildningen och den norska grundskollärarutbildningen har en del gemensamma komponenter. Båda utbildningarna betonar betydelsen av att utbildningen är forskningsbaserad och att de bör utvecklas för att möta de utmaningar som finns. De största skillnaderna mellan lärarutbildningarna är hur och i vilken utsträckning de styrs samt hur eftertraktade utbildningarna är i respektive länder.

5 Metod

I följande kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs hermeneutik som forskningsansats och intervju som datainsamlingsmetod. Efter det beskrivs undersökningens genomförande, informanter och analys av data. Slutligen följer en diskussion om tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka nytexaminerade finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen efter ett år i yrket. Utöver detta vill vi undersöka likheter och skillnader mellan finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen. Utgående från detta har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilken syn har lärare på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till sitt första år i yrket?
2. Vilken syn har lärare på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket?

5.2 Hermeneutik som forskningsansats

Hermeneutik som forskningsansats lämpar sig då syftet med undersökning är att undersöka informanternas egna upplevelser av ett visst fenomen. Eftersom vi undersöker klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade utbildningen är hermeneutik som forskningsansats lämplig för denna undersökning. (Sohlberg & Sohlberg, 2013, s. 266; Westlund, 2009, s. 62.) Vi har strävat efter att förstå, tolka och förmedla informanternas egna upplevelser av det som undersöks.

Inom hermeneutiken finns det tre riktningar som till en del styr tolknings- och analysprocessen och som anger analysarbetets riktning för tolkningens fokusering. Den första riktningen kallas existentiellt inriktad hermeneutik, vilket innebär förståelse för textförfattaren. Med andra ord ska forskaren försöka förstå en person genom empati och inlevelse. Forskarens förförståelse spelar en väsentlig roll inom den existentiella inriktningen. Forskarens egna upplevelser av fenomenet kan påverka tolknings- och analysprocessen, vilket betyder att det är viktigt för forskaren att först kort beskriva perspektivet och sin förförståelse för det som undersöks. Eftersom vi har tagit del av lärarutbildningen har vi egna upplevelser och en egen förförståelse för det som undersöks. Detta har bidragit till att öka vår empati under intervjuerna och vid tolkningsarbetet. Den andra riktningen inom hermeneutiken kallas misstankens hermeneutik, och den kan innefatta förklaringar i tolkningsprocessen. Genom att i en strukturanalys registrera exempelvis hur ofta vissa ord eller uttryck förekommer kan forskaren bevisa sin tolkning. De ofta förekommande orden och uttrycken har i vår undersökning beaktats och påverkat tolkningen genom att vi redovisat hur många av lärarna som nämner företeelsen i fråga. Den tredje riktningen, allmän tolkningslära, är den bredaste riktningen och handlar om förståelsen av ett budskap. (Westlund, 2009, s. 63–65; jfr Larsson, 2005, s. 4.) Forskaren tolkar därmed materialet i relation till helheten (Larsson, 2005, s. 4). I detta avseende har vi tolkat och analyserat helheten utgående från lärarnas berättelser som i sig även utgör en stor del av resultatet.

Det empiriska materialet består, enligt Sohlberg och Sohlberg (2013, s. 266) samt Westlund (2009, s. 65), oftast av en text och i vårt fall bestod texten av intervjuutskrifter. Kontexten för textens framställning ska alltid beskrivas eftersom situationen och sammanhanget kan påverka tolkningen av textens innehåll. Dessa tolkningar kan vara naiva eller mogna. Är tolkningen naiv så har forskaren tolkat endast delar av materialet utan att se sammanhanget eller beakta helheten i detta. En mogen tolkning, vilket vi strävat efter att följa, innebär däremot att forskaren tolkar helheten genom att också beakta sammanhanget då texterna framställdes. Forskaren kan argumentera för sin tolkning genom att referera flera textdelar till varandra och till helheten. Ju flera textdelar, desto bättre stöds tolkningens rimlighet. (Larsson, 2005, s. 12, 23; Westlund, 2009, s. 65–69.) För att stöda tolkningen i denna undersökning har flera textdelar refererats till varandra för att sedan utgöra ett helhetligt resultat.

Som tidigare nämnt kan forskaren dokumentera antalet ofta förekommande ord från texten. Detta kan fördjupa tolkningen genom att forskaren letar efter frågor som texten ställer och inte enbart följer sin egen utgångspunkt. Eftersom forskarens förförståelse likväl spelar en stor roll, menar Westlund att det inte finns någon generell arbetsgång för tolknings- och analysarbetet inom hermeneutiken. Hon föreslår ändå ett nyfiket och öppet förhållningssätt till materialet för att forskaren, i stället för att fastna i forskningsfrågorna, ska kunna lära sig av texten. Forskaren kan på så sätt hitta engagemang och det viktiga i texten. (Westlund, 2009, s. 69–73.) Genom att upprepade gånger och noggrant läsa igenom texterna utan att fokusera på frågorna har vi låtit texternas innehåll leva och styra resultatet.

Westlund (2009, s. 73) redogör för några sammanfattande råd som är väsentliga för tolkningsarbetet inom hermeneutisk forskning. För det första lämpar sig hermeneutisk forskning för datainsamling som inte strukturerats allt för snävt. Informanterna ska få utrymme att utveckla sina resonemang. I denna undersökning har informanterna fått öppna frågor och tid att utveckla sina svar. För det andra bör forskaren läsa igenom texterna flera gånger samtidigt som den egna förförståelsen inte får komma i vägen för det som texterna vill berätta. För det tredje är det viktigt att leta efter engagemang hos informanterna. Det kan finnas utsagor som förekommer flera gånger i en och samma text eller som uttrycks på ett särskilt sätt, vilket vi i tolkningsarbetet har varit noggranna med att beakta. För det fjärde är det sedan, som ovan nämnt, viktigt att dokumentera antalet utsagor eftersom delarna kan styrka varandra. För det femte kan forskaren organisera och jämföra huvudbudskapen som framkommer i texterna. Ett tillfälle kan vara då det förekommer kronologiska markeringar, till exempel då och nu, som går att jämföra med varandra.

För det sjätte bör forskaren också överväga att ta stöd av vetenskaplig litteratur och tidigare forskning som berör huvudteman som framkommit ur materialet. På detta sätt kan forskaren fördjupa och se alternativ för tolkningen. Vid ett fåtal svårlösta tolkningsfall, särskilt vid analys av de norska intervjuerna, har vi gått tillbaka till studieprogram och föreskrifter gällande ämnet i fråga för att undvika misstolkning av ett svar från informanten. För det sjunde bör forskaren se över tolkningen och fundera

över dess logik i relation till helheten, sammanhang, motsägelser, litteratur och tidigare forskning, beroendefaktorer, realism samt alternativa tolkningar. Slutligen ska forskaren övertyga läsarna om att tolkningen är trovärdig, vilket vi i denna undersökning gör genom att beskriva vårt tillvägagångssätt och vårt resultat så tydligt som möjligt. (Westlund, 2009, s. 73–78.)

5.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Syftet med en kvalitativ intervju är att försöka förstå undersökningens personens uppfattningar och åsikter om olika fenomen i världen. En forskningsintervju utgår från vardagslivets samtal på så sätt att kunskap förmedlas i interaktionen mellan den som blir intervjuad och den som intervjuar. Kunskapen förmedlas genom samtalet som har sin utgångspunkt i ett bestämt tema. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 17–18.) Eftersom vi i vår avhandling ville undersöka finlandssvenska och norska klasslärares syn på den forskningsbaserade klasslärarutbildningen i relation till den skolverklighet de stött på under sitt första år i yrket, valde vi intervju som datainsamlingsmetod.

Enligt Denscombe (2016, s. 266) kan en intervju se ut på olika sätt och vara strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. En semistrukturerad intervju kännetecknas av att intervjuaren är beredd på att vara flexibel under intervjutillfället. Intervjuaren är också inställd på att låta intervjupersonen utveckla sina svar och synpunkter.

I en semistrukturerad intervju ligger tonvikten på att förstå den intervjuades upplevelser av och åsikter om ett särskilt fenomen. En sådan intervju påminner om ett vardagssamtal, men den har ett visst syfte och en viss teknik som gör att intervjun trots allt inte är ett vardagssamtal men heller inte en sluten enkät – intervjun är semistrukturerad. En semistrukturerad intervju utgår från en intervjuguide där fokus ligger på några bestämda teman och förslag på frågor. Hur frågorna ställs och i vilken ordning de ställs kan anpassas efter intervjupersonens svar. När en semistrukturerad intervju är genomförd transkriberas den vanligtvis och därefter analyseras och tolkas den av forskaren. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41–43, 165–166; Lankshear &

Knobel, 2004, s. 201–202.) I vår undersökning använde vi oss av en semistrukturerad intervju, eftersom vi inom projektet blivit tilldelade en intervjuguide¹⁹. Med hjälp av intervjuguiden var det enkelt för oss att ställa samma frågor till informanterna och utgående från deras svar be dem fördjupa svaren. Det här underlättade även jämförandet av de finlandssvenska respektive norska resultatet i undersökningen eftersom samtliga informanter fick svara på samma frågor.

En intervju kan genomföras på olika sätt, men det vanligaste är att intervjuaren och intervjupersonen träffas personligen ansikte mot ansikte. Intervjun kan även äga rum under ett telefonsamtal. Genom att använda exempelvis datorprogrammet Skype kan man intervjua intervjupersoner som geografiskt befinner sig långt borta från intervjuaren. (Denscombe, 2016, s. 282; Lankshear & Knobel, 2004, s. 198.) I vår undersökning intervjuade vi informanterna med hjälp av Skype och personliga möten. Även de norska informanterna intervjuades genom personliga möten och Skype.

Denscombe (2016, s. 279–280, 384–385) och Kvale (1997, s. 147) rekommenderar intervjuaren att dokumentera intervjun genom att exempelvis spela in intervjun. Att spela in intervjun möjliggör för intervjuaren att koncentrera sig på själva samtalet och dess dynamik. Genom att spela in intervjun får intervjuaren en fullständig dokumentation av intervjun, vilket möjliggör en transkribering av intervjun. Att transkribera intervjuer tar lång tid men är nödvändigt om till exempel citat ska användas i resultatredovisningen. Det är dessutom enklare för forskaren att analysera ett nedskrivet material än ett auditivt material. Vi valde att spela in intervjuerna på en diktafon. Efter att vi genomfört intervjuerna transkriberade vi dem för att sedan utgå från utskriften i analysarbetet. De norska intervjuerna genomfördes på samma sätt som de finlandssvenska, men det var fyra forskare som ingår i projektet som genomförde intervjuerna. De norska intervjuerna transkriberades av dessa forskare och en forskningsassistent. De transkriberade intervjuerna skickades därefter till oss genom e-post.

¹⁹ Se Bilaga 2. Samma frågor, men på norska, användes i den norska undersökningen.

5.4 Val av informanter

När man väljer informanter för en intervju bör man som forskare på förhand ha uppställda kriterier för informanterna. Dessa kriterier ska utgå från undersökningens syfte. (Atkins & Wallace, 2012, s. 86–87; Lankshear & Knobel, 2004, s. 209.) När det gäller urval förekommer det två tillvägagångssätt som man kan använda sig av: sannolikhetsurval och icke-sannolikhetsurval. Icke-sannolikhetsval används i de fall när forskaren har en viss bestämmanderätt över urvalsprocessen och anser att det inte är nödvändigt med ett sannolikhetsurval. Till skillnad från sannolikhetsurval, som främst används vid kvantitativa undersökningar, används icke-sannolikhetsurval oftast vid kvalitativa undersökningar. (Denscombe, 2016, s. 64–65.) I vår undersökning använde vi oss av icke-sannolikhetsurval. Eftersom vi undersökte nyutexaminerade klasslärares upplevelser av sitt första år i yrket var det naturligt att intervjua nyutexaminerade klasslärare. De norska informanterna fick en förfrågan om att delta i undersökningen av den norska projektgruppen och de som ville delta anmälde sitt intresse. I undersökningen deltog sammanlagt nio informanter.

Kriterierna för att de finlandssvenska informanterna skulle få delta i vår undersökning var att de blivit utexaminerade klasslärare år 2016 från Åbo Akademi i Vasa och att de hade ett års erfarenhet av att arbeta i årskurs 1–6. Samtliga informanter hade avslutat sina studier under våren 2016 och därefter arbetat ungefär ett år i årskurs 1–6. Fyra av informanterna arbetade i finlandssvenska skolor och en informant arbetade i en skola i Sverige. Informanten som arbetade i Sverige kunde delta i undersökningen eftersom vi ansåg att arbetsplatsens läge inte påverkade resultatet i någon större mån. Fyra av informanterna arbetade som klasslärare och en arbetade som speciallärare i årskurs 1–6 (denna informant hade behörighet att arbeta både som klasslärare och speciallärare). De finlandssvenska informanterna i undersökningen var fem klasslärare till antalet: fyra kvinnor och en man. Vi ansåg att fem finlandssvenska informanter var tillräckligt många för att få insamlat ett rikligt datamaterial för att besvara våra två forskningsfrågor. Innehållet i texterna var tydligt och uttömmande.

Kriterierna för att de norska informanterna skulle få delta i vår undersökning var att de blivit utexaminerade grundskollärare år 2015 från lärarutbildningen som ingick i Pilot

i Nord och att de hade ett års erfarenhet av att arbeta i årkurs 1–6. Samtliga informanter arbetade i norska skolor som grundskollärare i årskurs 1–7. En av dessa hade även arbetat en tid som ämneslärare och en annan hade även ansvar för några ämnen i övriga klasser än sin egen. De norska informanterna i undersökningen var fyra grundskollärare till antalet: tre kvinnor och en man. Vår plan var att utgå från lika många finlandssvenska och norska lärare men vi hade inte möjlighet till en femte norsk intervju. Trots detta ansåg vi att fyra informanter var tillräckligt många för att få insamlat ett rikligt datamaterial för att sedan besvara våra två forskningsfrågor.

5.5. Undersökningens genomförande

Inom ramen för projektet *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen* hade tio finlandssvenska nyutexaminerade klasslärare blivit intervjuade under våren 2016. Av dessa tio klasslärare fick vi välja ut fem för vår undersökning. Med hjälp av en sökmotor på internet sökte vi upp dessa klasslärare, vilka i de flesta fallen hittades på skolornas webbplatser. Vi valde ut fem informanter och de arbetade i olika delar av Finland och Sverige. En del informanter kontaktades genom e-post och andra kontaktades genom Facebook. Vid den första kontakten berättade vi om undersökningens syfte och hur intervjun skulle gå till. Informanterna fick även veta att deras deltagande var frivilligt, men att om de ställde upp skulle deras personuppgifter förbli anonyma. Samtliga fem informanter som vi kontaktade meddelade att de kunde ställa upp på en intervju och att de tillät oss att spela in intervjun på en diktafon. De norska informanterna tillät också att intervjun spelades in.

Denscombe (2016, s. 276–277) rekommenderar forskaren att alltid kontakta den tilltänkta informanten i god tid för att på så vis kunna fastställa en intervjutid som passar både forskaren och informanten. I detta skede bör han eller hon även informera informanten om hur lång tid intervjun beräknas ta. Det är även viktigt att intervjun genomförs på en plats som erbjuder avskildhet och frånvaro av störande ljud. Den utvalda platsen ska dessutom möjliggöra en bekväm interaktion mellan forskaren och informanten. Vi kom överens om ett lämpligt datum och klockslag med varje enskild

informant. Eftersom informanterna var utspridda över hela Finland ägde tre intervjuer rum på Skype. Två klasslärare kunde vi träffa personligen för intervjun. Samtliga intervjuer ägde rum i februari 2017 och tog ungefär en timme i anspråk. I Norge fick informanterna välja mellan några intervjutillfällen och i den mån det var möjligt genomfördes intervjun i informantens arbetsstad. En del intervjuer genomfördes via Skype och de norska intervjuerna genomfördes 2016. När en intervju genomförs är det viktigt att forskaren ger en ram åt intervjun. Informanten har rätt att få bakgrunden till intervjun genom att få information om intervjuns syfte, användningen av eventuella inspelningsmaskiner och så vidare. Forskaren bör också försäkra sig om att informanten tillåter att intervjun spelas in. (Denscombe, 2016, s. 277; Kvale, 1997, s. 120.) Vi inledde varje intervju med att berätta om intervjuns syfte och påminna informanterna om att de förblir anonyma i undersökningen. I Norge inleddes varje intervju med att forskaren tackade informanten för att han eller hon kunde delta i undersökningen.

Under intervjun är det viktigt att forskaren visar intresse och förståelse för det som informanten säger, och att han eller hon lyssnar uppmärksamt. Detta för att skapa en så god kontakt som möjligt med informanten. (Kvale, 1997, s. 120.) När intervjun avslutas bör forskaren tacka informanten för att han eller hon ställde upp på intervjun och samtidigt ge informanten möjlighet att ställa frågor eller förtydliga påståenden som sagts under intervjun (Denscombe, 2016, s. 279; Kvale, 1997, s. 120). Under intervjuerna visade vi intresse för det som informanten berättade och vid behov bad vi informanten förtydliga vissa påståenden. Vi avslutade varje intervju med att tacka informanten för att han eller hon tog sig tid att ställa upp på intervjun samt fråga om han eller hon hade några frågor om undersökningen eller dylikt. Detta gjordes även i slutet av de norska intervjuerna.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 220–221) påpekar att undersökningens syfte påverkar hur mycket av intervjuerna som behöver transkriberas och vem som transkriberar intervjuerna. I många fall är det en sekreterare som transkriberar intervjuerna, men om forskaren inte vill riskera att missa viktiga detaljer i det insamlade materialet är det bäst om han eller hon transkriberar intervjuerna själv. Vi valde att transkribera intervjuerna på egen hand, vilket resulterade i ungefär 78 sidor utskrivna text.

Tillsammans med de norska intervjuerna, som transkriberades av projektets norska forskare och en forskningsassistent, blev det totalt 155 sidor utskrivna text.

5.6 Komparativ undersökning

Komparativa studier har under en lång tid varit viktiga för samhällsvetenskapliga ämnen, eftersom komparativa studier möjliggör utveckling av teorier och kunskap. I en komparativ undersökning sätter forskaren minst två objekt i förhållande till varandra och undersöker likheter och skillnader mellan objekten. Denna jämförelse ger forskaren förutsättningar att utveckla en teori om varför likheter och skillnader existerar samt i vilka sammanhang de finns. I komparativa undersökningar bör forskaren sträva efter att skapa jämförbarhet mellan de objekt som ska undersökas. Detta kan vara svårt om forskaren till exempel genom en enkät vill undersöka samma attityder i två olika länder, eftersom mått och begrepp kan variera mellan olika länder. Traditionell komparation innebär att forskaren jämför egenskaper hos två fall. Denna komparation kan verka enkel men den är i de flesta fallen tillräcklig för att besvara en undersökningsfrågor. Utgående från traditionell komparation har flera olika analysmetoder utvecklats. (Denk, 2012, s. 9–10, 21, 37–38, 222–223.) I vår undersökning låg fokus på att jämföra lärarutbildningen i Finland respektive Norge samt på finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade utbildningen och vi har därmed utgått från den traditionella komparationen.

En fördel med en komparativ undersökning är att forskaren har möjlighet att få en bättre förståelse för det fenomen som han eller hon är intresserad av. Komparativa undersökningar kan dessutom förklara olika komplexa fenomen som existerar i samhället. En nackdel med en komparativ undersökning är att brister kan uppstå i undersökningens olika faser och dessa brister kan påverka utfallet i analysprocessen. Till exempel bör forskaren försäkra sig om att insamlingen av data genomförs på samma sätt trots att datainsamlingen sker vid fler än ett tillfälle. För att uppnå detta kan det vara nödvändigt för forskaren att utforma gemensamma instruktioner för hur fältarbetet i praktiken ska genomföras. En annan nackdel berör datainsamlingsmetoden som kan ge upphov till metodskevheter. Forskaren måste alltid

kontrollera att underlaget ger information om samma fenomen hos samtliga fall. (Denk, 2012, s. 9–10, 33–34.)

5.7 Analys av data

Analys av data inom kvalitativa undersökningar handlar om att bearbeta insamlat material för att hitta en mening och ett mönster i detta och därmed komma fram till ett resultat. Under bearbetningsprocessen kodas och struktureras data utgående från forskarens tolkningar av detta, vilket gör att kvaliteten inom kvalitativ forskning är beroende av forskaren själv. (Fejes & Thornberg, 2015, s. 34–37.) Enligt Kvale (1997, s. 170) är det inom kvalitativ analys upp till varje forskare att hitta en lämplig analysmetod för sin undersökning. För att kunna identifiera teman i kvalitativ data är det enligt Atkins och Wallace viktigt att inleda sin analys genom att se över helheten och reflektera över denna. Därefter ska forskaren fatta viktiga beslut vid val av vilka data som presenteras för att bekräfta sitt argument samtidigt som valet av det som presenteras ska vara transparent. (2012, s. 214–215, 222–223.) Vår analys bestod huvudsakligen av två olika analysmetoder, vilka presenteras nedan. Vi använde oss av två analysmetoder eftersom de kompletterade varandra, vilket medförde att resultatredovisningen förtydligades.

För det första utfördes en narrativ strukturering av utskriften från fyra intervjuer. Syftet med narrativ strukturering som analysmetod är att djupare beskriva informanternas situation i relation till det som undersöks för att möjliggöra för läsaren en tydligare bild av informanternas upplevelse som helhet. En narrativ strukturering innebär att forskaren skapar en sammanhängande historia av det som informanten uppgett under intervjun. Genom denna metod reduceras utskriften av intervjun samtidigt som dess innehåll utvecklas till en mer utarbetad berättelse. För att bekräfta vår tolkning av informanternas berättelse, infogas även citat tillhörande respektive informant. Varje berättelse inleds med informantens första möte med skolan för att sedan gå vidare till själva arbetet och avslutas sedan med informanternas sammanfattande tankar om lärararbetet och vad de har för tankar om sig som framtida lärare. På detta sätt har berättelsen strukturerats kronologiskt. Genom att framföra informanternas upplevelser

ur ett berättarperspektiv där vi som forskare återger informanternas berättelse, struktureras dessa även ur en social dimension. Det förekommer även en meningsdimension eftersom berättelsernas intrig utgör en enhet och en poäng som sedan kan betraktas i följande analysmetod, nämligen meningskategoriseringen. (Jfr Kvale, 1997, s. 174, 181–182.)

För det andra använde vi oss av analysmetoden meningskategorisering. Syftet med denna analysmetod är att kategorisera det som informanterna rapporterat för att på så sätt redogöra för det slutliga resultatet från undersökningen. Inom meningskategoriseringen läste vi först noggrant och upprepade gånger igenom utskrifterna från intervjuerna. Sedan analyserades materialet i relation till våra två forskningsfrågor. Inom respektive forskningsfråga kodades utsagorna till flera olika kategorier, eller i vårt fall aspekter. Vi valde att koda utsagorna i aspekter eftersom en indelning i kategorier hade blivit för snävt för vårt material. Aspekterna formades på basis av det som rapporterades av informanterna och klumpades ihop till några mer sammanfattande och helhetliga aspekter. Inom samtliga aspekter redovisas antalet informanter som nämnt något om temat från respektive aspekt. Antalet informanter delades även upp beroende på vem som har sagt vad, det vill säga att antalet informanter som nämnt något negativt om ett visst tema redovisas separat från antalet informanter som nämnt något positivt om samma tema, dock inom samma aspekt. Efter antalet informanter beskrivs kort vad de har sagt om temat i fråga. (Kvale, 1997, s. 174, 179–180.) Inom kvalitativ forskning är det viktigt att forskaren stöder sin analys genom att bevisa att tolkningen är rimlig. Detta kan vi göra genom att lyfta fram återkommande teman som dessutom nämns av flera olika källor, i vårt fall av informanterna, inom meningskategoriseringen för att på så sätt bekräfta våra argument. (Jfr Atkins & Wallace, 2012, s. 210.)

5.8 Tillförlitlighet, trovärdighet, generalisering och etik

För att diskutera kvaliteten och sanningsbarheten inom kvalitativ forskning används, beroende på forskare och perspektiv, antingen begreppen tillförlitlighet och trovärdighet eller reliabilitet och validitet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 295; Thornberg

& Fejes, 2015, s. 259). Vi kommer i denna beskrivning att använda oss av begreppen tillförlitlighet och trovärdighet, som enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 295) kan uppfattas som de mer vardagsspråkliga varianterna.

Enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 295–296) har tillförlitlighet en moralisk och metodologisk mening som relaterar till frågan om resultatet kan reproduceras av andra forskare och vid andra tidpunkter. För stor vikt på tillförlitligheten kan i en intervju påverka intervjuarens variationsrikedom och kreativitet negativt, samtidigt som tillförlitligheten bör ökas för att minska godtycklig subjektivitet. I och med att vi har följt en, inom ett forskningsprojekt, färdigt utarbetad intervjuguide är det möjligt för andra forskare att med hjälp av denna intervjuguide genomföra en liknande undersökning. Vi har även under tolkningsprocessen strävat efter att förhålla oss neutralt till materialet och inte låta våra egna föreställningar påverkat analysen. Därför anser vi att vår undersökning är tillförlitlig.

Trovärdighet däremot handlar om giltigheten och styrkan i ett yttrande, argument eller slutsats, med andra ord om en metod undersöker vad som ämnas undersökas. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 295–296.) Trovärdigheten bör beaktas genom hela forskningsprocessen. Kvale och Brinkman (2014, s. 297–298) redogör för sju stadier som forskaren bör fråga sig om de är förnuftiga och försvarbara. Följande stadier berör intervju som undersökningsmetod. Det första avgörande faktumet är undersökningens och forskningsfrågornas association till teorin. Därefter ska trovärdigheten beaktas i planeringen, under intervjun, i utskriften, analysen, under valideringen av undersökningen och vid rapporteringen. Forskaren ska därmed ifrågasätta och kontrollera sina tillvägagångssätt och slutsatser för att styrka trovärdigheten i denna. Våra tillvägagångssätt gav oss svar på våra forskningsfrågor, vilket även tyder på att undersökningen har hög trovärdighet.

Att generalisera är inte enbart ett vardagligt fenomen, utan det förekommer även i hög grad inom vetenskaplig forskning (Kvale & Brinkman, 2014, s. 310). Generalisering inom forskning handlar om forskningsresultatet kan antas hos personer som inte deltagit i den aktuella undersökningen (Thornberg & Fejes, 2015, s. 271). Frågan blir således om resultatet enbart är av lokalt intresse eller om de går att generaliseras. I och

med att vår undersökning är av kvalitativ karaktär och endast innefattar nio informanter, är det enligt oss inte möjligt att tillämpa resultatet på större grupper. Olika vetenskapliga inriktningar tar ställning till generaliserbarhet på olika sätt och det kan bland annat handla om universella lagar för beteende eller rentav motsatsen, det vill säga att varje fenomen är unikt. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 310.)

Kvalitativ forskning kritiseras av kvantitativa forskare för att inte vara statistiskt generaliserbara eftersom sannolikhetsurvalet inte tillämpas i kvalitativ forskning. Statistisk generalisering handlar om att utgå från ett stickprov av informanter för att beskriva en hel population. Sannolikhetsurval innebär att informanterna verkligen ska representera en hel population genom att vara slumpmässigt utvalda och innefatta ett stort antal deltagare. Dessa kriterier tillämpas inte alltid i kvalitativ forskning och särskilt inte inom pedagogisk forskning. Undersökningen innefattar oftast ett färre antal informanter som i sin tur väljs strategiskt enligt extremhet, typiskhet, bekvämlighet eller tillgänglighet. I vår undersökning handlade de strategiska valen om de olika kriterier som ställdes för våra informanter. Informanterna måste ha gått klasslärarutbildningen vid en specifik tidpunkt och vid en specifik lärarutbildningsinstans. Detta medförde att urvalet inte var så stort. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 311–312; Thornberg & Fejes, 2015, s. 271.)

En förutsättning för att undersökningen är av god kvalitet är beaktandet av god etik (Kvale & Brinkman, 2014, s. 98; Larsson, 2005, s. 9). Det etiska förhållningssättet ska genomsyra hela forskningsprocessen, även under planeringen, och forskaren bör fråga sig om det han eller hon gör är moraliskt, respektfullt och ärligt (Atkins & Wallace, 2012, s. 30). Att uppvisa god etik i relation till undersökningen handlar om att skydda, och därmed att inte kränka, informanternas integritet. I vårt fall gällde det att under intervjun upprätthålla ett nyfiket men ändå sakligt förhållningssätt i enlighet med frågorna ur intervjumanualen. Under hela undersökningsprocessen har vi även noggrant upprätthållit informanternas konfidentialitet genom att dölja all information som skulle kunna spåras till dem. Etik inom forskning handlar även om att vara omsorgsfull i sina slutsatser så att informanterna inte drabbas av den tolkning som forskaren gör. Informanterna får exempelvis inte drabbas negativt av att ha pekat på personer eller instanser som eventuellt skulle kunna vara skyldiga till brister inom det

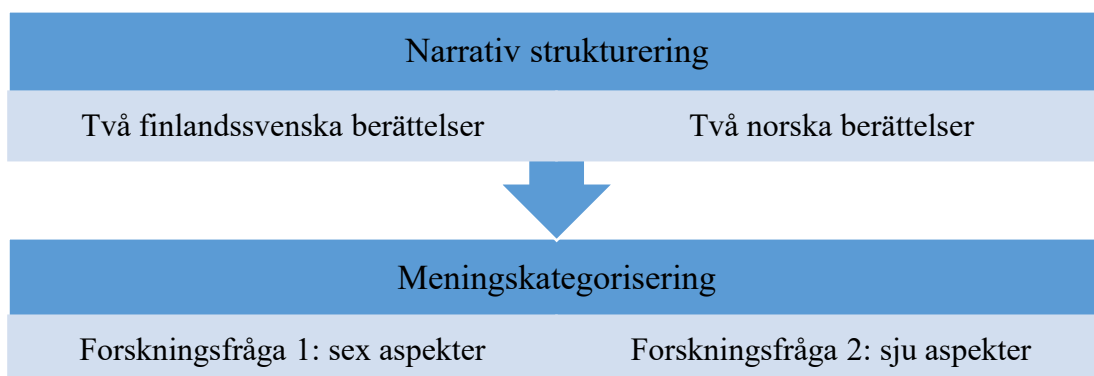
fenomen som undersöks. Den etiska aspekten inom forskning är dock problematiskt eftersom andra kvaliteter, såsom trovärdigheten, kan begränsas om forskaren värderar etiken allt för högt. Det gäller således för forskaren att upprätthålla en god balans mellan både ett etiskt och trovärdigt förhållningssätt och framställningsförmåga. (Larsson, 2005, s. 9–10; jfr Atkins & Wallace, 2012, s. 30–37.)

Inom forskning finns det fyra etiska riktlinjer som brukar diskuteras. För det första ska forskaren erhålla om informanternas informerade samtycke. Detta handlar om att informanterna informeras om undersökningens syfte och vad det innebär att delta i undersökningen. Därefter ska informanterna ges möjlighet att själva välja om de vill ställa upp i undersökningen. (Atkins & Wallace, 2012, s. 32; Kvale & Brinkman, 2014, s. 107–108.) Ett informerat samtycke kan även göras skriftligt, vilket var fallet för de norska informanterna, som genom sin namnteckning samtyckte till deltagandet. Från de finlandssvenska informanterna erhöles ett mer inofficiellt informerat samtycke. För det andra ska forskaren visa hänsyn till informanternas konfidentialitet genom att informera deltagarna om vem som kommer att ta del av materialet från datainsamlingen och genom att inte avslöja deltagarnas identitet för någon. Detta har vi uppnått genom att försäkra deltagarna om att endast vi kommer att ta del av materialet, som efter resultatredovisningen förstörs, och genom att dölja deras information så att ingen kan spåra den till dem. För det tredje ska forskaren överväga eventuella konsekvenser som kan uppstå för informanterna och för den större grupp som de representerar efter avslutad undersökning. Detta har vi gjort genom att under intervjun undvika att ställa känsliga frågor. För det fjärde ska forskaren även beakta sin egen roll och integritet i forskningen. Ur ett etiskt förhållningssätt handlar det om att erhålla ett moraliskt ansvarsfullt forskningsbeteende och försöka uppnå hög vetenskaplig kvalitet på det som publiceras. I vår undersökning har vi strävat efter en balans mellan professionell distans och personlig vänskap mot informanterna. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 107–112; jfr Atkins & Wallace, 2012, s. 33–40.)

6 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat. Resultatredovisningen är uppdelad i två delar. I den första delen ges en utförlig beskrivning av fyra informanternas upplevelser av sitt första år i yrket som nytexaminerade lärare. I den andra delen redovisas resultatet för de två forskningsfrågorna. Den första forskningsfrågan, som handlar om lärares upplevelser av den forskningsbaserade utbildningen i relation till sitt första år i yrket, innefattar sex aspekter. Den andra forskningsfrågan, som handlar om lärares syn på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket, innefattar sju aspekter.

Syftet med denna studie är att undersöka nytexaminerade finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen efter ett år i yrket. För att ge en djup insikt i informanternas upplevelser som nytexaminerade lärare, presenteras inledningsvis två finlandssvenska och två norska lärares erfarenheter i form av berättelser. I berättelserna exemplifieras informanternas svar med citat från intervjuerna för att på detta sätt öka trovärdigheten i lärarnas berättelser av sitt första år som nytexaminerad lärare. Utgående från de inledande berättelserna, presenteras därefter samtliga nio informanternas svar på de uppställda forskningsfrågorna. I denna del av redovisningen är fokus på att lyfta fram kvalitativa likheter och skillnader i informanternas svar på de två forskningsfrågorna. Figuren nedan förtydligar analysens och resultatredovisningens upplägg.



Figur 4. Upplägg för undersökningens analys och resultatredovisning.

6.1 Nyutexaminerade lärares berättelser om sitt första år i yrket

Nedan presenteras de fyra berättelserna. De fyra lärarna har fått fingerade namn och heter Anna, Lina, Bjørn och Hildur. Dessa namn valdes på grund av att de är vanliga och korta namn som är enkla att uttala. För att förtydliga vilka två berättelser som är norska har vi gett dem norska namn.

Annas berättelse

Anna är en ung klass- och speciallärare som under sitt första år har varit anställd i två skolor. Den ena skolan som hon arbetar i är svenskspråkig och i den går över 200 elever. Anna arbetar även i en finskspråkig skola. Hon är anställd som speciallärare och undervisar främst i matematik och modersmål, men även i slöjd och modersmålsinriktad finska. Hon undervisar i första hand i årskurs ett och två, men även i årskurs fem. Anna är med i ena skolans trivselgrupp och hon är även ansvarig för ett motionsfrämjande skolprogram.

Anna upplever att mötet med skolan har gått bra och att hon har blivit väl mottagen av kollegorna. Hon nämner att det tar tid att som ny lärare sätta sig in i ett nytt skolsystem och att kollegornas stöd har varit av stor betydelse i mötet med skolan. *Och fortfarande så känns det som att, kommer och frågar nu som då att liksom, hur känns det här, är allt okej och liksom så där, att de kollar upp att man kommit in.* Trots att mötet med skolan har gått bra har den stora arbetsmängden kommit som en chock för Anna. Hon har haft svårt att sätta gränser för sig själv för hur mycket arbete hon ska utföra efter skoldagens slut och det har varit svårt för henne att hitta tid för privatlivet. Anna tror att detta är vanligt bland nyutexaminerade lärare eftersom de känner att de måste arbeta hårt för att komma in i skolsystemet. Att ibland prioritera privatlivet och koppla bort sig från skolvärlden skulle kunna leda till bättre ork i arbetet.

I skolan som Anna arbetar pågår ett par utvecklingsarbeten. Skolan har bland annat satsat mycket på det motionsfrämjande skolprogrammet och skolan har också haft olika temaveckor för eleverna. Anna nämner en temavecka där temat var hållbar utveckling. Hon försöker vara en aktiv del av skolans utvecklingsarbeten men upplever att alla kollegor inte alltid är lika delaktiga och engagerade som hon själv. Hon tror att detta beror på att en del lärare är trötta på den stora mängd arbete som satts på utarbetande av den nya läroplanen och att dessa lärare därför inte orkar engagera sig i andra utvecklingsarbeten. *Men att vi har gjort det som vi har tyckt att har varit liksom nödvändigt och så har vi då, vi har presenterat att så här kan man göra och sen har då lärarna avgjort. Vissa har tagit det till sig, andra har inte, men det liksom, ja, så vi har lämnat det.* När det gäller lärarnas personliga utveckling får lärarna själva välja vilka fortbildningskurser de går, men i praktiken kan det vara svårt eftersom man måste hitta en vikarie för de dagar man är borta. Detta har lett till att lärarna ändå har gått på samma fortbildningskurser eftersom detta har underlättat organiserandet av frånvarande lärare.

Skolans rektor är enligt Anna lätt att prata med och lättillgänglig. Hon kan när som helst gå och knacka på rektorns dörr och han försöker alltid hitta tid för att diskutera ärendet i fråga. Medelåldern i kollegiet är ganska hög och många av lärarna närmar sig pensionsåldern. Anna är den yngsta läraren i båda skolorna och det finns få andra nyexaminerade lärare i kollegiet. Hon upplever att skolans samarbetsorganisering är utmanande. Skolan är så stor att det inte finns tid för samplanering med kollegorna och Anna önskar att det skulle finnas mer tid för att i lugn och ro kunna samplanera undervisningen med kollegorna. Anna har också haft svårt att hitta sin sociala plats i kollegiet. Kollegiet är väldigt stort och hon beskriver sig själv som aningen konflikträdd. Hon är dock tacksam för att det finns ett öppet klimat i skolan och att man inte sopar saker under mattan. Anna har utvecklat nära relationer till en del kollegor, medan hon med en del andra kollegor inte har hittat så mycket gemensamt. Hon strävar ändå inte efter att bli bästa vän med alla eftersom det inte fungerar så utanför skolan heller. Anna skulle gärna bli erbjuden personalaktiviteter utanför skoltiden eftersom det troligtvis skulle leda till en bättre samhörighet mellan kollegorna. Hon värdesätter den erfarenhet som kollegorna har och hon vänder sig till dem när hon har frågor.

Trots att Anna har haft hjälpsamma kollegor skulle hon vilja ha tillgång till en mentor. Med mentorn skulle hon kunna ta upp frågor som eventuellt skulle vara för känsliga att diskutera med kollegorna. *Ja, alltså jag har inte blivit erbjuden något sådant, och inte någon handledning eller något, att jag vet inte borde man själv ha varit liksom asialla, alltså borde man själv ha krävt det eller frågat efter det.* Anna har i stället ringt upp sina klasskamrater från studietiden för att diskutera och prata ut om svårigheter i arbetet. Anna beskriver sig själv som en reflekterande person och hon har ett behov av att reflektera högt med en annan person. Under rasterna i skolan är det få lärare som vill diskutera och reflektera över elever och undervisning, vilket medför att Anna ensam om kvällarna ligger och funderar på sådant som skett under skoldagen. Hon tror inte att detta är hållbart i längden.

Annas trivs mycket bra med att arbeta med elever som befinner sig i olika utvecklingsskeenden. *Nå för det första är det ju det bästa med det här jobbet, alltså det där att man får träffa helt olika sorts människor och elever i olika liksom utvecklingsskeenden också här.* Hon har märkt att hon har lättare för att arbeta med vissa elevtyper, medan andra elevtyper utgör en större utmaning för henne. Det svåraste i mötet med eleverna har varit att inse att inte endast hon själv ansvarar för elevernas lärande utan att de själva också bär ansvaret att lära sig. Som lärare försöker Anna se alla elever för vem de är och hon försöker hitta någonting som hon tycker om hos varje elev. Det är lätt att få en negativ bild av de elever som är stökiga under lektionerna men hon försöker ändå att hitta något positivt hos dem också. Anna försöker vara en rättvis lärare på så vis att hon låter eleverna arbeta utgående från de förutsättningar som de har.

Mötet med föräldrarna har varit intressant och roligt men även känsligt och jobbigt. Att hålla det första föräldramötet var en utmaning för Anna eftersom hon upplevde att det var svårt att veta hur man ska uttrycka sig inför föräldrarna. *Och då sitter du där då som nyutexaminerad och funderar, försöker välja dina ord rätt och inte säga för mycket, inte säga för lite, och det har nog varit liksom, det har varit jobbigt.* Ju mer erfarenhet hon har fått, desto bättre har det gått att möta föräldrarna. Hon tror att erfarenhet leder till att man blir mer trygg i sig själv som lärare och då ökar också

känslan av kompetens. När det gäller skolans organisering av samarbete med vårdnadshavarna önskar Anna att skolan skulle ha ett mer enhetligt system för hur lärare ska kontakta vårdnadshavarna. I nuläget har varje lärare sitt eget system, vilket känns jobbigt för Anna eftersom hon som speciallärare samarbetar med många klasslärare. Hon vet inte om hon ska anpassa sig till de olika klasslärarnas system eller om hon ska köra med ett eget system.

Anna upplever att lärarutbildningen har varit av stor betydelse för hur hon sköter sitt arbete. Under studietiden lärde hon sig att reflektera över sina beslut och detta gör hon fortsättningsvis i sitt dagliga arbete. *Och det tycker jag, att det har nog kommit tack vare studierna, att, det där att du har ett mål och så väljer du då dina tillvägagångssätt utgående från det du vet och kan om inläring och allt annat.* Det är ändå mycket som hon har fått lära sig på egen hand under det första arbetsåret: *Liksom som man önskar att man skulle ha fått mera av under studierna och, alltså jag har haft stunder när jag tänkt så där att har jag på riktigt studerat i fem år, och inte liksom lärt mig det här, det känns helt knäppt att, att vissa sådana här helt grundläggande grejer när det kommer som till kommunikation och sådant så tänker man att man borde ha fått mer träning i.* Detta är något som hon har saknat från utbildningen. När det gäller specifikt den forskningsbaserade delen av utbildningen upplever Anna att den har varit av stor betydelse, eftersom hon har en god grund att utgå ifrån. Om hon inte hade den utbildningsbakgrund som hon har, skulle hon troligtvis dra fler saker ur hatten. Anna upplever att den forskningsbaserade kompetensen har relevans för hennes dagliga arbete. I och med att hon arbetar som speciallärare anser hon att det är en fördel att hon kan utvärdera eleverna utgående från både ett kvantitativt och ett kvalitativt perspektiv, vilket är något som hon har tagit med sig från utbildningen. Anna ställer sig dock kritiskt till magisteravhandlingsprocessen. Hon har inte haft användning av sitt tema från magisteravhandlingen i sitt dagliga arbete. Enligt Anna var det själva skrivprocessen som hon lärde sig mest av. Hon skrev den tillsammans med en medstuderande och under processen lärde hon känna sina egna styrkor och svagheter när det gäller samarbete, men det var allt hon upplever att hon fick ut av att skriva magisteravhandlingen. *Men så lärde jag mig också om, liksom den andra människan och så här. Och det på något sätt gjorde mer för mig än det där själva slutresultatet.*

Anna upplever att hon under det första arbetsåret inte har kunnat fokusera på själva undervisningen, eftersom det finns så mycket annat som man som ny lärare måste lära sig och ta in. Hon var väldigt naiv innan hon började arbeta och därför kom det som en chock för henne när hon insåg att hon inte hinner uppnå en bråkdel av det som hon skulle vilja uppnå som lärare. *Och att acceptera det där, att man kommer aldrig att komma till det där idealet som man tänker att det här är god undervisning, utan man har liksom bara en liten kakbit av det. Så det har varit så där en inre kamp för mig, att acceptera att det är faktiskt då här det fungerar.* Hon upplever sig ändå motiverad för lärarbetet trots en del svackor under det första arbetsåret. Svackorna har berott på det faktum att skolvardagen har varit så annorlunda mot vad hon under studietiden trodde att den skulle vara. Nu när hon har arbetat en tid har hon vant sig vid hur skolvardagen ser ut. Det som främst motiverar henne i lärarbetet är de lyckorushar som uppstår när en elev gör framsteg eller säger något roligt. Anna anser dock att hon har för mycket självständighet i sitt arbete och hon tror inte att man är som starkast då man är ensam som lärare. Man behöver stöd från de andra lärarna och detta stöd tror hon att alla lärare är i behov av. Anna upplever att hon behärskar lärarbetet bra de dagar då hon är trygg i sig själv och inte stressad. Hon har sett att många lärare, precis som hon själv, är väldigt stressade och hon tror att denna stress tar död på kreativiteten som lärare behöver i sitt arbete. Lärare har så mycket att göra att det inte finns utrymme för skapande. Hon upplever ändå att hon har bra kompetens när det gäller elevers specialbehov och differentiering men hon saknar erfarenheten som man får av att ha arbetat som lärare i många år. Som speciallärare anser hon att det är enkelt att differentiera i och med att hon oftast undervisar i små grupper. Hon upplever att hon har många idéer för hur man exempelvis kan arbeta med stationsundervisning och att differentiering är hennes största styrka som lärare. *Att i och med att jag har studerat till både klasslärare och speciallärare så har jag ganska bra kunskaper när det kommer till det här med elever med specialbehov och differentiering och de olika stödnivåerna och det här, alltså att skriva planer och sådant.*

Under sitt första år i arbetslivet har Anna lärt sig mycket, såsom att planera och vara flexibel i undervisningen och kunna ta dagen, timmen och minuten som de kommer. Hon har även lärt sig att man måste vara tillåtande och förlåtande mot sig själv: *För att det kommer en massa situationer varje dag när man upplever att man misslyckas.*

Detta förhållningssätt måste man även ha mot eleverna, för annars kan det vara svårt att gå vidare med undervisningen. Hon har dessutom lärt sig vikten av att dra tydliga gränser för sig själv och för hur stor arbetsmängd som är lämplig. En etisk utmaning som Anna har stött på som lärare under det första skolåret är de finländska skolornas oförmåga att leva upp till en del rättigheter som utlovas i läroplanen. I läroplanen beskrivs vilka rättigheter eleverna har rätt till, men Anna har märkt att det finländska skolsystemet inte alla gånger klarar av att förverkliga dessa rättigheter. Detta har varit svårt för henne att acceptera.

Anna konstaterar att hon i framtiden gärna vill testa på att arbeta som klasslärare vilket hon också har behörighet för. Hon har även ett intresse för att arbeta inom nybörjarundervisning med läs- och skrivinlärning. Anna tror att hon i något skede kommer att ha behov av mer utbildning, men hon upplever ändå att läraryrket är ett yrke där man lär sig genom att göra och därmed får erfarenhet. *Så fast hur mycket man skulle studera så tror jag inte att man skulle vara så hemskt mycket mer kompetent, utan det handlar nog bara om att jobba sig till den där kunskapen.*

Linus berättelse

Lina är en ung klasslärare som under sitt första år har varit anställd i en stor svenskspråkig skola med drygt 300 elever. Hon är anställd som klasslärare i årskurs ett och undervisar i alla ämnen som klassen har. Lina undervisar också i engelska för årskurs tre. Hon är med i ett lärarlag och även i en biblioteksgrupp som arbetar med skolbiblioteket.

Lina upplever att hon blivit väl mött när hon började arbeta i skolan och att mötet med skolan gått som hon förväntade sig. Kollegorna har inte bara varit hjälpsamma, utan även positivt inställda till att Lina är nyutexaminerad. Hon har fått en bild av att kollegorna är öppna för vad hon kan bidra med till skolan. Att börja arbeta i en stor stadsskola var ändå en omställning för henne eftersom hon som barn har gått i en liten skola på landsbygden. *Att man inte kan bara gå ut i skogen här... utan att det är, nå det begränsar ju lite men samtidigt är det ju också ett helt annat sätt att se på de här*

eleverna hur vana de är att röra sig här mitt i centrum och så men. Enligt Lina hade inte lärarutbildningen förberett henne för hur mycket som faktiskt ingår i lärararbetet och därför hade hon i början av läsåret svårt med att hitta en bra balans mellan arbetet och privatlivet. I efterhand inser Lina att hon kanske lade ner lite för mycket tid på arbetet och till exempel planerade för mycket, men efter några månader fick hon till en bättre arbetsbalans.

I skolan som Lina arbetar pågår några utvecklingsarbeten och projekt, bland annat ett projekt som involverar läsning. Hon beskriver skolan som en skola som aktivt deltar och engagerar sig i olika projekt. Lina har på eget initiativ valt att gå med i gruppen som utvecklar skolbiblioteket. Lärarna i skolan får relativt fritt välja vilka fortbildningskurser de vill delta i och skolan hjälper då till med att ordna vikarie. *Vi har nog gått, man får välja ganska fritt vad man vill gå för kurser. Det ges nog alltid som ledigt och fixas vikarier om man vill gå på nånting. Så det har varit helt skönt.* I skolan ordnas det ibland obligatoriska föreläsningar som lärarna måste delta i.

Skolans rektor är alltid lyhörd och Lina upplever att relationen med honom är avslappnad: *Att det är inte så officiellt och så där stelt. Ganska avslappnad relation har han till alla. Det är nog skönt.* Kollegiet består av lärare som närmar sig pensionsåldern, lärare som är i fyrtioårs åldern och nytexaminerade lärare. Några nytexaminerade lärare började arbeta i skolan samtidigt som Lina. Rektorn är ansvarig för skolans samarbetsorganisering men ibland är det en lärare som får en idé om någonting och då kan den läraren ta upp det på ett personalmöte. På mötet kan man sedan diskutera vem som är intresserad av att involvera sig i det aktuella ärendet. Lina upplever att hon direkt blev en del av lärarkollegiet och hon har inte fått känslan av att någon av kollegorna skulle prata bakom ryggen på varandra, utan klimatet är öppet och trevligt. *Just som jag sa att de var som otroligt vänliga och öppna och hjälpsamma att inte har jag stött på någon här som skulle ha på något vis sett ner på en eller att det är jättebra atmosfär här i skolan att den är öppen och lättsam...* Inom Linas kollegium har det inte bildats några grupperingar och hon tror att detta beror på att kollegiet består av många lärare. En fördel med att vara del av ett så stort kollegium är att lärarna kan stötta varandra och att de som lärare kan utvecklas genom att lära av varandra. Hon har inte stött på några utmaningar inom kollegiet, men hon har heller

inte haft tid att fundera över saken desto mer eftersom hon valt att fokusera på undervisningen och sin egen klass. Lina själv anser att hon har haft en öppen inställning till sina kollegor och att mötet med dem därför har gått så naturligt.

Förutom stödet från kollegorna har Lina även fått stöd från mentorsgruppen som hon är med i. I mentorsgruppen har hon fått möjlighet att reflektera och bolla idéer med de andra nyutexaminerade lärarna och med mentorn. Träffarna har skett regelbundet under hela läsåret. Lina är positivt överraskad över hur stor nytta hon har haft av mentorsgruppen: *det är jätte jätte sköna möten när man får släppa allt bara när man får diskutera och fundera tillsammans och bolla idéer eller bara kasta ur sig allt vad man funderar på och, det är jätte skönt. Så det har nog varit en av dom där bästa sakerna att tycker jag det här året från skolans sida...*

Lina visste inte riktigt vad hon skulle förvänta sig av att ha en egen klass eftersom hon inte vikarierat så mycket under studietiden. Hon anser att mötet med eleverna har varit bland det lättaste att hantera under hennes första arbetsår. Eleverna har varit ivriga att börja i skolan och de har sett upp till henne som lärare. Lina anser dock att det har varit utmanande att motivera och engagera eleverna och följa med varje elevs utveckling. *Så det var ganska så där maffigt i början när man var ny med allting och sen ännu försöka hinna med alla elever så där individuellt att hur går det. Då såg man det mer först som en stor grupp och klass, men nu tycker jag att man har fått ganska bra koll på allting.*

Mötet med föräldrarna har också gått bra för Lina men hon upplever att utbildningen skulle ha kunnat ta upp mer om föräldramöten och överlag kontakten med föräldrarna. Hon hade inte ens sett ett föräldramöte innan hon skulle hålla sitt första egna. Lina skulle gärna haft en grund för vad som ska tas upp på föräldramöten, men eftersom detta inte behandlades tillräckligt mycket under utbildningen fick hon börja från noll när det gäller samarbetet med föräldrarna. *... så det kändes ju lite som att va, var är min utbildning till det här då? Men nog gick det också bra.* Lina anser att det har varit skönt att hon inte har haft några utmanande föräldrar eller att det har uppstått problem med dem. Föräldrarna har varit förstående. Enligt Lina tar kontakten med föräldrarna upp överraskande mycket tid och verktyget Wilma, som används i skolan som hon

arbetar i, hade hon liten erfarenhet av. Hon har under läsårets lopp blivit mer trygg i kontakten med föräldrarna och hon känner sig mer kompetent att använda sig av Wilma. Vad gäller skolans organisering av samarbetet med föräldrarna anser Lina att hon inte tillräckligt med erfarenhet för att kunna avgöra om det fungerar bra eller inte.

Lina anser att lärarutbildningen är bra att ha med sig i ryggsäcken och hon känner att hon har fått ut mycket av att ha läst specialpedagogik som långt biämne. Trots att hon arbetar som klasslärare upplever hon att hon har stor nytta av sin specialpedagogiska kunskap. Under sitt första arbetsår har Lina också insett hur mycket av utbildningen som hon har fått med sig och att hon har en bra teoretisk grund att stå på. *Att man har nog ändå fått en jättebra teoretisk grund i sig fast man kanske inte har tänkt på det då när man läste de där kurserna. Så det är nog, det har nog varit ändå bra utbildning att ha.* Hon kan motivera pedagogiska beslut med olika teorier som hon läst om under utbildningen. Lina känner sig också kompetent i att lösa problem med eleverna och hon anser att det är tack vare utbildningen som hon vet hur hon ska agera i en problemsituation. Dock anser hon att hon från utbildningen inte har fått tillräckligt med kunskap om differentiering för starka elever. Hon känner sig ändå kompetent att differentiera för de svaga eleverna eftersom detta behandlades mycket under utbildningen. Hon har även lärt sig en hel del om läroplanen och hur hon ska anknyta undervisningen till den.

Lina inser fördelarna med att utbildningen är forskningsbaserad, men i undervisningen hinner hon inte tänka desto mer på om det hon gör är förankrat i forskning. Det som hon gör i klassen är svårt att koppla till forskning och teori. Enligt Lina förbereder inte utbildningen studerande för hur mycket som verkligen ingår i lärararbetet och utbildningen fokuserade för mycket på det teoretiska. Hon hade gärna haft mer praktiska inslag i utbildningen: *...som då kanske när man gick peffan så förstod man inte riktigt vad alla kurser hade för mening och teori och allt sådant man ville ha mera praktiskt bara. Och nog skulle det ha behövts kanske mera praktiskt men sen nu när man har föräldramöten och sådant här så märker man nog att man ändå har lärt sig att... man har det i bakhuvudet att varför gör man vissa saker och kan motivera det med teori och mycket mer trovärdigt än att bara nämen vi gör nu såhär bara...* Lina anser att praktikerna under utbildningen var givande men inte särskilt

verklighetstroga. Hon upplever också att utbildningen gav för lite kunskap om föräldramöten och utvecklingssamtal. Lina ställer sig kritiskt till magisteravhandlingsprocessen. Hon har inte haft användning av temat från magisteravhandlingen, eftersom det inte har varit relevant för den årskurs som hon arbetar i.

Under det första arbetsåret upplever Lina att det mest utmanande i undervisningen har varit att differentiera för elever på alla nivåer. Det har även varit utmanande för henne att hitta lämpligt material som motiverar samtliga elever. Hon var också förvånad över hur mycket mer än själva undervisningen som faktiskt ingår i lärararbetet. Lina var inte förberedd på hur mycket tid som går till att upprätthålla kontakten med föräldrarna och hur stor del fostrandet av eleverna tar av själva arbetet. Under hösten kände Lina sig inte motiverad för lärararbetet eftersom arbetet var väldigt tungt. Hon kände sig stressad och funderade till och med på att byta arbete. *Ja jag vet inte det blev på något vis just när man insåg själv att man går in i väggen än att tar helt för mycket att det är inte okej att du ligger på kvällen och gråter för ditt jobb. Så då måste man som backa tillbaka och se att vad är det jag gör fel, när jag mår såhär?* Vändningen kom när hon började sätta tydligare gränser för sig själv och hon slutade ta med sig arbetet hem. *På något vis ändrade man kanske sitt eget tankesätt att man behöver som inte göra allt genast. Och att det får ta tid, och att man ville kanske lite för mycket av sig själv i början...* En följd av detta var att undervisningen blev naturligare och hon blev mer flexibel när det gäller tidsplaneringen av undervisningen. Lina planerar en del av lektionerna tillsammans i lärarlaget men hon känner ändå glädje över att hon har relativt fria händer då det gäller undervisningen. Hon känner sin klass bäst och vet vilken sorts undervisning som passar den. Hon uppskattar ändå stödet hon får från kollegorna i lärarlaget och att de inom lärarlaget kan dela med sig av material. Lina tror inte att hon någonsin kommer att behärska arbetet fullt ut och att ingen lärare kan det. För att vara en bra lärare måste man ha en vilja att ständigt utveckla sig själv, annars riskerar man att falla tillbaka i gamla vanor. Hon är, med tanke på den korta tid som hon arbetat, nöjd med över hur väl hon behärskar arbetet.

Lina anser att hon under sitt första arbetsår har lärt sig så mycket att det inte går att räkna upp allt. Hon nämner specifikt att hon har lärt känna sig själv bättre och att hon

har insett hur lugn hon egentligen kan vara i klassrummet. Hon känner sig också mer självsäker att använda sig av tekniska hjälpmedel i undervisningen. *Just först kändes kanske just det här med nya läroplanens kodning och sådant här skrämmande men just när vi har som testat på Ipads och det kommer ju ganska naturligt och de där eleverna är ju skickliga redan.* Lina upplever även att hon har lärt sig vad det innebär att vara lärare. Hon har inte upplevt några etiska dilemman under sitt första arbetsår. I framtiden vill Lina våga prova på nya arbetsmetoder i undervisningen och ge mer ansvar till eleverna. Hon upplever att det i början av läsåret krävdes mer styrning från henne för att få in fungerande rutiner i klassen, och detta hoppas hon att hon så småningom kan minska på. Lina känner inget behov av mer utbildning, utan hon tror att hon kommer lära sig och få ökad kompetens genom sina arbetserfarenheter.

Bjørns berättelse

Bjørn är en ung grundskollärare som under sitt första år har varit anställd i en skola med över 100 elever. Han är anställd som klassansvarig i årskurs fem och undervisar i KRL, gymnastik, norska, matematik, samhällslära och musik. Bjørn är med i ett lärarlag som samarbetar och har gemensamma möten.

Bjørn upplever att mötet med skolan har varit givande och lärorikt och att han blev väl mottagen. Han anser att det var mycket som han som nyutexaminerad lärare förväntades veta och sätta sig in i direkt när han började arbeta i skolan. *Det var veldig mye sånn: Oy, hva gjør jeg nå. Ting som kanskje av og til andre lærer og ledelsen tar for gitt at du skal kunne. Det er veldig viktig å kunne det, men det blir et kvantesprang.* Skolpersonalen har en sådan kultur att de tar tag i saker och utreder dem direkt, vilket han ser som positivt. Bjørn är aktiv utanför arbetstiden och sysslar med bland annat sport och teater, men han medger att han har tagit på sig lite väl mycket.

Skolan som Bjørn arbetar i deltar i olika utvecklingsarbeten. Ett av de områden som skolan satsat på är bedömning. Skolans lärare använder sig dessutom av Lesson study-modellen för att utveckla sin undervisning. Han upplever att skolan har många områden som den satsar på, men han ser risken med att satsa på för många områden

samtidigt: *Ja, det er jo noe man har lært i år at det er veldig mye – ikke sånne påtvungne ting – men veldig mye man skal gjøre, veldig mange områder det skal satset på. Og om det blir for mange ting så føler jeg at det blir vanskelig å overføre dette til praksis. Da blir man litt apatisk til tider.* Mange av kollegorna opplever Bjørn at ikke har en bra innstilling til forskning og utviklingsarbeidet og han tror at det beror på at kollegorna ikke vil bli tilsagda hvordan de skal skjøtte sitt arbeid. Skolens satsningsområder har således tagits emot på ulike måter av lærerne.

Skolens ledning består av en skoledare, en skolinspektør og en organisatør som ansvarar for praktiske arrangementer. Bjørn opplever at skoledaren ikke er så letttilgjengelig og ofte opptagen, men at når hun vel har tid er det lett å diskutere med henne og at hans tanker blir omhändertagna. Bjørn har fått et positivt inntrykk av kollegorna og mener at de er varme og vennlige og at det i lærerrommet er en god kultur der alle kan prate med alle. Han opplever at ingen av kollegorna har et negativt forholdssatt til det faktum at han har en magistergradsutdanning i pedagogikk. Lønnen har derimot diskuterts blant kollegorna, og en del av dem anser at det er lite rettferdig at de med høyere utdanning får høyere løn enn dem, trots at de sjølva har lengre erfaring enn de nyutexaminerte. Han har forsøkt tona ned sin høye utdanningsbakgrunn blant kollegorna og vil ikke verka høgfærdig på grunn av denne. Bjørn værdesætt høgt sine kollegors erfaring men anser at de har veldig ulike utdanning enn han sjelv, særskilt når det gæller forskning og utvikling. *Jeg føler at jeg har – jeg skal ikke komme der å være veldig sånn ovenpå, at jeg har master og slå i bordet med det. Merker jo at den erfaringen de har i praksis er gull verd [...] Det er vanskelig å peke på hva som er forskjellen, man må kanskje være det med forskning og utvikling.*

Bjørn har tilgang til en mentor en time i uka og når han kan diskutere og spørre denne om det er noe som han undrer. Dock har han bare truffat mentoren ett par ganger ettersom han kanner at mentoren ikke er med i den klassen som Bjørn arbeider. Han har i stället tagit stød av andre kollegor som er læmpligere å tala med ettersom de kanner klassen bættre enn mentoren. *Kanskje den mentoren vi har fått ikke – hun er en flink lærer – men læreren er ikke inne i de klassene vi er inne i, så ja. Vi har*

mange flinke folk rundt oss som vi jobber tett med så vi føler kanskje at vi tar det der og da med dem.

Bjørns møte med elevene var sårere enn forventet ettersom det fanns så mange kompliserte situasjoner å ta med seg. Disse kompliserte situasjonene har mest handlet om elever med utfordrende oppførsel, og Bjørn opplever at det har vært vanskelig å finne konkrete og fungerende løsninger for disse situasjonene som oppstår. Han føler seg ikke helt kompetent å møte elevene og disse utfordringene: *...det var veldig mange komplekse situasjoner. Det går mest på gutter spesielt og veldig utfordrende oppførsel. Det er veldig vanskelig å komme med noen konkrete løsninger som fungerer.* Trots dette opplever Bjørn også positive overraskelser og blir imponert da han ser elever som legger ned stort arbeid på noe i undervisningen.

Bjørn har, i møtet med foreldrene, notert at foreldrene vurderer og taler ulike om skolen til sine barn. Mange av foreldrene til elevene i hans klasse vurderer skolen og lærernes arbeid høyt og snakker om dette til sine barn. Noen av foreldrene derimot ser ikke verdien av å gå i skolen og taler heller ikke så varmt om skolen. Bjørn hadde forventet at foreldrene skulle forstå hans hensikt med samarbeidet med foreldrene er for elevens beste, noe som ikke er tilfellet for noen av foreldrene i Bjørns klasse som ikke alltid tar ham seriøst. Dette gjør ham frustrert ettersom han føler at samarbeidet er veldig viktig. Trots dette finnes det også medgørlige foreldre som er veldig engasjert i samarbeidet med skolen. Enligt Bjørn skulle skolens ledelse under foreldremøtene kunne klargjøre for foreldrene hvordan man skal kommunisere om skolen og til elevene og om skolens formål. *Ja, jeg tenker kanskje at man på foreldremøter kunne ha vært enda klarere på hvordan man kommuniserer om skole til elevene og hvordan man tar konflikter – at de får sette hensikten deres. Så litt mer at vi kunne møttes på et møte og diskutert det der.* Dette opplever Bjørn som et følsomt og vanskelig diskusjonstema. Han føler også at skolen opprettholder en nær kontakt med foreldrene gjennom ulike foreldremøter. Skolen kontakter også foreldrene om noe alvorlig har skjedd og oppmaner dem å komme til skolen uansett om de er på jobben eller ikke, noe som enligt Bjørn er bra.

Bjørn anser att hans utbildningsbakgrund är viktig och att han har haft användning av det som han har lärt sig i utbildningen. Han upplever att han från utbildningen har erhållit stark ämneskompetens eftersom ämneslärarna i utbildningen var kunniga. Han önskar dock att han under utbildningen fått lära sig mer om konfliktlösning, disciplinära åtgärder, samarbete mellan hem och skola samt att utbildningen kunde ha innehållit mer praktiska inslag. *Alt du har lært er jo viktig på en eller annen måte så får du bruk for det i praksis. Men jeg føler jo at det er noen ting som vi skulle hatt litt mer om. Det er jo litt mer sånne disiplinære ting, samarbeid hjem-skole og mer sånne praktiske ting som du må kunne for du må bare gjøre ting som du ikke har lært i utdanningen.* Han är fundersam över hur den femåriga utbildningen inte gav honom mer verktyg att hantera elever med utmanande uppförande. Utbildningen hade dessutom kunnat innehålla fler möjligheter för studerande att utveckla sina kommunikationsfärdigheter genom case-övningar. Genom dessa case-övningar skulle studerande enligt Bjørn ha kunnat öva sig på att samtala på ett sakligt sätt med föräldrarna och eleverna: *Bare det er bare å ringe hjem til noen foreldre, hvordan skal man legge det fram, sånn at det ikke høres tåpelig ut og hvordan man skal gjennomføre et foreldremøte. Det hadde jeg ønsket at vi kunne gjennomgått på skolen.*

Bjørn upplever att han under praktiken gärna hade tagit del av svåra situationer med eleverna. Han känner att det är en fördel att utbildningen har varit forskningsbaserad, eftersom det har bidragit till ett positivt förhållningssätt till vidareutveckling av hans arbete. *Den føler jeg er veldig viktig. Jeg føler at vi har et fortrinn der i forhold til mange lærer som kanskje ikke har fått fokusert så mye på det da de tok utdanningen sin.* Trots att han har svårt att beskriva hur hans FoU-kompetens kommer till uttryck i undervisningen, menar han att han i praktiken får användning av denna kompetens under möten och föreläsningar om utvecklingsarbeten. Bjørn har lätt att följa med och förstå det som lärs ut under möten och föreläsningar och får därmed ofta som uppgift att förklara för kollegorna hur de kan tillämpa denna kunskap i undervisningen. Bjørn har haft användning av sitt tema från magisteravhandlingen i sin undervisning.

Bjørn hade inte förväntat sig hur mycket som egentligen hör till lärarbetet och menar att det även finns mycket inom lärarbetet som man ska kunna. Han upplever att han har en utmanande klass och att han har fått lägga ner överraskande mycket tid på att få

in bättre disciplin i klassen. Tiden har även gått till att sköta formella ärenden, såsom att kalla in föräldrarna till möten, vilket också har varit utmanande för Bjørn. *Jeg vil jo si at jeg har en ganske utfordrende klasse, så det har kanskje vært det med å ta tak i disiplinære ting uansett om det gjelder hjem-skole, samarbeid, det å behandle konflikter der og da, og kanskje formelle ting rundt det at du må skrive opp ting, innkalle til møter. Det synes jeg har vært veldig utfordrende.* Tidsbristen i arbetet gör bland annat att det inte finns så stor möjlighet för honom att reflektera över sitt arbete: *Det er ikke bestandig at den tiden som alle lærerne har til rådighet at den går til refleksjon. Det blir på en måte av eget initiativ at vi setter oss ned på kontoret og prater om ting vi føler vanskelig. Det er jo bra, men klart, den tiden på skolen strekker ikke til, du har den tidstyven og den er tilstede hele tiden.* För tillfället ser han sig själv som en strängare och mer auktoritär lärare än vad han hoppades och trodde att han skulle vara, men han känner behov för denna lärarroll lite från och till.

Bjørn upplever att det som har varit mest utmanande i själva undervisningen är ämnesdidaktiken, trots att han känner att han har stark ämneskompetens, och hur han kan tillämpa inlärningsteorier i praktiken. Han anser även att det är svårt att fungera som ledare i klassen och motivera eleverna. Däremot tycker han att arbete kring läroplanen går bra. Han är även mycket motiverad för lärararbetet och känner att det är bra att vara lärare. Dock ser Bjørn fram emot sommarledigheten då han får ta en liten paus i arbetet, vilket för honom är väldigt viktigt. Bjørn är väldigt nöjd med och glad över att han har mycket självständighet i sitt arbete. Han känner inte att någon skulle hänga över hans axlar i klassrummet för att kontrollera vad han gör. Självständigheten ger honom möjlighet att genomföra sådant som han bestämmer sig för att han vill göra redan samma dag. *Jeg er veldig glad for at jeg ble kontaktlærer på det området at jeg kan være veldig selvstendig. Hvis jeg vil gjennomføre noe i klassen så kan jeg bare begynne med det samme dagen. Det er jo ingen som henger over skuldrene mine i klasserommet og ser på hva jeg gjør. På godt og vondt kanskje. Veldig selvstendig til å være første års lærer.* Bjørn har i lärararbetet stött på några etiska utmaningar. Dessa utmaningar har oftast handlat om konfidentiella saker som elever eller kollegor berättar åt honom som han inte är säker på hur han ska behandla.

Att arbeta som lärare har gjort Bjørn tuffare i huvudet, vilket han noterat då han under samtal med föräldrar eller skolans ledning har vågat prata direkt till dem. Han upplever även att det finns så mycket inom lärararbetet som man måste lära sig. Bjørn menar att man som lärare måste tänka sig för innan man åtar sig något och att det tar mycket energi, men samtidigt blir man också otroligt vuxen. Han känner själv att han har vuxit väldigt mycket som person och att arbetet som lärare har varit lärorikt. *Det er jo så utrolig mange ting som man må lære som er umulig å lære på en forelesning eller på et seminar. Du må holde tunga rett i munnen altså [...] Jeg har vokst veldig mye som person, jeg har hatt de store hoppene i læringskurven. Og ja, vanskelig å peke konkret på hva jeg har lært. Det har vært lærerikt og ja, bratt læringskurve.*

Bjørn hoppas att han kan förbättra sin för tillfället stränga lärarroll och finna redskap och tekniker som gör att han ska kunna gå tillbaka till den lärare han var under praktiken då han hade ett mer positivt framförande i klassen. Han skulle ytterligare vilja utveckla sig själv som lärare både då det gäller ledarskap i klass och social mångfald, vilket han kämpar med genom att ta tag i utmaningar och diskuterar dem med kollegorna. Han menar att samarbete med kollegorna är väldigt viktigt för att kunna utvecklas. *At de problemene som jeg føler – eller utfordringene som jeg føler at jeg har blir tatt tak i. At jeg føler at det nytter å diskutere de dette her og gjøre det [...] kollegialt samarbeid er veldig viktig at jeg føler at vi kan prate om ting vi kan bli bedre på. Det gjør vi jo nå også.* Bjørn känner också att han inte är färdigt inlärd då det gäller att anpassa undervisningen men att det är något som han blir bättre på med tiden. Han har dessutom fått råd av kollegorna att inte fastna på att alltid kunna anpassa för alla elever. Bjørn tar i stället nya tag nästa dag och prövar på något annat sätt i stället. Han är positivt inställd till att utveckla sig själv och ser även värdet i det.

Hildurs berättelse

Hildur är en ung grundskollärare som under sitt första år varit anställd i en skola med över 200 elever. Hon är anställd som klassansvarig i årskurs tre och undervisar i alla ämnen utom bildkonst, slöjd och musik. Hon är även ansvarig för en del

gymnastiklektioner. Hildur är med i ett lärarlag bestående av lärare från de lägre årskurserna. Lärarlaget träffas en timme per vecka.

Hildur upplever att mötet med skolan har varit både skrämmande och roligt. Hon blev väl mottagen, vilket hon var väldigt glad över. *Jeg hadde vel egentlig tenkt at jeg kanskje kom til å stå mer alene, den følelsen av at jeg ble stående alene, men det har jeg ikke gjort.* Förutom Hildur var det två andra nyutexaminerade lärare som började arbeta i skolan samtidigt. Hon upplever att det första året har varit tufft och att hon inte har haft tid till fritidsaktiviteter, utan hon har i stället försökt koppla av framför Tv:n när hon kommit hem efter arbetsdagens slut. Trots att hon på fritiden har spelat lite fotboll känner hon att hon inte har haft tid att prioritera sin träning. Det var under vårterminen som hon kände att hon fick mer tid över att göra annat utanför arbetslivet. Hon tror också att hon efter hand kommer att få ännu mer tid över för fritidsaktiviteter. *Det har vært et skikkelig tøft år – det har det. Og det kommer litt på klassen jeg fikk. Det har egentlig vært sofa og TV når jeg har kommet hjem. Sånn at det... jeg har ikke hatt overskudd til å gjøre så utrolig mye, men jeg tenker at det kommer litt og det har kommet litt i det siste og det blir garantert å komme mer til neste år.*

Förutom lärarlagsmötena organiserar skolan gemensamma möten för hela kollegiet. De gemensamma mötena fokuserar på lärarnas vidareutveckling genom att lärarna läser och analyserar olika texter och genom att lärarna tar del av varandra lektioner och undervisning. Detta system är en del av skolans utvecklingsarbete, och Hildur anser att det är ett mycket bra system. Hon blev positivt överraskad över hur väl utvecklingsarbetet är strukturerat och hur angelägna kollegorna är att utveckla sig. *Så jeg ble veldig positivt overrasket for jeg syntes det var veldig bra opplegg her, og jeg føler at alle lærerne er opptatte av å utvikle seg selv og av å dele med hverandre og det er en veldig åpen delingskultur egentlig. Lærerne går mellom hverandre på kontorplassen og spør: "har du et godt tips til det?", "har du et opplegg på det?".* Skolans lärare har haft svårt att själva välja när och vilka fortbildningskurser de vill gå och detta beror främst på ekonomin.

Skolan har en rektor och en skolinspektör. Både rektorn och skolinspektören lyssnar om Hildur har något som hon funderar på och hon anser att kommunikationen med

dem fungerar bra. Hildur upplever att kollegorna har varit hjälpsamma och de har svarat på alla frågor som hon ställt dem. Hon har fått ett positivt intryck av kollegorna: de är öppna och trevliga och behandlar alla lika seriöst. *Nei jeg tenker at det her er jo kjempebra at det ikke er noen utfordringer som har vært på kollegiet at det har bare vært positivt og åpne og hyggelige folk.* Hon har samarbetat med en mer erfaren kollega och stödet från henne har, enligt Hildur, varit härligt. Dessutom har hon diskuterat mycket med den lärare som hade klassen före henne och som pågående läsår ansvarar för de ämnen som Hildur inte undervisar i med sin klass. Hon har även haft en mentor som hon har diskuterat sin undervisning med. De har oftast haft träff en gång per vecka, men ibland har träffarna uteblivit på grund av exempelvis sjukdom. Träffarna med mentorn har varit nyttiga med tanke på Hildurs arbete. *Og vi har diskutert mye undervisning og mye enkeltelever, og det er egentlig gjennom det og å prate med henne, og også hun jeg samarbeider med det, og på en måte bare prate og diskutere opplegge og dager og timer. Den refleksjonen rundt det mest.*

Hildurs möte med eleverna var bättre än förväntat eftersom hon på förhand fick intrycket av att klassen skulle vara jobbig. Genomgången av klassens elever och utmaningar förberedde henne för klassen innan hon började arbeta. Eleverna är väldigt olika och många av dem kräver extra uppmärksamhet och stöd i skolarbetet. *Jeg har mange, det er jo forskjell på elever i mange klasser det vil det selvfølgelig alltid være, men det er mange som krever litt ekstra i min klasse, både med oppmerksomhet og støtte til arbeid, og støtte med å komme seg i gang.* Det mest utmanande med eleverna har varit att upprätthålla ett gott samspel i klassen och att hjälpa de som har samarbetssvårigheter så att de kan fungera i klassen.

Hildur har i mötet med föräldrarna upplevt att det har varit utmanande att skapa en så god relation till dem att hon kan ta upp och diskutera svåra elevrelaterade ämnen med dem. För att tackla denna utmaning har hon försökt vara sig själv och även mentorn har hjälpt henne med detta. Hon känner ändå att hon har en bra relation och ett gott samarbete och en god kommunikation med alla föräldrar. *Det har ikke vært dårlig kommunikasjon, det har det ikke vært. Det har jeg ikke med noen foresatte, jeg føler jeg har fått en god relasjon og har et godt samarbeid og kommunikasjon med alle.* Under hösten var hon med om en särskilt utmanande situation som involverade en

mycket utmanande elev. I samband med detta var hon i kontakt med socialarbetare och Hildur känner att hon inte var kompetent för att handskas med situationen. Skolan som hon jobbar i har goda rutiner när det gäller samarbete med föräldrarna.

Hildur anser att hennes utbildningsbakgrund är av stor betydelse och att hon utan den inte hade kunnat så mycket om lärararbetet. Hon upplever att utbildningen har gett henne en god kompetens när det gäller ledarskap i klass. Hon har även lärt sig att kontinuerligt reflektera över sin undervisning för att på så sätt utveckla sig själv. Utbildningen innefattade även många ämnen och mycket ämnesdidaktik, vilket Hildur har haft nytta av i sitt arbete. Hon anser att hon från utbildningen fått för lite kunskap om hur hon kan diskutera känsliga och svåra ämnen med föräldrarna. *Jeg vet ikke om jeg klarer å huske om vi har hatt noen timer der vi har diskutert hvordan å ta opp med foreldre for eksempel at... Hvordan å prate om at et barn ikke har impuls kontroll og bli for sint for eksempel, eller har oppførsel som ikke er grei i klasserommet.* Utbildningen kunde enligt henne innehålla fler case-övningar och rollspel för att ge studerande möjlighet att utveckla kunskap i och färdigheter att prata om känsliga ämnen och formulera sig på ett professionellt sätt. Utbildningen kunde dessutom bättre förbereda studerande på möte med socialarbetare och andra intressegrupper. Det faktum att utbildningen är forskningsbaserad anser hon att är av stor relevans, eftersom utbildningen bidrar till att lärare håller sig uppdaterade inom sitt arbete. *Jeg føler absolutt at det er en relevans. Det er det jeg tenker egentlig [...] men det vil jo alltid oppdatere seg underveis og da tenker jeg at den FoU-kompetansen synes jeg er det absolutt viktigste, for det er jo den som gjør at vi er på på det som kommer videre.* Hildur har haft användning av sin magisteravhandling. Hon har delat med sig av det som hon lärt sig under skrivprocessen både till kollegorna och på en större konferens. Hon har dessutom haft nytta av magisteravhandlingen i sin undervisning.

Hildur upplever att det mest utmanande med undervisningen har varit att anpassa den till varje elev. Hon upplever också att det i lärararbetet råder brist på tid och att olika möten med kollegor, föräldrar och elever har tagit upp en stor del av arbetstiden. Det har även varit utmanande att motivera de minst motiverade eleverna. *På motivasjon og mestring så har jeg noen elever som er vanskelige å motivere, og som er vanskelige å gi mestring. Så det har vært utfordrende, men den største delen av gjengen de klarer*

jeg å... føler jeg selv at jeg klarer å motivere alle og gi mestring til. Ett eksempel på en etisk utmaning som Hildur støtt på under det første arbeidsåret er hur hon som lærare ska ställa sig till vänförfrågningar från föräldrarna på social medier.

Hildur anser att hon är en engagerad lärare och att hon är motiverad för lärararbetet. Trots att hon fick intrycket av att klassen skulle vara väldigt utmanande var hon ändå fast besluten att lyckas med klassen. Hon har dessutom fått beröm av skolans ledning och andra lärare för sin arbeidsinsats. Hildur opplever att hon i sitt arbete fritt får göra det hon har lust till så länge hon håller sig till läroplanen. *Nei, jeg føler egentlig at jeg har stor ... jeg står fritt til å gjøre det jeg på en måte har lyst til så lenge jeg forholder meg til læreplanen så er det... Jeg kan velge selv hvordan jeg vil jobbe og rektor har vært veldig på at: "husk at lærebøker ikke er pensum" og hun har sagt det høyt også at vi står fritt til å gjøre det du føler for.*

Under sitt första arbeidsår har hon lært sig otroligt mycket, vilket enligt Hildur har varit väldigt roligt. Hon har svært att beskriva allt som hon har lært sig, eftersom det är så mycket. Det hon opplever att hon har lært sig mest om är hur skolan ska samarbeida med hemmet og hur hon ska samtala med elevene. *Nei, hva man ikke har lært? Nei, gu hvordan skal jeg svare på det? Nei, det jeg har lært mest av det er jo dette med skole-hjem samarbeid og det. Det er der jeg har utviklet meg mest i år, som jeg føler selv. Og det med å... og også samtaler med elever egentlig også.* Hildur kanner att lærararbetet har krævt mycket av henne under det första året. Hon har ofta varit sjuk og stressad. På grund av detta ser hon fram emot den kommande sommarledigheten og hon hoppas även att hon under följande läsår lyckas prioritera sin träning bättre. *Ja, så jeg kjenner jo at det har tatt på. Så når ser jeg veldig fram til sommerferie. Men det blir jo en ond sirkel fordi at siden det har vært mye så har jeg jo ikke prioritert trening og de tingene og jeg har jo vært vant med å trene mye. Så jeg har ikke trent mye dette året, så hva som kommer av det er jo vanskelig å si.* För tillfället kanner Hildur inte något behov av mer kompetens eller utbildning. Hon kanner att lärarutbildningen har gett henne det hon behöver og att hon har en god grund att bygga vidare på. Hon skulle dock gärna ha mer ämneskunskap i fler ämnen, speciellt engelska og omgivningslära, i och med att hon undervisar i så gott som alla ämnen. Hildur

känner att det finns mycket att ta in gällande läroplansarbete, speciellt att aktivt använda sig av kompetensmålen.

I framtiden tror Hildur att hon kommer att utvecklas genom arbetserfarenhet, men hon är också intresserad av att arbeta med någonting annat inom skolvärlden. *Nå tenker jeg at jeg skal jobbe noen år fremover og på en måte bare ta inn erfaringer og alt, og så har jeg jo alltid tenkt at kanskje skal jeg ikke jobbe som lærer hele tiden. Men noe innenfor skole det har jeg lyst til.* Hon har även funderat på att studera vidare på doktorsnivå, men för tillfället är det inte aktuellt. Hildur är funderad över hur och när hon nästa år kommer att reflektera över sin undervisning det kommande läsåret, eftersom hon då inte längre har tillgång till en mentor. Hon tror dock att hon fortsättningsvis kommer att diskutera med sin mer erfarna kollega som hon under det första året också har diskuterat med.

6.2 Lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till skolverkligheten

De nytexaminerade lärarna lyfter fram hur de upplever lärarutbildningen i relation sitt första år i yrket. De nytexaminerade lärarnas upplevelser liknar och skiljer sig från varandra och är av både positiv och negativ karaktär. I analysen kunde olika aspekter av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till skolverkligheten identifieras;

- Utbildningen som helhet
- Forskning och utveckling
- Magisteravhandling
- Pedagogisk kompetens
- Ämneskompetens
- Relationell kompetens
- Lärarpraktikens betydelse

De nytexaminerade lärarna lyfter fram betydelsen av *utbildningen som helhet*. Fem finlandssvenska och tre norska lärare upplever att utbildningen har gett dem en god grund att stå på och att utbildningen är bra att ha i ryggsäcken. De nämner att utbildningen har varit viktig och av stor betydelse för deras lärararbete och lärarprofession. Dessa lärare är överlag nöjda med den utbildning som de har fått. En norsk lärare nämner specifikt att hon inte skulle kunna klara sig utan utbildningen och en annan att hon kan motivera sina pedagogiska beslut.

En finlandssvensk och samtliga norska lärare ser positivt på att lärarutbildningen är forskningsbaserad och de ser nyttan med *forskning och utveckling* i sitt arbete. De upplever att utbildningen har gett dem en bra grund och anser att utbildningen har gett dem verktyg för att reflektera över och utveckla sitt arbete. De norska lärarna nämner även att de utför FoU inom sitt eget arbete och att de är öppna för att delta i nya FoU-projekt. Fyra finlandssvenska lärare anser att det är positivt att utbildningen är forskningsbaserad, men de har svårt att se relevansen av inriktningen i sitt dagliga arbete. De upplever att lärararbetet är primärt av praktisk karaktär och att de därför inte har någon nytta av exempelvis de forskningskurser som ingår i utbildningen. En finlandssvensk lärare anser dock att det är positivt att utbildningen är forskningsbaserad och att lärare måste skriva en magisteravhandling för att få behörighet att undervisa. Läraren poängterar vidare att detta bidrar till att upprätthålla läraryrkets höga status i Finland.

I lärarutbildningen i både Finland och Norge utgör skrivandet av en *magisteravhandling* en stor del av studierna. I undersökningen framkom många synpunkter vad gäller informanternas syn på magisteravhandlingens betydelse för deras arbete. Samtliga finlandssvenska och tre norska lärare nämner att ingen har läst deras magisteravhandling efter att den blivit klar. En del av de finlandssvenska lärarna framhåller att det är synd att deras avhandling inte uppmärksammas desto mer eftersom de satsat mycket tid och energi på att skriva den. En norsk lärare utgör undantag och hon nämner att rektorn har läst och gett återkoppling till hennes magisteravhandling. Fyra finlandssvenska och tre norska lärare har helt eller delvis användning av sin magisteravhandling i sitt arbete. Samtliga av dessa finlandssvenska lärare menar att deras tema för magisteravhandlingen inte är användbart i den årskurs

eller de ämnen som de för tillfället undervisar i. De önskar ändå att de ska få nytta av magisteravhandlingen och dess tema senare i arbetslivet. Samtliga av de tre norska lärarna har använt temat för magisteravhandlingen i undervisningen och en av dem har blivit mer medveten om sitt intresse för temat i avhandlingen. En finlandssvensk och en norsk lärare upplever att de inte har någon användning av magisteravhandlingen eller dess tema i sitt dagliga arbete i skolan.

De nytexaminerade lärarna upplever sig mer eller mindre *pedagogiskt kompetenta* för den skolverklighet som möter dem under det första året i yrket. En norsk lärare lyfter specifikt fram att hon under utbildningen har fått många redskap och en god grund för att undervisa. I undervisningen använder hon de erhållna metoderna och testar olika sätt att undervisa som hon lärt sig i utbildningen. En norsk lärare upplever dock att han inte fått tillräckligt med pedagogisk kompetens från utbildningen, trots att den innefattar många studiepoäng i pedagogik. En annan norsk lärare poängterar vidare att hon under utbildningen utvecklat en god klassledarkompetens, medan ingen finlandssvensk lärare nämner att de erhållit denna form av ledarkompetens under sin utbildning.

Samtliga norska lärare lyfter fram att de under utbildningen erhållit *ämneskompetens* för sin undervisning. Tre anser sig vara kompetenta för de ämnen som de undervisar i, medan en av dem upplever att hennes ämneskunskaper brister i de ämnen hon inte har fördjupat sig i under utbildningen. En av de norska lärarna önskar att hon skulle ha haft möjlighet att studera fler ämnen under utbildningen. Ingen av de finlandssvenska lärarna framför önskemål om att kunna studera fler ämnen under sin utbildning. Fyra finlandssvenska och en norsk lärare upplever att de inte har fått tillräckligt med specialpedagogisk kompetens från lärarutbildningen. De finlandssvenska lärarna och en norsk lärare nämner även brist på kompetens att kunna differentiera undervisningen så att alla elever har möjlighet att lära sig på sin egen nivå.

De nytexaminerade lärarna poängterade betydelsen av *relationell kompetens* i arbetet och i mötet med elever, vårdnadshavare och olika intressegrupper. Samtliga finlandssvenska och en norsk lärare nämner att de känner sig kompetenta i mötet med elevernas vårdnadshavare. Tre finlandssvenska och tre norska lärare önskar dock att

de fått mer kompetens från utbildningen gällande vårdnadshavarna och mer specifikt hur man praktiskt går tillväga i mötet med vårdnadshavarna. Två av de norska lärarna föreslår även att utbildningen skulle innefatta flera övningar där de konkret skulle få möjlighet att träna sin förmåga att formulera sig inför vårdnadshavarna.

Tre finlandssvenska och två norska lärare känner sig kompetenta i mötet med eleverna. De finlandssvenska lärarna påpekar emellertid att det inte är utbildningen som har bidragit till denna kompetens. En av dem menar att det primärt är den erhållna arbetserfarenheten som har resulterat i deras kompetens att möta eleverna. Tre norska lärare upplever att det i utbildningen inte behandlats tillräckligt mycket om hantering och uppföljning av disciplinära företeelser och elever med specialpedagogiska behov. De känner sig inte heller kompetenta att hantera konflikter eller elever med motivationsbrist. En norsk lärare upplever även att utbildningen inte förberett henne tillräckligt väl på samarbetet med utomstående intressegrupper, såsom socialarbetare. Hon upplever att hon inte har tillräckligt med kunskap om möten med dessa aktörer, vad agendan med mötena är och hur dessa möten går till.

De nyutexaminerade lärarna lyfter även fram *lärarpraktikens betydelse* för deras arbete. Två finlandssvenska och en norsk lärare är nöjda med den praktik som ingår i respektive utbildning. De finlandssvenska lärarna nämner att praktiken var det mest lärorika under hela utbildningen, medan den norska läraren konstaterar att utbildningen innefattade mycket praktik och att hon under praktiken bland annat lärde sig att planera undervisningen. En finlandssvensk och tre norska lärare upplever att det under utbildningen förekom brister i praktiken. Den finlandssvenska läraren och en norsk lärare anser vidare att praktiken inte var tillräckligt verklighetstrogen och den norska läraren efterlyser även mer praktik. En annan norsk lärare upplever att lärarstuderande under praktiken inte hade så stort ansvar i klassen och att de bara hade ett fåtal lektioner att planera och hålla. Ytterligare en norsk lärare anser att praktiken borde innehålla fler möjligheter för lärarstuderande att delta i svåra situationer som uppkommer, exempelvis disciplinära problem bland elever. Förutom de specifika praktikperioder som ingår i utbildningen, framkom även att vissa lärare önskade mer praktiska inslag i utbildningen. Utbildningen som helhet kunde innehålla flera praktiska moment och relationen mellan teori och praktik framgå tydligare.

6.3 Lärares syn på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket

De nytexaminerade lärarna lyfter fram hur de har utvecklats både personligt och professionellt under sitt första år i yrket. De nytexaminerade lärarnas upplevelser liknar och skiljer sig från varandra och är främst av positiv karaktär. I analysen kunde olika aspekter av personlig och professionell utveckling identifieras;

- Personlig utveckling
- Pedagogisk kompetens
- Relationell kompetens
- Vidareutveckling hos lärarna
- Tillgång till en formell mentor
- Kollegornas stöd
- Hjälpa av rektorn

De nytexaminerade lärarna lyfter fram sin *personliga utveckling* under det första året i yrket. Fyra finlandssvenska och tre norska lärare upplever att det första året i yrket har varit överväldigande. Tre av dessa finlandssvenska lärare nämner att det har varit svårt för dem att dra en gräns mellan arbetet och privatlivet och de känner att arbetsmängden inkräktat på deras fritid på ett negativt sätt. Efter en tid i yrket har de insett att de ibland måste lämna kvar arbetet på arbetsplatsen i syfte att upprätthålla en bra balans mellan arbetet och privatlivet. En av de ovan nämnda finlandssvenska och tre av de ovan nämnda norska lärarna upplever att de genom erfarenhet och tid i arbetet småningom erhållit en bättre balans mellan arbetet och privatlivet. Den finlandssvenska läraren nämner specifikt att han har fått en bättre helhetsbild av sin lärarroll och att han nu är medveten om var hans yrkesroll tar slut.

Två finlandssvenska och två norska lärare upplever att de har utvecklats i sin lärarroll och att de har fått en ny insikt i hur de är som lärare. En av dessa två finlandssvenska

lärare poängterar att han under sitt första år i yrket har blivit mer medveten om sina styrkor och svagheter och att han vet vilka sidor av sig själv som han bör utveckla för att bli en ännu bättre lärare. Den andra finlandssvenska läraren är positivt överraskad av hur lugn hon kan vara som lärare i klassrummet och att hon inte hade förväntat sig detta innan hon började arbeta. Hon nämner också att hon har hittat sin egen läraridentitet och att hon nu vet vad hon känner sig bekväm med att göra. En av de två norska lärarna känner att hon har blivit tryggare i sin lärarroll och att hon har fått en insikt i vad det innebär att vara lärare. Den andra norska läraren upplever en negativ förändring i sin lärarroll. Han är strängare och mer auktoritär än han förväntade sig och hoppades på innan han började arbeta, vilket han hoppas kunna förändra. Han anser ändå att han under sitt första år i yrket har vuxit som person.

Inga finlandssvenska eller norska lärare nämner att de under det första året har utvecklat sin *pedagogiska kompetens*, men de upplever att de har stött på många pedagogiska utmaningar. Tre finlandssvenska och två norska lärare upplever att en stor utmaning under det första året i yrket har varit att differentiera. De finlandssvenska lärarna nämner att det går relativt lätt att differentiera för de svagare eleverna men att de känner sig osäkra på differentiering för de starkare eleverna. De två norska lärarna däremot anser att det är svårt att differentiera åt båda hållen. En finlandssvensk lärare upplever att det har varit utmanande för henne att planera ett helt läsår i och med att hon inte har någon större erfarenhet av att planera. En norsk lärare har stött på utmaningen att motivera samtliga elever i klassen. En annan norsk lärare menar att hon har utvecklat sin undervisning genom att testa på olika metoder och arbetssätt i klassrummet.

Inga finlandssvenska eller norska lärare nämner att de under det första året utvecklat sin *relationella kompetens*, men de upplever att de har stött på många utmaningar i mötet med eleverna. Utmaningarna har handlat om disciplinära problem och samspelet i klassen. En finlandssvensk lärare upplevde att eleverna jämförde henne med klassens föregående lärare och då valde hon att sitta ner med klassen och förklara för dem att hon inte kommer att bli som han. Lärarnas upplevelser av mötet med föräldrarna har varit av varierande karaktär. Två norska lärare har positiva erfarenheter från mötet med föräldrarna och en av dem känner att hon har kommit bra igång med samarbetet med

föräldrarna. Den andra norska läraren upplever att föräldrarna till eleverna i hennes klass är mycket engagerade i samarbetet med skolan och att de uppskattar henne som nyutexaminerad lärare, vilket hon är glad för. De finlandssvenska lärarna har överlag inte stött på några större utmaningar i mötet med föräldrarna och fyra av dem upplever att erfarenheten som de har fått under det första året i yrket har bidragit till att de känner sig tryggare i mötet med föräldrarna. Två norska lärare känner att de har upplevt utmanande situationer med föräldrarna. Den ena norska läraren har haft svårt att skapa en så god relation till föräldrarna att hon känner sig bekväm med att diskutera känsliga frågor gällande eleverna med dem. Den andra norska läraren har upplevt att några föräldrar till eleverna i hennes klass förmedlar en dålig bild av skolan till sina barn. Det är endast en norsk lärare som specifikt nämner hur hon har tacklat de relationella utmaningarna. Hon har försökt vara sig själv och har vid behov vänt sig till sin mentor. De övriga finlandssvenska och norska lärarna tar inte alls upp hur de har tacklat de relationella utmaningarna.

Lärarna lyfter fram hur skolan som organisation bidrar till *vidareutveckling hos lärarna*. Samtliga finlandssvenska lärare upplever att de kan vidareutveckla sig som lärare genom de fortbildningskurser de går. Två av dessa lärare kan relativt fritt välja vilka fortbildningskurser de vill gå, medan en lärare nämner att det är rektorn i skolan som bestämmer vilka fortbildningskurser lärarna ska gå. En norsk lärare nämner att kollegorna delar med sig till varandra om det som de har lärt sig under fortbildningskurser. En annan norsk lärare tar upp problem i samband med fortbildningskurser och lyfter fram att ekonomin styr möjligheten att fritt välja fortbildningskurser. Samtliga norska lärare har deltagit i utvecklingsarbeten i skolan. Utvecklingsarbetena går ut på att lärarlagen i respektive skolor samlas och tillsammans diskuterar om undervisning och hur de kan utveckla den. En norsk lärare nämner även att de i skolan använt sig av Lesson Study-modellen för att utveckla lärarnas undervisning. Trots att han har en positiv inställning till lärares vidareutveckling känner han att det kan bli för mycket av påtvingade utvecklingsarbeten och att det kan vara svårt att tillämpa den nya kunskapen praktiskt i klassrummet. Samtliga norska lärare har en positiv inställning till att vidareutveckla sig som lärare.

Två finlandssvenska och tre norska lärare har haft *tillgång till en formell mentor* och/eller en mentorsgrupp. Under träffarna med mentorsgruppen har samtliga lärare haft möjlighet att diskutera skolrelaterade utmaningar och få stöd av varandra. Den ena finlandssvenska läraren upplever att hon fått ut mycket av mentorsträffarna, medan den andra finlandssvenska läraren upplever att alla träffar inte har varit så givande, utan att de mest har ätit kex under träffarna. En av de tre ovan nämnda norska lärarna har även använt mentorsträffarna för att reflektera kring sitt arbete. Hon värderar även mentorns kunskap högt eftersom mentorn har mycket erfarenhet och hon känner att hon har lärt sig mycket av mentorn. En av de norska lärarna nämner att han inte alltid har utnyttjat de mentorsträffar han har rätt till eftersom han känner att mentorn inte kan stöda honom i och med att hon inte är insatt i hans klass.

Tre finlandssvenska och en norsk lärare har inte haft tillgång till en formell mentor och/eller mentorsgrupp. Två av de finlandssvenska och den norska läraren har saknat möjligheten till en mentor och den norska läraren nämner att hon hade velat ha en person att diskutera med kring arbetet under en bestämd tid. Den ena finlandssvenska läraren nämner att hon kände sig borttappad i början av läsåret eftersom hon inte hade en mentor att prata med. Den andra finlandssvenska läraren nämner att hon, om hon hade tillgång till en mentor, kunde diskutera känsliga skolrelaterade frågor med mentorn. Hon har i stället valt att ringa gamla studiekamrater och bolla idéer med dem.

Förutom mentor och mentorsgrupper lyfter många lärare fram betydelsen av *kollegornas stöd* vid sin professionella utveckling. Samtliga finlandssvenska och norska lärare ingår i någon form av lärarlag eller -team. Det är dock endast en finlandssvensk lärare som känner att hon har fått ut något av att ingå i lärarlaget och hon nämner att de har ett tätt samarbete i hennes lärarlag. Samtliga norska lärare upplever att de har ett gott samarbete i lärarlaget och att detta samarbete har stött dem i deras arbete och därmed utveckling. Den norska läraren som inte har haft tillgång till en mentor uppskattar detta samarbete extra mycket. Två finlandssvenska lärare nämner att de skulle uppskatta mer samarbete med kollegorna när det gäller undervisning. Den ena finlandssvenska läraren arbetar som speciallärare och hon menar att hon känner sig ensam i sitt arbete och att hon därför önskar att det skulle finnas mer tid för samplanering.

Tre finlandssvenska och tre norska lärare lyfter fram att kollegorna även stöder dem i deras professionella utveckling utanför lärarlagsträffarna. Samtliga lärare upplever att atmosfären bland kollegorna är bra och att man när som helst kan be om hjälp av kollegorna. Kollegorna är dessutom villiga att låna ut material, vilket uppskattas av de nyutexaminerade lärarna eftersom de inte har så mycket eget material från tidigare. En av dessa finlandssvenska lärare lyfter fram att han har möjlighet att reflektera över sitt arbete tillsammans med kollegorna i lärarrummet och att detta sker ofta. En av dessa norska lärare poängterar att hon har ett tätt samarbete med en erfaren kollega och att hon med henne kan reflektera över sitt arbete. Samtliga finlandssvenska och tre norska lärare upplever dessutom att de vid behov kan diskutera med och be om *hjälp av rektorn*. De finlandssvenska lärarna nämner att rektorn oftast är på plats i skolan och att de när som helst kan knacka på hans dörr. Två finlandssvenska lärare har även haft utvecklingssamtal med sin rektor. Trots att de ovan nämnda norska lärarna har en positiv bild av rektorn anser de att rektorn inte alltid är tillgänglig. En norsk lärare upplever att det är svårt att diskutera med skolans ledning eftersom den, enligt henne, verkar befinna sig på en högre nivå än lärarna.

Utgående från resultatet kan man konstatera att de finlandssvenska och norska lärarnas upplevelser är individuella och personliga. Upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen och den personliga och professionella utvecklingen varierar mer inom respektive lärargrupper än mellan de två lärargrupperna. Lärarna i denna undersökning anser att de har fått en god grund för yrket från utbildningen, och att de även fått mycket erfarenhet från det första året i arbetslivet.

7 Diskussion

I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat och metod. Inledningsvis diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare teori och de finlandssvenska och norska resultaten jämförs med varandra. Därefter diskuteras undersökningens metod i relation till resultatet. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att undersöka nyutexaminerade finlandssvenska och norska lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen efter ett år i yrket. Avsikten var även att undersöka likheter och skillnader mellan finlandssvenska och norska lärares syn på lärarutbildningen. Resultatet för de två forskningsfrågorna diskuteras huvudsakligen genom att jämföra de finlandssvenska och norska lärarnas syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till sitt första år i yrket och deras personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket. Resultatet kopplas till teori som berör de två lärarutbildningarna som ingår i denna undersökning.

Lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till sitt första år i yrket

Resultatet från undersökningen visar att samtliga lärare har en positiv inställning till att lärarutbildningen är *forskningsbaserad*. Det är främst de norska lärarna som ser relevansen av att utbildningen är forskningsbaserad i sitt dagliga arbete och de är öppna för forskning och utveckling inom lärararbetet. Detta kunde tyda på att den evaluering av lärarutbildningen i Norge som utfördes 2006 uppnådde positiva resultat genom att utveckla en bättre relation mellan teori och praktik. Lärarutbildningen i Norge ska och har dessutom utvecklats mot en ännu mer forskningsbaserad riktning och därför är det positivt att dessa norska lärare har goda upplevelser av att utbildningen är forskningsbaserad (Hansén m.fl., 2014, s. 187; Jakhelln, 2014, s. 230;

Lund m.fl., 2015, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 2; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3). De flesta finlandssvenska lärare har däremot svårare att se relevansen av att utbildningen är forskningsbaserad eftersom de upplever att läraryrket till stor del är av praktisk karaktär. Liknande resultat har framkommit i Eklunds (2014) undersökning, där det visade sig att en del finlandssvenska lärarstuderande har kritiska åsikter om den forskningsbaserade utbildningen. Resultatet tyder därmed på att den finlandssvenska lärarutbildningen är i fortsatt behov av att utvecklas så att klyftan mellan teori och praktik minskar ytterligare.

De finlandssvenska och norska lärarna har olika inställningar till skrivandet av *magisteravhandlingen*, som för den norska lärarutbildningen blir en obligatorisk del av studierna från och med hösten 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2016a; Kunnskapsdepartementet, 2016b). En del av lärarna har haft användning av avhandlingen eller kunskapen de erhållit från skrivprocessen i sitt lärararbete, medan en del lärare upplever att de inte har haft någon nytta av magisteravhandlingens tema. Det framkom även en negativ inställning till magisteravhandlingen i Eklunds (2014) undersökning, där lärarstuderande uttryckte att själva skrivprocessen kring magisteravhandlingen skapar stress och obehag hos lärarstuderande. Resultatet från vår undersökning visar att inställningen till magisteravhandlingen är väldigt individuell. Överlag är de finlandssvenska och de norska lärarnas inställning till och användning av magisteravhandlingen relativt lika.

De norska lärarna har olika upplevelser av *den pedagogiska kompetensen* som de har erhållit från lärarutbildningen. De lyfter även fram sin erhållna *ämneskompetens*. Utgående från resultatet kan man konstatera att de norska lärarna ser möjligheter och brister i den förnyade forskningsbaserade lärarutbildningen som enligt Jakhelln (2014, s. 231) och PiN (2008, s. 9) har utvecklats både på ämnesområdet och på det pedagogiska området. De finlandssvenska lärarna däremot nämner inte dessa kompetenser, utan de fokuserar på vad de upplever att utbildningen inte har gett dem, såsom specialpedagogisk kompetens. Detta resultat är förståeligt eftersom de finlandssvenska lärarnas studiehelhet knappt innehöll några specialpedagogiska kurser (Klasslärarutbildning, 2011). Eftersom den förnyade klasslärarutbildningen innehåller fler kurser i specialpedagogik är det möjligt att resultatet från en liknande

undersökning om några år ser annorlunda ut gällande den specialpedagogiska aspekten (G. Eklund, personlig kommunikation, 7 februari 2017).

Även lärarnas upplevelser av *den relationella kompetensen* de erhållit från utbildningen varierar stort. Utbildningen saknar enligt lärarna konkreta övningar i hur man som lärare ska bemöta elever och vårdnadshavare, trots att det under bland annat praktikperioderna för de norska lärarstuderandena enligt UiT (2016, s. 53) bör ingå moment där de tar del av samarbete mellan hem och skola. Både i Finland och Norge ska lärarstuderande under praktiken få ta del av hela skolans verksamhet och inte endast undervisningen i klassrummet (Hansén m.fl., 2015, s. 14–15; UiT, 2016, 54–55). Bristen på utövandet av den relationella kompetensen har medfört att flera av lärarna känner sig osäkra på sin relationella kompetens under det första arbetsåret. Till skillnad från de finlandssvenska lärarna lyfter de norska lärarna fram förslag på hur utbildningen bättre kunde bidra till att lärarna utvecklar sin relationella kompetens. Resultatet visar att lärarutbildningen i båda länderna kunde utvecklas gällande studerandes möjligheter att delta i skolsituationer som utvecklar den relationella kompetensen.

De norska lärarna framför även några förbättringsmöjligheter för *praktiken* som ingår i lärarutbildningen, som enligt lärarna har både positiva och negativa sidor. En del av lärarna är nöjda med den praktik de har erhållit, medan andra har svårigheter med att se kopplingen mellan praktiken och den arbetsverklighet de har stött på. I vårt resultat framkommer det inte några större skillnader om lärarnas upplevelser av praktiken, vilket är intressant med tanke på att Finland, till skillnad från Norge, har en lång historia av övningsskolor kopplade till universiteten (Hansén m.fl., 2014, s. 176–177). Med andra ord går det enligt denna undersökning inte att dra en slutsats om något av systemen är bättre än det andra.

Lärares syn på sin personliga och professionella utveckling under sitt första år i yrket

Samtliga lärare har fått en positiv bild av sig själv som lärare och de upplever att de har utvecklats både på en *personlig och en yrkesmässig nivå*. Trots att lärarnas första arbetsår i början har varit mycket tungt och överväldigande, har de flesta av dem efter en tid blivit bättre på att hitta en balans mellan arbete och privatliv. En del av lärarna känner att deras läraridentitet har stärks efter det första året i arbetslivet. Ingen av dem kopplar sin personliga och professionella utveckling under det första arbetsåret till utbildningen.

När det gäller utvecklandet av *pedagogiska kompetenser* nämner samtliga lärare olika utmaningar som de har stött på. Utmaningarna har varierat men en utmaning som de flesta lärare har stött på är differentiering mellan olika elever. Det intressanta i resultatet är att de finlandssvenska lärarna uppger att de har haft många svårösta pedagogiska problem, trots att de under utbildningen har läst många studiepoäng inom pedagogik (Klasslärarutbildning, 2011). Detsamma gäller för de norska lärarna, som trots allt har gått en lärarutbildning där pedagogikens andel har ökat avsevärt efter förnyelsen av utbildningen (Kunnskapsdepartementet, 2010, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016a, § 3; Kunnskapsdepartementet, 2016b, § 3). Detta kan tyda på att det förekommer brister inom vissa pedagogiska områden i utbildningarna, såsom differentiering, planering och motivation.

Lärarnas upplevelse av *den relationella kompetensen* under arbetsåret varierar stort. Detta beror på att varje lärare har mött olika sorters grupper av elever och vårdnadshavare. Erfarenheterna av mötet och samarbetet med elever och vårdnadshavare har sett olika ut och är både av positiv och negativ karaktär. De flesta finlandssvenska lärarna har blivit tryggare i mötet med föräldrarna tack vare de erfarenheter de har fått under det första arbetsåret, medan en del norska lärare fortfarande känner sig osäkra på sin relationella kompetens. I samband med detta nämner ingen av lärarna något om utbildningen och hur den har bidragit till den kompetens de upplever sig ha. Därför är det svårt att dra någon slutsats om hur utbildningen har bidragit till den relationella kompetensen och hur utbildningen ytterligare skulle kunna förbättra studerandes utveckling av denna under lärarbetet.

Samtliga lärare har en positiv inställning till att *vidareutveckla sig som lärare*. Resultatet från vår undersökning visar att fortbildningskurser är vanligare i Finland än i Norge eftersom det främst är de finlandssvenska lärarna som tar upp detta i undersökningen. De norska lärarna däremot är mer involverade i utvecklingsarbeten i skolan de arbetar i. Inom lärarutbildningarna i både Finland och Norge läggs stor vikt på betydelsen för vidareutveckling av skolverksamheten (Jakhelln, 2014, s. 230, 239) och därmed även utveckling av läraren själv. Utgående från vårt resultat går det inte att avgöra vilket av de ovannämnda systemen som bättre bidrar till vidareutveckling hos lärarna, utan detta borde i så fall undersökas närmare.

Majoriteten av de norska lärarna har under sitt första arbetsår haft *tillgång till en mentor och/eller en mentorsgrupp*, medan majoriteten av de finlandssvenska lärarna inte har haft tillgång till en mentor. De lärare som har haft en mentor och/eller en mentorsgrupp har överlag varit nöjda med upplägget och mentorsträffarna, men de lärare som inte har haft en mentor har saknat möjligheten att diskutera skolrelaterade problem med en utomstående stödperson. Resultatet för de finlandssvenska lärarna kan bero på att mentorsprogrammet Osaava Verme är ett relativt nytt program och där gruppträffarna endast sker sju gånger per år. (Hansén & Eklund, 2014, s. 9; jfr Aspfors, 2012.) Utgående från vårt resultat kan vi dra slutsatsen att mentorsprogrammen i både Finland och Norge kunde utvecklas så att nyutexaminerade lärare får ut mer av dessa.

Kollegornas och rektorns stöd är mycket uppskattat av lärarna i denna undersökning. Hur detta stöd ser ut varierar från lärare till lärare, men för det mesta handlar det om att reflektera och diskutera kring eventuella utmaningar och problem i undervisningen. Det som även framkommer i resultatet är en önskan om mer samarbete och tid för samplanering med kollegorna, vilket kan ses som helt naturligt eftersom man som nyutexaminerad lärare kan känna sig osäker och därmed ha behov av stöd från mer erfarna kollegor. Detta förutsätter även att det råder en bra atmosfär på arbetsplatsen så att lärarna känner sig trygga med att be om hjälp av kollegorna.

Resultatet visar därmed att de finlandssvenska och de norska lärarna har väldigt lika upplevelser och erfarenheter av sitt första år i läraryrket. Detta kan vara ett resultat av att den norska lärarutbildningen eftersträvat att utvecklas mot en liknande utbildning

som den i Finland (Afdal, 2012, s. 4; Hansén m.fl., 2014, s. 188). En annan orsak till resultatet kan också vara att lärarna som ingick i undersökningen alla befinner sig i liknande omständigheter med tanke på att de är unga, nyutexaminerade lärare.

Utgående från vårt resultat går det att konstatera att lärarna i vår undersökning har fått en god grund från lärarutbildningarna som de i stort sett är nöjda med. Trots detta har deras första arbetsår varit krävande och utmanande, vilket också har lett till en personlig och professionell utveckling hos dem. Lärarna har mognat i sin yrkesroll och de vet mer om vad som förväntas av dem som lärare efter att ha kommit igång med lärarbetet. Med andra ord kan vi konstatera att båda lärarutbildningarna har både goda kvaliteter och förbättringsmöjligheter.

7.2 Metoddiskussion

Enligt Fejes och Tjornberg (2015, s. 33) styr forskningsansatsen valet av datainsamlingsmetod. Eftersom vår forskningsansats var hermeneutik var intervju som datainsamlingsmetod ett naturligt val för att tolka och förstå lärarnas upplevelser. Hermeneutik som forskningsansats och intervju som datainsamlingsmetod gav oss ett innehållsrikt material, vilket tyder på att vårt tillvägagångssätt fungerade för undersökningen.

Precis som alla andra datainsamlingsmetoder har intervju både fördelar och nackdelar. (Atkins & Wallace, 2012, s. 86.) En fördel med att vi valde intervju som datainsamlingsmetod var att vi fick insamlat ett stort och innehållsrikt material. Materialet var dock så stort och spretigt att det var svårt att till en början få en helhetsbild av det, vilket försvårade tolkningsprocessen. Lärarna lyfte fram väldigt olika upplevelser och fokuserade på olika områden, vilket resulterade i en utmanande analysprocess. En nackdel med att vi valde intervju som datainsamlingsmetod var att vi själva inte hade möjlighet att genomföra samtliga intervjuer, utan de norska intervjuerna samlades in av de norska forskarna.

Vid komparativa undersökningar är det viktigt att forskaren kontrollerar att inga brister uppstår under undersökningens olika faser, till exempel vid datainsamlingen. Om brister förekommer under någon fas finns det risk för att skevhet uppstår, vilket kan påverka utfallet av analysen. (Denk, 2012, s. 33–34.) Genom att jämföra de två lärarutbildningarna med varandra fick vi en ökad förståelse för deras struktur och innehåll. I och med att vi även jämförde finlandssvenska och norska lärares upplevelser av utbildningen i relation till det första året i yrket fick vi kunskap om vad som fungerar bra och mindre bra i respektive utbildning. De finlandssvenska och norska undersökningarna genomfördes med samma datainsamlingsmetod, det vill säga intervju, vilket innebär att det i vår undersökning inte borde ha uppstått methodskevhet. Vi kan dock inte vara helt säkra på detta eftersom de norska intervjuerna genomfördes av de norska forskarna och vi vet inte om de genomförde intervjuerna på samma sätt som vi. Enligt Denk (2012, s. 21) kan det även vara utmanande för forskaren att jämföra två objekt om det exempelvis förekommer skillnader i begrepps användning. Jämförelsen mellan de två lärarutbildningarna visade sig vara svår eftersom de både struktur- och innehållsmässigt skiljde sig mycket åt. I den norska lärarutbildningen fanns det ett flertal begrepp som inte har en motsvarighet på svenska.

Enligt Atkins och Wallace (2012, s. 214–215) finns det en möjlighet att forskaren väljer att presentera data som enbart stöder hans eller hennes personliga argument och som forskaren själv anser är relevant. Westlund (2015, s. 80) poängterar att forskarens förförståelse av temat både kan vara en tillgång och en svårighet. Enligt Westlund bör forskaren vara medveten om sina föreställningar om det aktuella undersökningsfenomenet så att dessa inte påverkar hans eller hennes tolkning. Detta var särskilt viktigt och relevant för oss att beakta eftersom vi själva har erfarit samma fenomen, det vill säga lärarutbildningen, som undersökts och som informanterna tog ställning till. Vid analysen var vi dock uppmärksamma med att tolka och argumentera för materialet ur ett neutralt perspektiv för att undvika att enbart lyfta fram uttalanden som vi själva ansåg vara relevanta. Vi anser att våra eventuella föreställningar inte påverkade analysprocessen och därmed inte heller resultatet.

Inom kvalitativ data kan det ibland uppstå problem kring att hitta en syntetisk tematik ur data som samlats in. Vid sådana fall är det väsentligt för forskaren att vara

uppmärksam på att inte forcera fram svar eller resultat från datamaterialet som inte finns att hitta. (Atkins & Wallace, 2012, s. 223.) Som utgångspunkt hade vi tänkt använda oss enbart av en meningskategorisering för att tydliggöra teman ur materialet som svar på våra forskningsfrågor. Detta tillvägagångssätt visade sig vara problematiskt eftersom de teman som uppstod inte besvarade våra forskningsfrågor i tillräckligt stor grad. Detta medförde valet att använda oss av både narrativ analys, för att ge en mer innehållsrik presentation av informanternas upplevelser, och meningskategorisering för att inte riskera att mista något av det värdefulla material som trots allt svarar på våra forskningsfrågor.

Intervjuns tillförlitlighet kan påverkas av intervjuarens kroppsliga och verbala reaktioner. Intervjupersonen kan reagera på intervjuarens beteende, vilket kan inverka på hans eller hennes svar. (Kvale, 1997, s. 146, 213.) Under intervjuerna försökte vi vara neutrala och lugna för att ge utrymme för lärarna att vara sig själva och utveckla sina resonemang. Trots detta finns det en risk för att vi omedvetet kan ha betett oss på olika sätt under intervjuerna eftersom vi valde att dela upp intervjutillfällena mellan oss. I och med att vi inte genomförde intervjuerna tillsammans kan vi inte vara säkra på hur den andra betedde sig under intervjun och om beteendet eventuellt påverkade intervjupersonerna. Utgående från utskriften av intervjuerna kan vi konstatera att vi har utfört intervjuerna på samma sätt.

Enligt Kvale (1997, s. 215) och Kvale och Brinkman (2014, s. 195–296) handlar trovärdigheten om att forskaren ska mäta det som ämnas mätas och utgående från detta välja en lämplig metod. Metoden för vår undersökning fungerade väl, men under analysprocessen insåg vi att intervjuguiden som vi använde i någon mån kunde förbättras. Vissa frågor visade sig inte vara relevanta för våra forskningsfrågor och många frågor handlade om lärarnas bakgrund och nuvarande boendeförhållande, vilket inte alls bidrog till undersökningen. Eftersom vi ändå fick svar på våra forskningsfrågor anser vi att vår undersökning har hög trovärdighet.

Informerat samtycke kan även medföra risker inför intervjun och för svaren som informanterna ger forskaren. Om informanterna ges för mycket information om undersökningen och dess syfte, kan utrymme för deras egna åsikter och mer öppna

svar begränsas. Det kan även uppstå en konflikt mellan tillförlitligheten och etiken angående konfidentialiteten eftersom forskaren dels måste dölja informanternas identitet, dels ge all nödvändig information för att undersökningen ska kunna upprepas av andra forskare. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 109–110; jfr Atkins & Wallace, 2012, s. 36–37.) En riktlinje för etiska principer som presenterades av Kvale och Brinkman (2014, s. 108–112) och som kan framstå som problematisk är forskarens roll och integritet. Temat för denna undersökning är starkt kopplat till vår egen verklighet och aktuella situation eftersom vi själva studerar till klasslärare. På så sätt kan vi både på ett medvetet och omedvetet plan ha identifierat oss med informanterna och på så sätt påverkat både intervjun och tolkningen av data.

Sammanfattningsvis är vår undersökning och våra tillvägagångssätt väl utförda. De utmaningar som vi har stött på har sist och slutligen gått att lösa och de har därmed inte desto mer påverkat vår undersökning. Vi anser att de metoder som vi har använt oss av i undersökningen har fungerat väl och har resulterat i att vi har fått svar på våra forskningsfrågor.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

I och med att de finlandssvenska och norska forskningsprojekten utfördes samtidigt som vår magisteravhandling var aktuell för oss var det lämpligt att skriva avhandlingen inom detta tema. Vårt resultat visade att det fortfarande finns mycket som kan förbättras inom lärarutbildningarna i Finland och Norge. Som förslag på fortsatt forskning inom detta projekt skulle en liknande undersökning som denna kunna utföras om ungefär fem år. Intervjuguiden kunde vara samma som användes i vår undersökning, men informanterna skulle vara nya nyutexaminerade lärare. I den kunde man undersöka om det utvecklade studieprogrammet för lärarutbildningen vid Åbo Akademi i Finland respektive det nationellt utvecklade lärarstudieprogrammet i Norge har inverkat på lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen. I den undersökningen kunde man även undersöka om lärares syn på sin personliga och professionella kompetens påverkas av de utvecklade studieprogrammen.

För att få en bättre bild av hur lärare ser på den forskningsbaserade lärarutbildningen kunde man dessutom utgå från en kvantitativ forskningsansats. En sådan undersökning kunde antingen ett större antal intervjuer genomföras eller så kunde nyutexaminerade lärare fylla i utförliga enkäter med både öppna och slutna frågor. På så vis skulle resultatet statistiskt sett kunna generaliseras i större utsträckning än vad resultatet i en kvalitativ undersökning kan. Frågorna i enkäten kunde likna de frågor som använts i vår undersökning, men fokus kunde läggas på frågor som direkt rör själva klasslärarutbildningen. Det kunde även vara intressant att undersöka eventuella faktorer som påverkar nyutexaminerade lärares syn på sitt första år i yrket i relation till den forskningsbaserade utbildningen. Dessa faktorer kunde exempelvis vara den nyutexaminerade lärarens kön, arbetskommun eller -stad eller tidigare arbetserfarenheter som lärare.

Denna undersökning har bidragit till en uppfattning om lärares upplevelser av utbildningen i relation till sitt första år i yrket. Genom undersökningen har vi fått bättre kunskap om vilka utmaningar som är vanliga för lärare att stöta på under det första året i yrket, och denna kunskap kan användas för att utveckla lärarutbildningen i både Finland och Norge. Kunskapen som har erhållits från undersökningen kan även vara till nytta för lärarstuderande, eftersom de kan få en bild av vilka utmaningar som är vanliga den första tiden i yrket och därmed bättre ta fasta på vissa delar av utbildningen.

Litteratur

- Afdal, H.W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway*. Avhandling för filosofie doktorsexamen. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Afdal, H. W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *Higher Education*, 65 (2), 167–180.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers*. PeD diss., Faculty of Education, Åbo Akademi University.
- 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. Eklund, G. (2017a, augusti). *Early career teachers' experiences of professional knowledge from a research-based teacher education in Finland*. Bidrag presenterat på The European Conference on Educational Research, Köpenhamn, Danmark.
- Aspfors, J. & Eklund, G. (2017b). 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.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. Los Angeles: SAGE.
- Danmarks Evalueringsinstitut & Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. (2009).

Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser. Hämtad den 13 mars, från <https://www.eva.dk/projekter/2008/komparativt-studium-af-de-nordiske-laereruddannelser/rapport/komparativt-studium-af-de-nordiske-laereruddannelser>

Denk, T. (2012). *Komparativa analysmetoder*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Engelien, K., Eriksen, T. M. & Jakhelln, R. (2015). Integrerte studiedesign for femårig lærerutdanning. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 157–169). Oslo: Universitetsforlaget.

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.

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

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., Sjöberg, J. & Eilertsen, T. V. (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 167–194). Oslo: Cappelen Damm.

- Heikkinen, H., Hannu J. & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Helsvig, K.G. (2014). *Kunnskapsdepartementets historie 1814–2014*. Kunnskapsdepartementet. Hämtad 10 mars 2017, från <https://www.regjeringen.no/contentassets/db68539527bd4b7ba604813ce29eefe8/kd-200-ar.pdf>
- Isaksen, T.R. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Kunnskapsdepartementet. Hämtad 13 mars 2017, från https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_sstrategiskole_web.pdf
- Jakhelln, R. (2014). Øyet som ser. Om den nye læreren som idébærer og fremmed. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 229–254). Oslo: Cappelen Damm.
- Jakhelln, R. (2015). Universitetsskoler og profesjonell praksis. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 69–74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? I *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 10 (2), 193–211.
- Jakhelln, R. & Staal Jensen, I. (2015). Utdanningsledelse og kompetanseutvikling. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 151–156). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V., Ots, A. & Uusiautti, S. (2012). Teacher education curriculum after the Bologna process - a comparative analysis of written

curricula in Finland and Estonia. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (3), 261–275.

Kandidatprogram i pedagogik. (2016). Studieinfo. Hämtad 26 januari 2017, från <https://studieinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.88121607134>

Klasslärarutbildning. (2011). Studiehandbok för klasslärarutbildning 2011–12. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa. Hämtad den 26 januari 2017, från <http://www.abo.fi/fakultet/media/24484/klasslararutb1112.pdf>

Klasslärarutbildning. (2015). Studiehandbok för klasslärarutbildning 2015–2016. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa. Hämtad 31 januari 2017, från <http://web.abo.fi/studiehandbok/fpv/2015-2016/klasslarare1516.pdf>

Krokkfors, 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.

Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. Hämtad 15 mars 2017, från <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>

Kunnskapsdepartementet. (2008–2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hämtad 14 mars 2017, från <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Hämtad 25 januari 2017, från <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>

Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hämtad 26 januari 2017, från <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hämtad 15 februari 2017, från <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>

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

Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Lund, A., Jakhelln, R. & Rindal, U. (2015). Fremragende lærerutdanning – Hva er det, og hvordan kan vi få det? I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 13–36). Oslo: Universitetsforlaget.

Myllyniemi, M. (2016). *Lärarstudier har lockat fler svenska sökande till Helsingfors universitet*. Yle Nyheter. Hämtad 26 januari 2017, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/05/25/lararstudier-har-lockat-fler-svenska-sokande-till-helsingfors-universitet>

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

- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. I Zuljan, M.V & Vogrinc, J. (Red.), *European dimensions of teacher education – similarities and differences*, 33–52. Ljubljana universitet: Fakulteten för pedagogik.
- NOKUT (2006a). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport* [Elektronisk version]. Hämtad den 13 mars, från https://webmail2.abo.fi/horde/imp/view.php?popup_view=1&index=46127&mailbox=INBOX&actionID=view_attach&id=2&mimecache=164e5fe134166cd084152317d378c09c
- NOKUT. (2006b). *Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i Norsk høyere utdanning*. Hämtad 12 mars 2017, från http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrifter_Kriterier_mm/NOKUTs_forskrift_vedlegg_2.pdf
- NOKUT. (u.å.). *Hva er et læringsutbytte?* Hämtad 1 februari 2017, från <http://www.nokut.no/no/Fagskoler/Kvalitetssikring-og--utvikling/Godkjenning-av-fagskoletilbud/Hva-bor-du-vite-for-du-soker/Veiledning-for-sokere/Hva-er-et-laringsutbytte/>
- OECD. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Hämtad 1 november 2016, från <https://www.oecd.org/about/>
- OECD. (2017). What is PISA? Hämtad 7 augusti 2017, från <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. 19-58 I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 19–58). Oslo: Universitetsforlaget.

- Pilot i Nord. (2008). *Profesjonelle lærer på alle trinn – Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Hämtat den 13 mars, från https://uit.no/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf
- Praktikhandbok. (2014). *Praktik i klasslärarutbildningen*. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa. Hämtad 8 februari 2017, från <http://www.abo.fi/fakultet/media/12019/kpraktiklasaren201417forstudianskrivnafore2015.pdf>
- Rusk, C-E. (11 augusti 2016). Fortbildningen ligger för fåfot. *Läraren*, s. 8.
- Rusk, C-E. (11 augusti 2016). Norge höjer ribban. *Läraren*, s. 4.
- Rønningsback, L., Jakhelln, R., & Warvik Vedeler, G. (2015). Digital kompetanse i lærerutdanningen – fra ildsjelkultur til integrasjon. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 127–135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 75–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. Moksnes Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 195–226). Oslo: Cappelen Damm.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2013). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Stockholm: Liber.

- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I R. Thornberg & A. Fejes (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–278). Stockholm: Liber.
- Thue Vold, E., Eriksen, H., Kvamme O. A. & Thoralsvdatter Scheie, J. (2015). Integrerte uker ved ILS – intensjon, evaluering og videreføring. I U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (Red.), *Veier til fremragende lærerutdanning* (s. 170–184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40 (5), 600–609.
- Undervisningsministeriet. (2004). Statsrådets förordning om universitetsexamina 794/2004. Hämtad 4 maj 2017, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794>
- Universitetet i Tromsø. (2016). *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.–7. trinn*. Universitetet i Tromsø.
- Universitetet i Tromsø. (2017). *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 5.–10. trinn*. Hämtad 29 mars 2017, från <https://uit.no/Content/511020/Studieplan-master-i-1%C3%A6rerutdanning-5-10-trinn-h%C3%B8st-2017-kull-2013-2016-.pdf>
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Utbildningsprogram för klasslärare 2011–2012 vid Åbo Akademi i Vasa

Klasslärarutbildning					13.6.2011/NK					
Läsår 2011-2012										
					Studieår	1	2	3	4	5
STUDIER I SPRÅK OCH KOMMUNIKATION, 25 sp						7	6	7	2	3
MinPlan, 3 sp (varav 1 sp IT i minplan)						x	x	x	x	3
PF:s studieorientering, 2 sp						P1				
Informationsbehandling, 4 sp										
IT i studierna, 2 sp						P1				
IT som arbetsredskap, 2 sp								P3		
Tal och samtal, 4 sp							P4			
Skriftlig kommunikation, 4 sp							P3			
del I, 2 sp										
del II, 2 sp									P2	
Finska som andra inhemska språk, 5 sp						P2-3				
Specialkurs i engelska, 5 sp								P3-P4		
HUVUDÄMNE: PEDAGOGIK, 140 sp										
					Studieår	1	2	3	4	5
Grundstudier, 25 sp						18	7			
Introduktion till pedagogik som vetenskap, 5 sp						P1+4				
Introduktion till pedagogisk psykologi, 3 sp						P2				
Hinder för lärande och ped. konsekvenser, 2 sp							P1			
Utbildning och samhälle, 3 sp						P1				
Mediekultur, 2 sp						P1				
Lärararbete, 5 sp						P3				
Inledande praktik, 5 sp							P1-P2			
Ämnesstudier, 45 sp							14	31		
Motivation och lärande, 5 sp							P1			
Inklusion, 3 sp								P3-P4		
Att organisera elevers lärande, 3 sp								P1		
Barn och skolstart, 2 sp							P2			
Multikulturell pedagogik, 5 sp							P3-P4			
Medier i undervisningen, 2 sp							P3			
Grundläggande praktik, 5 sp								P1-P2		
Biämnepraktik, 5 sp								P3		
Den pedagogiska forskningsprocessen, 5 sp								P1		
Datainsamlingsmetoder, 4 sp								P2		
Kandidatarbete i pedagogik, 6 sp								P1-P4		
Fördjupade studier, 70 sp									30	40
Kommunikation och grupprocesser, 5 sp									P4	
Skolan i utveckling, 5 sp									P2	
Lärarens professionella identitet, 5 sp									P3	
Avslutande praktik, 5 sp										P1, P3, P4
Inledande av avhandling pro gradu i ped., 2 sp									P1-P4	
Kvalitativt inriktad metodologi och metod, 4 sp									P2-P3	
Kvantitativt inriktad metodologi och metod, 4 sp									P1	
Avhandling pro gradu, 35 sp										P1-P4
Pedagogisk filosofi, 5 sp									P4	

BIÄMNE: GRUNDSKOLANS ÄMNER OCH ÄMNESHELHETER, 70 SP					Studieår	1	2	3	4	5
Ämneshelheter och teman, 40 sp						40				
Tanke och handling, 20 sp						P1-P2				
Tema Gymnastik, 4 sp						P1-P2				
Tema slöjd, 4 sp										
1 sp slöjd som läroämne						P1				
3 sp textilslöjd eller teknisk slöjd						P1-P2				
Tema Biologi, geografi och hälsokunskap, 5 sp						P1				
Tema Matematik I, 3 sp						P1-P2				
Tema Kemi och fysik, 4 sp						P1-P2				
Kultur och identitet, 20 sp						P3-P4				
Kultur som upptäcktsresa, 5 sp						P3-P4				
Tema Text och gestaltning, 3 sp						P3				
Tema Finska och främmande språk, 3 sp						P3				
Tema Samhälle, tro och tradition, 3 sp						P3				
Tema Musik, 3 sp						P1-P4				
Tema Bildskapande och visuellt tänkande, 3 sp						P3-P4				
Ämne, 30 sp						30				
Modersmål och litteratur, 5 sp (obligatorisk)						P1-P2				
Matematik II, 5 sp (obligatorisk)						P3-P4				
4 valbara ämnen (å 5 sp) varav minst ett konst och färdighetsämne						P1-P4				
- Finska, 5 sp						P1				
- Bildkonst, 5 sp						P1-P2				
- Musik, 5 sp						P1-P4				
- Främmande språk, 5 sp						P2				
- Historia, 5 sp						P2				
- Religion och etik, 5 sp						P2				
- Fysik i vardagen, 5 sp						P3				
- Geografi, 5 sp						P3				
- Hälsokunskap, 5 sp						P3				
- Textilslöjd, 5 sp						P3				
- Biologi, 5 sp						P4				
- Gymnastik, 5 sp						P1-P4				
- Kemi i vardagen, 5 sp						P4				
- Teknisk slöjd, 5 sp						P4				
					Studieår	1	2	3	4	5
BIÄMNESSTUDIER, 25 SP, med relevans för F-6								20	5	
VALFRIA STUDIER, 40 SP									20	20

Bilaga 2

Intervjuguide

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?

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?

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 magisteravhandling? 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 sämre? 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 sämre? Fördjupa.

Hur upplever du att ledningen har tagit tillvara din kompetens?

Upplever du några utmaningar i mötet med ledningen?

Professionsidentitet och professionsutveckling

Hur vill du beskriva dig som lärare i dag?

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?

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.