

Eivor Romar

Att förvärva yrkesläraridentitet

En fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens inflytande på yrkeslärarstuderandes identitetsutveckling





Eivor Romar

Eivor Romar är pedagogie magister från Åbo Akademi (2005).

Eivor Romar har arbetat som handledare och arbetsterapeut inom det textila området samt som textillärare inom grundutbildningen, andra stadiet och fria bildningsväsendet. Hon har undervisat inom yrkesundervisningens didaktik vid Åbo akademis fakultet för pedagogik och välfärdsstudier i de webbaserade DaKo-projekten samt handlett praktik inom yrkesläro- utbildning och universitetspedagogik.

Porträttbild: Ove Lillas

Pärbild: Elin Romar

Åbo Akademis förlag
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
E-post: forlaget@abo.fi

Försäljning och distribution:
Åbo Akademis bibliotek
Domkyrkogatan 2 – 4, FI-20500 Åbo, Finland
Tfn +358 (0)2-215 4190
E-post: publikationer@abo.fi

ATT FÖRVÄRVA YRKESLÄRARIDENTITET



Att förvärva yrkesläraridentitet

En fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens
inflytande på yrkeslärarstuderandes identitetsutveckling

Eivor Romar

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2017

CIP Cataloguing in Publication

Romar, Eivor.

Att förvärva yrkesläraidentitet : en fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens inflytande på yrkeslärostuderandes identitetsutveckling / Eivor Romar. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2017.
Diss.: Åbo Akademi. - Summary.
ISBN 978-951-765-873-7

ISBN 978-951-765-873-7
ISBN 978-951-765-874-4 (digital)
Painosalama Oy
Åbo 2017

Abstrakt

Läraryrket är ett centralt element i lärares utveckling och förknippas med termer som ämnesmässig kunskap eller pedagogisk och didaktisk expertis. Yrkeslärares roll kan ses som mångfacetterad, eftersom yrkeslärares representatörskap för yrket för sina elever och själva yrkeskunskunden innehåller en komplexitet som läraren ska kunna förmedla. Yrkeskunskapen är ofta "tyst kunskap" och beroende av sitt sammanhang samt av villkor och behov i yrkeslivet. Yrkeslärare behöver därför ha både en identitet som lärare och en identitet i samband med yrket i vilket han eller hon undervisar.

Yrkeslärostuderande i Finland inleder sina pedagogiska studier med många år av ämnesstudier och arbete bakom sig. Detta kan ge en stark yrkesidentitet rotad i branschen som sedan ska kopplas till en pedagogisk identitet. Syftet med studien är att undersöka hur den pedagogiska identitetsutvecklingen kan stödas hos blivande yrkeslärare, i första hand sedd genom vilken betydelse praktikperioden och handledningen som ingår har i processen.

Den övergripande forskningsfrågan lyder: *Hur betraktar blivande yrkeslärare handledningens betydelse för den egna professionella utvecklingen? Hur upplevs yrkesidentitetsförankringen inför och efter genomförda praktikperioder?* Studien belyser dessa frågor med en fenomenografisk metodansats baserat på Marton och Booth (2000). Fenomenografin ses som en forskningsspecialisering om lärande och förståelse i pedagogisk miljö, där forskningens objekt är variationen i sätt att erfara fenomen. Studiens teoretiska bakgrund finns förankrad i socialkonstruktivismen samt i begrepp som rör praxisteori, handledning och reflektion med fokus på studerandes pedagogiska identitetsutveckling. Den empiriska undersökningen är fördelad på två semistrukturerade intervjuer, före och efter praktiken, med 21 respondenter i den första och 17 i den andra intervjuomgången.

Resultaten tyder på att en förändring i studerandes uppfattningar kan spåras efter genomgången praktik med handledning och att de riktar sig mot en mera lärbaserad identitet. Handledarens personlighet och yrkeskunskap ses som värdefulla, speciellt i de inledande stadierna av praktiken. Reflektion med handledning upplevs ha central betydelse för att kunna utveckla lärarrollen och den egna undervisningen. Insikt i didaktikens betydelse i undervisningen ökar genom undervisningsobservation och handledd diskussion och bekräftelse under handledningens gång befrämjar självförtroendet.

Nyckelord: *handledning, lärarutbildning, praktik, praxis, reflektion, yrkesidentitet, yrkeslärare*

Abstract

Title: Acquiring a vocational teacher identification. A qualitative and socio-cognitive study of the influence of mentoring on vocational teacher students' identity development

Teacher identity is a central element in teacher development and is associated with terms such as subject-related knowledge or pedagogical and didactical expertise. The role of the vocational teacher can be seen as multifaceted, as the vocational teacher represents the profession to their students and the professionalism contains a complexity that the teacher should be able to convey. Professional knowledge is often "implicit knowledge" and depends on context, conditions and needs of working life. Vocational teachers therefore need to have both an identity as a teacher and an identity associated with the profession in which he or she teaches.

When starting their educational training vocational teacher students in Finland have years of subject studies and work behind them. This can give the student a strong professional identity, which later should be linked to an educational identity. The purpose of the study is to investigate how the educational identity development can be supported in future vocational school teachers, primarily seen through internship and supervision as part of the process. The primary objective of the guidance is to give students opportunities to develop in their professional role, to create a professional identity and develop the skills of the profession.

The research questions are: *How do the future vocational teachers see the significance of their own professional development? How do they experience professional identity anchorage before and after the internship?* The study highlights these issues with a phenomenographical research approach based on Marton and Booth (2000). Phenomenography is seen as a specialization of research on learning and understanding the educational environment, where the object of research is the variety of ways to experience the phenomenon. The theoretical background is rooted in social constructivism and concepts relating to practice theory, supervision and reflection focusing on the student's educational identity development. The empirical study is divided into two semi-structured interviews, before and after practice, with 21 respondents in the first and 17 in the second round of interviews.

The results suggest that a certain change take place in the students' perceptions after completing the internship with supervision and that they target a more teacher-based identity. The supervisor's personality and professional skills are seen as valuable, especially in the initial stages of practice. Reflection with supervision is perceived to have central importance for the development of a teacher role and the student's own teaching.

Keywords: *supervision, teacher training, practice, reflection, professional identity, vocational teacher*

Förord

Efter att ha levt med avhandlingen nästan dag och natt i fler år än jag egentligen vill tänka på, börjar det nu vara dags att sätta punkt. Eller kanske Punkt med stort P. Det är dags att lyfta blicken från tangentbordet och se framåt. Det har varit en lång och krokig väg till målet och ibland har den gått mera bakåt än framåt, kan jag tycka. Men vid närmare eftertanke har just dessa tillfällen bjudit på en möjlighet till lärande och insikt som kanske inte funnits om riktningen ständigt varit stadigt framåt.

Vad har jag då lärt mig av allt detta? Jag kan mycket mera om pedagogik, handledning, yrkesidentitet och lärande nu än vad jag kunde förr, det är klart. Forskningsmetodiken och allt vad den tillhör är också mera bekant. Men avhandlingen har också inneburit en personlig utveckling. Jag förstår mig själv och mitt eget beteende på ett djupare plan. Jag vet att ibland kan jag fortsätta trots att det känns omöjligt och lita på att vingarna bär. Jag vet också när det är bättre att ta en kaffe istället. Framförallt vet jag att även om avhandlingen är viktig, så måste det finnas en balans och ett liv utanför den också.

Att skriva en avhandling är inte alltid en dans på rosor, det kräver självdisciplin, intresse, ibland en ihärdig tjurskallighet men också möjlighet till reflektion och eftertanke. Många gånger är det just de till synes sysslolösa perioderna som gör att arbetet sedan går vidare, när sinnet i lugn och ro kan bearbeta det skrivna och lästa för att sedan ge vika för en intensiv skrivperiod.

Jag har många att tacka för att jag kommit så här långt. Först och främst min handledare, docent Arvid Treekrem för ett aldrig sinande tålamod med mina texter och utvecklingar. Men även professor Sven-Erik Hansén som uppmunttrade mig att börja skriva och som gett många goda insikter under seminarierna. Nina Bäckman, Tarja Grahn-Björkqvist och Anna-Maria Nordman för praktisk, handfast hjälp under processens gång. Cynthia Sandström för ovärderlig översättningshjälp. Och alla fina medforskare på Tritonia och på alla kurser och seminarier, ingen nämnd och ingen glömd. Våra kaffebordsdiskussioner har rört sig allt mellan himmel och jord och ibland gett aha-upplevelser och ibland goda skratt som förlänger livet.

För ekonomiskt bistånd under åren, vilket har gjort det möjligt att forska på heltid och delta i olika konferenser, vill jag tacka Svenska kulturfonden, Svensk-Österbottniska samfundet, Högskolestiftelsen i Österbotten, Waldemar von Frenckells stiftelse och Åbo Akademi.

Självklart vill jag också tacka min familj. Mina barn Maria, Elin och Daniel som alla stött mig på olika sätt, med mat och husrum under närstudier och med pedagogiska och filosofiska diskussioner. Och baby Gustav som gett livet nya

dimensioner. Sist men inte minst, Henrik min bättre hälft, som alltid funnits där och tålmodigt lyssnat på mina klagomål vid motgångar och ändå trott på mig och uppmuntrat mig att fortsätta. Ni har varit ljuset på min väg

Jakobstad i september 2017

Eivor Romar

Innehållsförteckning

1 Inledning och bakgrund	9
1.1 Yrkes- och yrkeslärarutbildningen i Finland	10
1.1.1 Yrkesutbildningen i Finland	10
1.1.2 Yrkeslärarutbildningen	11
1.2 Bakgrund	12
1.2.1 Didaktik.....	13
1.2.2Handledning	15
1.2.3 Yrkesläraridentitet.....	16
1.3 Syfte och forskningsfrågor.....	17
1.4. Avhandlingens disposition.....	19
2 Tidigare forskning	21
2.1 Handledare och handledd	21
2.2 Handledning som dialog och reflektion	28
2.3 En professionell läraridentitet under och efter studietiden.....	33
2.4 Sammanfattning	42
3 Teoretiska och begreppsmässiga referensramar	45
3.1 Inledande perspektiv	45
3.2Handledningsdimensionen	47
3.2.1 Feedback och respons i handledning.....	51
3.2.2 Reflektion i handledning.....	52
3.2.3 Kommunikation och dialog i handledning.....	54
3.3Lärandedimensionen	55
3.3.1 Ett socialt perspektiv på lärande.....	56
3.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande.....	59
3.4 Identitetsdimensionen	61
3.4.1 Element i en lärarprofession	63
3.4.2 Utvecklande av lärares professionella identitetsuppfattning	65

3.5 Sammanfattning.....	68
4 Metodologi, metod och datainsamlingsprocedur	71
4.1 Filosofiskt perspektiv och metodologiska grunder	71
4.1.1 Ontologisk förankring.....	72
4.1.2 Epistemologiska grundtankar	73
4.2 Aktuella forskningsansatser	75
4.2.1 Fenomenografisk ansats	75
4.2.2 Den kvalitativa forskningsintervjun.....	77
4.3 Preciseringar i studien	78
4.3.1 Undervisningspraktik i lärarutbildning	78
4.3.2 Precisering av problemställningen	80
4.4 Respondenterna och beskrivning av urval	82
4.4.1 Beskrivning av urvalet.....	82
4.5 Databehandling, dataanalys och tolkning.....	84
4.5.1 Insamling av data	84
4.5.2 Kodning av data	86
4.5.3 Analys och tolkning av data	87
4.6 Validitet och reliabilitet.....	88
4.7 Etiska grundtankar	90
5 Den empiriska undersökningen	93
5.1 Resultatpresentation	93
5.2 Lärarstuderandes förväntningar på yrkesvalet (aspekt A).....	94
5.2.1 Skäl till yrkesvalet (tema A.a).....	94
5.2.2 Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna (tema A.b).....	101
5.3 Lärarroller och identiteter (aspekt B)	107
5.3.1 Praktikhandledningens sätt att initiera reflektion och analys av den egna undervisningen (tema B.a)	108

5.3.2 Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning (tema B.b).....	119
5.3.3 Studerandes syn på den egna identiteten och dess förankring före och efter praktiken (tema B.c).....	126
5.3.4 Handledningens sätt att stöda en eventuell utveckling av den egna yrkesidentiteten under praktiken (tema B.d).....	133
5.3.5 Sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesmässig lärargemenskap (tema B.e)	137
5.4 Sammanfattning av studiens huvudresultat	145
6 Resultatdiskussion.....	149
6.1 Dimensioner i utvecklingen.....	149
6.1.1 Utveckling genom erfarenhet och upplevelse.....	151
6.1.2 Utveckling genom aktivitet och handling	153
6.1.3 Utveckling genom gemenskap och samhörighet	155
6.1.4 Självbild och värderingar.....	157
6.1.5 Yrkesläraridentitet.....	159
6.2 Slutreflektioner.....	161
6.2.1 Etiska överväganden	161
6.2.2 Kommentar till studiens uppläggning	163
6.2.3 Studiens kunskapsbidrag.....	166
6.2.4 Aktuell framtida forskning.....	167
7 English summary	169
Referenser	179
Bilaga 1	191
Bilaga 2.....	192
Bilaga 3.....	193

Tabeller

Tabell 1. En modell över lärares didaktiska kompetens	14
Tabell 2.Handledningsmodeller.....	48
Tabell 3: Innehåll.....	94
Tabell 4: Skäl till yrkesvalet.....	95
Tabell 5: Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna.....	101
Tabell 6: Praktikhandledningens sätt att skapa reflektion och analys av den egna undervisningen.....	109
Tabell 7: Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning	119
Tabell 8:Blivande yrkeslärares syn på den egna yrkesidentitetens förankring före och efter praktikperioderna	127
Tabell 9: Blivande lärares syn på handledningens sätt att stöda utvecklingen av den egna yrkesidentiteten.....	133
Tabell 10: Blivande lärares syn på sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesrelaterad lärargemenskap samt handledningens förmåga att stöda densamma	138

Figurer

Figur 2. Målsättning och emotionell närhet/distans i en handlednings-situation	49
Figur 3. Element i ett socialt lärande	57
Figur 4. Erfarenhetsbaserat lärande	60
Figur 5. Åldersfördelningen bland respondenterna vid första intervjun.....	83
Figur 6. Respondenternas fördelning enligt deras högsta utbildningsnivå.....	84
Figur 7: Dimensioner i utvecklandet av en yrkesläraridentitet.....	150

1 Inledning och bakgrund

Den ständiga utvecklingen av nya yrken, samt därtill behovet av åldersförnyelse i arbetslivet, bidrar till en ökad efterfrågan av kvalificerade yrkeslärare inom yrkesutbildningen. Gamla yrken försvinner och nya uppstår. Eftersom det samtidigt pågår en snabb utveckling även inom existerande yrkesområden ställs stora krav på yrkesutbildningen, på yrkeslärare och i förlängningen också på utbildningen av yrkeslärare.

Yrkeslärare bildar en relativt stor och heterogen grupp i arbetslivet. Enligt Kummulainen (2014) arbetade sammanlagt 15 017 lärare inom yrkesutbildningen i Finland under vårterminen 2013. Av dessa arbetade 13 166 som yrkeslärare, resten var ämneslärare i olika ämnen. Cirka 78 % av lärarna var pedagogiskt och ämnesmässigt behöriga i hela landet. Bland svenskspråkiga yrkeslärare var 62,1 % behöriga.

Enligt Utbildningsstyrelsens (2012) statistik hade den yrkesinriktade utbildningen i början av 1900-talet ungefär 8 000 elever och år 1940 omkring 20 000 elever. Under senare år har intresset för yrkesstudier vuxit ytterligare i Finland och antalet sökande till yrkesutbildningar har ökat. Till exempel sökte våren 2013 omkring 33 procent av förstahandssökande i hela landet till en gymnasieutbildning (32 655 sökande) och 67 procent till en yrkesutbildning (66 944 sökande). Inom gymnasieutbildningen var det totala antalet antagna 31 774 och 29 263 tog emot sin studieplats. Inom yrkesutbildningen antogs totalt 58 886 och 41 461 tog emot sin studieplats (Westerholm, 2014). Utvecklingen lyfter fram yrkeslärarnas situation och den roll de kan spela i ett vidare perspektiv gällande kvalitet och kontinuitet i finländskt näringsliv. Yrkeslärarens roll i ett samhälls- och näringslivsperspektiv är en intressant fråga, men jag kommer inte att belysa detta närmare i min avhandling.

Yrkeslärare är en ganska anonym yrkesgrupp och det har forskats relativt lite kring deras situation. Detta trots att yrkeslärare, som det framgår av statistiken, utgör en relativt stor yrkesgrupp i Finland. Ur en samhällsekonomisk synvinkel är det dessutom en grupp i nyckelposition eftersom de utbildar dagens och morgondagens kvalificerade yrkesmän och -kvinnor. Yrkeslärare ska under tre års tid undervisa i grunderna för den yrkeskunskap de studerande behöver med tanke på att kunna gå ut i framtidens arbetsliv. Samtidigt sprider läraren den tysta kunskapen som finns inom varje yrke samt den yrkes stolthet som en god yrkesutövare med rätta ska känna inför sitt arbete.

1.1 Yrkes- och yrkeslärarutbildningen i Finland

Yrkesutbildningen i Finland har, liksom i många andra västerländska länder, sina rötter i gamla hantverkssammanslutningar, s.k. skrån, och deras reglering av utbildningsgången inom olika hantverk. I samband med industrialiseringen på 1600- och 1700-talen förflyttades en del av skrånas tänkande till den nya industrin och utbildningen skedde ofta på arbetsplatsen. Småningom växte regelrätta skolor fram, ofta i samband med en arbetsplats, men också särskilda skolor inom t.ex. olika hantverk. Då uppstod ett behov av lärare som kunde undervisa, men fokus låg på ämneskunskap, inte på pedagogiskt kunnande.

I följande avsnitt belyser jag kort yrkesutbildningen och yrkeslärarutbildningen i Finland. Trots att det finns många likheter mellan utbildningarna internationellt, så finns det också en del olikheter, vilket gör att det kan vara befogat att kort beskriva vårt nationella utbildningssystem.

1.1.1 Yrkesutbildningen i Finland

Utbildningssystemet i Finland består av en allmän nioårig grundläggande utbildning, som föregås av en ettårig förskola. Därefter kan den unga välja att antingen gå vidare till ett treårigt gymnasium som avslutas med en studentexamen eller till en treårig yrkesskola som avslutas med yrkesinriktad grundexamen. Det finns även möjlighet att välja en kombination av dessa skolformer och få en s.k. kombiexamen som innehåller både studentexamen och yrkesinriktad grundexamen.

Yrkesinriktade grundexamina kan avläggas inom åtta utbildningsområden:

- det humanistiska och pedagogiska området
- kultur
- det samhällsvetenskapliga, företagsekonomiska och administrativa området
- det naturvetenskapliga området
- teknik och kommunikation
- naturbruk och miljöområdet
- social-, hälso- och idrottsområdet
- turism-, kosthålls- och ekonomibranschen

Inom varje grundexamen finns ett eller flera utbildningsprogram som leder till en eller flera examensbenämningar (Utbildningsstyrelsen, 2009).

Yrkesutbildningen har utvecklats och förändrats under de senaste decennierna och det är en pågående utveckling. Under senare år har särskilt läroavtalsutbildningen och den fristående examen utvidgats och gjort yrkesutbildningen mera mångsidig. Efter avlagd yrkesexamen kan den unga sedan välja vidare studier på en yrkeshögskola, på ett universitet eller att gå ut i arbetslivet.

1.1.2 Yrkeslärarutbildningen

Yrkeslärare som profession är ett relativt nytt begrepp. Enligt Statistikcentralen (2007) grundades största delen av yrkesskolorna i Finland efter att lagen om yrkesskolor trädde i kraft år 1958. Redan tidigare inrättade vissa större fabriker yrkesutbildningar för att fylla det egna behovet, exempelvis inom metallindustrin. Läroanstalter på institutnivå grundades till största delen i slutet av 1800-talet, men redan 1820 fanns det t.ex. i Åbo både hantverksutbildning och sjöfartsutbildning.

Trots att yrkesutbildningen i Finland har en lång tradition kom utbildningen av yrkeslärare att förverkligas relativt sent. Utbildning i ämnet kombinerat med arbetserfarenhet ansågs länge vara tillräcklig grund för att undervisa i yrkesämnen. Som en jämförelse inleddes utbildningen av folkskollärare 1863 i Jyväskylä, medan det först 1913 kom ett kommittébetänkande gällande utbildning av yrkeslärare (Olkinuora, 2000). Inledningsvis ägde yrkeslärarutbildningen rum som fortbildning under sommarlov och andra ledigheter, men först från 1950-talet som en egen utbildning.

Yrkeslärarens nutida yrkesroll är i förändring på många plan. Omstruktureringar i organisationerna, variationer i årskullarnas storlek och nya synsätt på lärande gör att arbetet hela tiden förändras. Tyngdpunkten förskjuts bort från traditionell yrkesutbildning. Istället ökar företagets och näringslivets inflytande, bland annat med ständigt tilltagande mängd lärande i arbetslivet ute på arbetsplatserna. Exempel på detta är yrkesprov där representanter för näringslivet deltar i utvärdering. Andra exempel är nya utbildningsformer och examina, som specialyrkesexamen och fristående yrkesexamen samt läroavtal. Nämnade former visar att arbetsplatsens betydelse som lärmiljö ständigt ökar samt att förståelsen och uppskattningen av praktisk kunskap blir allt större.

Yrkeslärare är ingen homogen yrkesgrupp utan har varierande utbildning, både ämnesmässigt och nivåmässigt. De arbetar med utbildning inom vitt skilda yrkesområden och vägen till läraryrket kan se mycket olika ut. Yrkeslärare själva uppfattar sitt arbete som mycket komplext då det bl.a. handlar om att socialisera och fostra eleverna till att fungera både i arbetslivet och i samhället samtidigt som de undervisas i yrkeskunskap. Paaso och Korento (2010) menar att varje yrke har egna särdrag, varför inläring i yrkespedagogik borde behandlas från flera syn-

vinklar och med många olika metoder. Det behövs teori, praktik, psykologi, didaktik, sociologi, föräldraskap och ”mästargrepp”, dvs. läraren ska vara mångsidig och kunna förfoga över ett brett pedagogiskt kunnande.

För att bli yrkeslärare i Finland krävs den högsta utbildningen inom yrket som finns att få inom landet, vanligen yrkeshögskola. I vissa fall kan också universitetsnivå vara aktuellt. Därefter krävs minst två års arbetserfarenhet inom yrket, dock inte med lärararbete. För att bli även pedagogiskt behörig yrkeslärare måste ytterligare 60 sp pedagogik för yrkeslärare avläggas (Statsrådets förordning nr 1168/2010, 2010).

I Svenskfinland får blivande yrkeslärare sin pedagogiska behörighet och utbildning vid Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier i Vasa. I övriga Finland sker utbildningen på de yrkeshögskolor som erbjuder yrkeslärarutbildning i sina program. De finlandssvenska yrkeslärarnas pedagogiska utbildning är innehållsmässigt sett relativt väl synkroniserad med övrig lärarutbildning vid Åbo Akademi. Detta innebär att utbildningen har en inriktning på allmänna pedagogiska frågor utöver de rent ämnesdidaktiska.

1.2 Bakgrund

Yrkeslärare, både blivande och de som arbetat en längre tid, tenderar att vara pragmatiska i sitt tankesätt. Denna grupp ser gärna undervisningen och lärarutbildningen som en praktisk process. Vad är nyttan med detta, hur kan detta användas i undervisning och på vilket sätt har eleverna nytta av att undervisningen ordnas på ett eller annat sätt, är exempel på frågor som ofta ställs under utbildningens gång.

Under min egen tid som utbildare för blivande yrkeslärare märkte jag många gånger att speciellt Deweys pragmatiska tankar om lärande och undervisning lätt fann anklang hos de blivande yrkeslärarna. John Dewey utarbetade vid sekelskiftet kring 1900-talet en pedagogik som under lång tid kom att präglade undervisning och samhällets syn på lärande. Han verkade i en tid som delvis påminner om nutiden med många samhällsrelaterade förändringar, arbetslöshet, invandring och en marknadsekonomi som ledde till social misär på många håll (Hartman, 2003). Deweys pedagogik omfattade tankar om att ifall världen är föränderlig, så måste kunskapen också vara föränderlig och relativ. Skolan behöver kunna ge utrymme för enskilda individer att samverka till individualisering och socialisering. Handlingarna påverkas av omgivningen och de sociala relationer där eleverna kan agera, pröva och experimentera (Roth, 2003). Dewey såg även skolan som en del av samhället och inte bara som en förberedelse för deltagande i samhället. Han menade att all undervisning måste utgå från individens deltagande i det sociala

medvetandet. Denna process börjar nästan vid födseln och skapar de krafter som formar en individ.

Tidsmässigt ungefär samtidigt som Dewey, men i dåtida Sovjetunionen, utvecklade Vygotskij (Lindqvist, 1999) en syn på lärande som på många sätt hade paralleller till Dewey. Centralt i Vygotskijs perspektiv är *de högre mentala funktionerna*¹, som enligt honom utvecklas genom social interaktion (se t.ex. Säljö, 2011). Genom kommunikation kan människan formulera egna erfarenheter och dela dem med andra. Samtidigt kan individen lära sig av andras erfarenheter genom att låta språket vara länken mellan social interaktion och tänkande. Vygotskij uppfattar därför språket och kommunikationen som centrala begrepp i lärande.

Deweys (1933/2007) tankar om skolan som en del av samhället genomsyrar även yrkesutbildningen av idag. Vygotskij reflekterade på ett liknande sätt om yrkesutbildningen då han förordade en polyteknisk utbildning som skulle vara organiserad så att *arbetet införs inte bara i skolan, utan skolan förs in i samhället* (Lindqvist, 1999). Vygotskij utvecklar inte tankegången mer än så, men Sutter (2000) anser att detta kan tolkas som jämförbart med något av det vi ser i dag inom universitetsutbildningen när samarbetet mellan företag och utbildning fördjupas och intensifieras. Enligt min mening kan det här även appliceras på yrkesutbildningen, där samarbetet mellan näringsliv och skola ständigt fördjupas på så sätt att delar av utbildningen sker ute på företagen, bland annat under olika praktikperioder.

I det följande presenterar jag kort de element som ingår i min studie. Detta kan betraktas som en positionering innanför de ramar för problemställningen som jag har valt för min avhandling. Studien står på en didaktisk grund, med handledning som metod och blivande lärares professionella utveckling och identitetsförankring som mål.

1.2.1 Didaktik

Ordet didaktik har sitt ursprung i det grekiska verbet *didaskein* som betyder undervisa, analysera eller ”lära ut”. Begreppet användes ursprungligen som beteckning på en litterär genre, lärodikten eller i den didaktiska litteraturen, där t.ex. fablerna ingår. Comenius publicerade sin berömda bok *Didactica Magna* år 1567, vilken räknas som ett av de tidigaste grundläggande verken inom didaktiken i modern tid. För Comenius betydde didaktik konsten att undervisa. Detta innebar att läraren ställdes i centrum. Syftet var att bygga upp ett system i vilket alla

¹ Vygotskij ansåg att barn föds med ett fåtal grundläggande mentala funktioner (uppmärksamhet, varseblivning och minne) som genom interaktion med omgivningen omformas till mera avancerade, högre mentala funktioner.

undervisningsproblem fick en lösning. Comenius hade en önskan om att kunna ”lära alla allt”. Under 1700- och 1800-talen kom didaktiken att bli en del av pedagogiken och undervisning sågs då som en del av barnets fostran (Bengtsson, 1997). Uttrycket didaktik finns närmast i de nordiska länderna och i Tyskland, medan begreppet är tämligen okänt i den anglosaxiska världen. Det finns inget motsvarande ord på engelska utan istället används till exempel metodik eller curriculum (t.ex. Uusikylä & Atjonen, 2002) vilket närmast kan översättas med ordet *undervisningsplanering*.

Det som skiljer lärarutbildning från annan universitetsutbildning är bland annat den didaktiska kunskapen om hur andra kan undervisas för att lärande ska ske (Isberg, 1997). Lärarstuderanden ska tillgodogöra sig ett arbetssätt och ett tänkande som gör att han eller hon kan utvecklas mot en professionell lärarroll. Hargreaves (1998) framhåller dock att goda lärare inte tror på endast en metod utan använder sig av ett brett register av undervisningsstrategier. Detta är möjligt endast om läraren har kännedom om och tillgång till olika former av pedagogiska verktyg.

Andersson (2000) påpekar att ämnesdidaktikens uppgift är att skapa, utveckla och vårda kunnande om undervisning angående olika innehåll och under olika betingelser. Innehållet kan vara ett skolämne, men också en universitetsdisciplin eller kunskaper och färdigheter som behövs för att utöva ett yrke. Betingelserna kan gälla undervisningsmetoder men även elevers och lärares kunskapsmässiga förutsättningar, kursplaner, en skolas sociala miljö, politiska beslut på olika nivåer eller tillståndet i samhällsekonomin.

Kroksmark (2000) delar å sin sida in lärarens didaktiska kompetens enligt nedanstående tabell:

Praktisk kunskap		Teoretisk kunskap	
<i>Autodidaktik</i>	<i>Metodik</i>	<i>Didaktik</i>	<i>Filosofisk didaktik</i>
Spontan kunskap och färdighet	Inlärdd och/eller beprövad kunskap och färdighet	Vetenskaplig kunskap och färdighet	Reflekterad kunskap och färdighet

Tabell 1. En modell över lärares didaktiska kompetens (Kroksmark 2000, s. 66)

Kroksmark hävdar att lärarnas kompetens kan delas in i två nivåer. Den ena karaktäriseras som en teoretisk, reflekterande och vetenskaplig nivå, medan den andra omfattar en konkret handlingsnivå.

När blivande yrkeslärare söker sig till pedagogisk utbildning är det ibland på uppmaning av en rektor som behöver behöriga lärare. Men ibland sker det också på eget initiativ för att få behörighet eller för att förkovra sig i sitt arbete. Det kan även finnas en spirande didaktisk medvetenhet. Dessa studerande kommer för att få svar på *hur*-frågor, dvs. för att få utökad insikt i olika undervisningsmetoder eller kunskap om hur undervisningen borde läggas upp för att optimalisera inlärningsnivån bland egna studerande. Den ämnesbaserade *vad*-frågan är redan starkt förankrad, tack vare den yrkesmässiga kompetensen, medan *varför*-frågans existens mestadels är något oklar. Studerande i det här skedet är fokuserade på praktiska kunskaper om undervisning, medan behovet av teoretisk kunskapsbildning kan upplevas svagare.

1.2.2Handledning

Lendahls Rosendal och Rönnerman (2002) anser att handledningens övergripande syfte är att bidra till yrkesmässiga framsteg. Detta omfattar konkreta förändringar i den pedagogiska verksamheten och bör komma eleverna till godo. Fokus läggs på den praktiska yrkesteorin, vilken är individuellt konstruerad. Den innehåller därför en stor del tyst eller erfarenhetsbaserad kunskap.

Handledning innebär kommunikation mellan åtminstone två parter, handledaren och den handledda. Bl.a. Silkelä (2003) visar på en reflekterande dialog som en viktig del av handledningsprocessen. Lauvås och Handal (2001) presenterar en praxistriangel med tre nivåer för handledningssamtal. Den första nivån omfattar handlingen, där samtalet berör själva handlandet. Fokus ligger på *hur* individen agerat och vilka åtgärder som ska vidtas framöver. Vidare behandlas *vad* som ska göras och delvis hur detta ska göras, men inte *varför*. Nivå två berör teori- och praxisbaserade grunder samt motiv. Samtalet berör kunskaper och fakta som sätts in i ett sammanhang. Här handlar det om *varför* individen gör som han eller hon gör, med stöd i såväl egna erfarenheter som i teorin. På den tredje nivån förs etiska värderingar in i samtalet. Då läggs samhälls-, människo- och kunskapssyn i fokus och den studerande ger sitt agerande en etisk legitimering. På denna nivå måste båda parter ha en klar inblick i samt kunna verbalisera sina egna värderingar på de punkterna.

Lauvås och Handal (2001) skriver vidare om de svårigheter som handledning innebär ur flera perspektiv. Dels diskuteras tron på att handledning bara kräver goda ämneskunskaper, att en person som kan sitt ämne också automatiskt är en god handledare. Och dels påpekas att den närhet och avskildhet som individuell hand-

ledning innebär kan vara både en fördel och en nackdel för den som ska handledas. Den handledda befinner sig i en utsatt position med små möjligheter till utomstående insyn. Samtidigt innebär den närhet och den personliga kontakten att handledaren har stora möjligheter att påverka den som handleds på flera plan, både yrkesmässigt och som del av en socialiseringsprocess. Detta ser jag som intressant att se närmare på. Därför har jag valt att ha just praktikperioderna och den handledning som utförs i samband med dem som forum för min empiriska undersökning.

1.2.3 Yrkesläraridentitet

Många blivande yrkeslärare har, när studierna inleds, en identitetsuppfattning som är starkt knuten till ursprungsycket dvs. de uppfattar sig som bagare, sjökapitener, ingenjörer osv. som för närvarande arbetar med undervisning. Längre fram bör yrkeslärarstuderande utveckla en ny yrkesidentitet som kan ses som en form av ”sammansmältning” mellan den tidigare förankringen i ursprungsycket och en renodlad läraridentitet, med andra ord vad jag vill kalla en *yrkesläraridentitet*.

Pedagogisk kompetens utgör en viktig grund i yrkeslärarens arbete. Tyngdpunkten i yrkesutbildningen övergår allt mera till fostran samtidigt som den utbildningspolitiska intentionen är att alla studerande har rätt till individuella studiemöjligheter (Paaso & Korento, 2010). Läraren bör därför ha tillräcklig kompetens, dvs. kunskaper, färdigheter och förhållningssätt att se behoven hos växande ungdomar. Då kan pedagogiken och didaktiken utgöra ett verktyg för läraren att bemöta olika slags studerande som t.ex. invandrare, olika åldersgrupper samt studerande som är i behov av specialundervisning eller specialstöd m.fl. Detta ställer krav på en undervisning som förmår följa med i de förändringar som sker i samhället.

Lärares uppfattning gällande den egna yrkesidentitetens styrkor påverkar också deras intresse och förmåga att ta del av och utveckla pedagogiska innovationer eller nyskapande inom den egna undervisningen. Leivo (2010) menar exempelvis att identiteten starkt påverkar hur en lärare knyter an till sitt arbete, till exempel i etiska frågor eller när det handlar om att utvecklas i yrket. Beijaard, Verloop och Vermunt (2000) anser å sin sida det vara troligt att en lärare som är medveten om både sin pedagogiska och ämnesmässiga identitet har ett större intresse av att förkovra sig inom båda. I slutändan kommer detta eleverna tillgodo i form av god undervisning. Samtidigt stärks lärarnas självsäkerhet i yrket. Läraren får vidare tillgång till flera verktyg och modeller att använda i sin undervisning, vilket gör att handlingsberedskapen torde öka. En lärare som uppfattar sig själv som en behörig och kompetent yrkeslärare kommer sannolikt att stanna i yrket. Detta är

viktigt med tanke på bristen på behöriga lärare² och de ekonomiska resurser som läggs ner på behörighetsgivande utbildning.

Yrkeslärare med en svag pedagogisk identitet och som har sin yrkesidentitet främst rotad i sitt ursprungsyrke lägger antagligen fokus på ämnesrelaterad fortbildning i första hand (jämför t.ex. Beijaard m. fl., 2000). Detta kan leda till mindre kunskap om pedagogiska och didaktiska framsteg och i förlängningen till sämre självsäkerhet och svagare undervisning. Samtidigt är det möjligt att förankringen i lärargemenskapen och lärarkollegiet också blir svagare. Ett sådant scenario kan dessutom betyda att stödet från arbetskamraterna blir sämre och risken för att personen byter yrke kan öka, speciellt under perioder av motgång. En lärare som har sin identitet enbart förankrad i läraryrket kan istället komma att förlora kontakten med den aktuella branschen. Så småningom kan en sådan lärare komma att sakna den ämnesmässiga uppdateringen som också är nödvändig. Balansen mellan dessa två förankringar ser jag som mycket viktig.

1.3 Syfte och forskningsfrågor

Stenberg (2011) hävdar att när det gäller frågor som rör pedagogik och undervisning tenderar det didaktiska fokuset att ligga på *vad, hur* och *varför*. *Vem*-frågan kommer mera sällan in i bilden. *Vem*-frågan kan studeras både med utgångspunkt i vem som är lärare och i vem som är studerande. Mitt intresse i den här studien ligger på *vem som är lärare*, alltså läraren som individ och lärarens egen uppfattning om sin yrkesidentitet och utvecklandet av den egna professionaliteten och yrkesidentiteten som yrkeslärare under studietiden.

Avsikten med avhandlingen är att undersöka, analysera och tolka yrkeslärarstuderandes uppfattningar av handledning under praktiken, hur de upplever att handledningen påverkar deras professionella utveckling och identitetstillhörighet. Jag är intresserad av att studera vilken betydelse praktikperioden och den därmed sammanhängande handledningen har i utvecklingsprocessen. Vidare är jag intresserad av möjligheten att kunna spåra förändringar och eventuellt arten av dessa i yrkeslärarstuderandes identitetsuppfattningar efter genomgången praktikperiod.

Under den tidsmässigt korta perioden som blivande yrkeslärare tillbringar med pedagogiska studier krävs att utbildarna kan göra de studerande medvetna om vikten av att nå upp till en pedagogisk identitet jämsides med den yrkesrelaterade.

² I Finland var 62,1 % av svenska yrkeslärare behöriga år 2013, en siffra som förväntas minska på grund av pensionsboomen, eftersom endast 27 % av yrkeslärarna då var under 40 år gamla.

I den processen kan den handledning som studerande får i samband med praktikperioderna erbjuda ett stöd för den egna pedagogiska identitetsutvecklingen. Från ett övergripande perspektiv betraktat kan det vara nödvändigt att förstå hur studerande uppfattar handledningen. Detta främst för att kunna tillrättalägga handledningen så att studerande har nytta av den i sin utvecklingsprocess samt för att kunna använda resurserna optimalt.

Det centrala övergripande syftet med studien handlar om att höja både den egna och den generella kunskapsnivån i ämnet. Dessutom menar jag att det kan ligga i lärarutbildningens intresse att höja den gemensamma nivån av vetenskapligt kunskande gällande yrkeslärare och utbildningen av dessa. Genom forskningsstudier kan förståelsen förbättras för hur studerande tillgodogör sig bland annat handledning, vilket kan erbjuda en möjlighet att använda de knappa resurser som står till förfogande på ett mera effektivt sätt. Inom vetenskapssamfundet är forskning kring läraridentitet med fokus på yrkeslärare fortfarande en bristvara, speciellt på finlandssvenskt håll. Så även där menar jag att studien kan tillföra nya rön.

Jag tänker mig att praktiken representerar den omgivning eller den kontext inom vilken processen för yrkesidentitetsutvecklingen äger rum, i samspel med omgivningen med handledare och elever och även medstuderande. Till praktiken hör handledningen som sköts av erfarna handledare eller behöriga lärare inom yrket. För att en utveckling ska kunna ske krävs det att den studerande ensam, i grupp eller med sin handledare har möjlighet att reflektera över olika skeenden i praktiken samt konsekvenser av dessa. Detta ger en bas för överväganden inför framtida undervisningsberedskap. Allt detta sammantaget, tillsammans med den socialiseringsprocess som också äger rum både under praktikövningar och i ett handledningsförhållande, är ägnat att stöda den studerande i hans eller hennes professionella utveckling. Samtidigt är det ägnat att ge grunden för en ny yrkesmässig identitetsförankring. Även frågor om varför människor väljer att bli yrkeslärare kommer i någon mån att beröras, eftersom motiven till yrkesvalet kan påverka både identitetsuppfattningar och beredskapen att utveckla sin professionalitet.

De övergripande forskningsfrågorna lyder:

1. *Hur betraktar blivande yrkeslärare handledningens betydelse för den professionella utvecklingen?*
2. *Hur upplever studerande yrkesidentitetsförankringen inför och efter genomförda praktikperioder?*

Dessa frågor har sedan brutits ner i aspekter med teman, vilka kommer att presenteras närmare i kapitel 4.

Mitt arbete ska betraktas som ett bidrag till forskningen i anknytning till yrkeslärare och deras perspektiv på den egna professionaliteten och yrkesläraridentiteten samt hur dessa utvecklas över tid. Delar av yrkeslärarens identitetsbildning är även knuten till omgivningen och samverkan med bland annat kolleger, skolläring och samhälle. I föreliggande perspektiv finns inte utrymme för fördjupning i alla perspektiv på professions- och identitetsutveckling. Jag väljer sålunda att begränsa mig till att undersöka hur studerande successivt identifierar sig själva som lärare för att bli en del av en yrkesrelaterad lärargemenskap. I första hand studeras huruvida deras uppfattningar förändrats som ett resultat av den handledning de fått under praktikperioderna, eftersom handledning i sig ofta har en socialiserande effekt. Det primära målet för handledning av lärare och även yrkeslärare är, i enlighet med Selander och Selander (2007), att ge den handledda förutsättningar för att utvecklas i yrkeslärarrollen, dvs. att skapa en ny yrkesidentitet och utveckla kompetens för yrket. Vidare påpekar författarna att en handledningsprocess inte alltid är lätt eller behaglig för någondera parten och att de emotionella påfrestningar som en praktikperiod innebär inte bör underskattas. Djupa förändringar innebär även ofta kriser när individen är tvungen att se på omvärlden och sitt eget agerande ur nya perspektiv.

1.4. Avhandlingens disposition

Studiens innehåll fördelar sig enligt följande:

Kapitel 1 innehåller inledning och bakgrund till arbetet med beskrivning av yrkes- och yrkeslärarutbildning i Finland, samt en pedagogisk och didaktisk bakgrundsbeskrivning av yrkesläraridentitetens grunder. Dessutom innehåller kapitlet en inledande beskrivning av syftet med studiet, forskningsproblemet, samt de preliminära forskningsfrågorna.

Kapitel 2 innehåller presentationer av tidigare undersökningar inom forskningsverksamhet som anknyter till studiens tematik.

Kapitel 3 omfattar en redogörelse för studiens kunskapsteoretiska bakgrund ur olika perspektiv. Dessa belyser bl.a. syn på lärande, handledningsteorier samt antaganden kring begreppen identitet och profession med förankring i olika pedagogiska och didaktiska inlärningsteorier.

Kapitel 4 behandlar studiens ontologiska och metodologiska förankring. Vidare innehåller kapitlet en fördjupad beskrivning av avhandlingens forskningsansats samt en redogörelse för metoder, datainsamling och dataanalys. Även reflektioner över validitet, reliabilitet samt etiska spörsmål ingår i kapitlet.

Kapitel 5 innehåller resultatpresentation och analys av den empiriska undersökningen baserat på de aspekter, teman, citat och beskrivningskategorier som framkommit ur rådatamaterialet.

Kapitel 6 omfattar resultatdiskussioner. Diskussionerna inkluderar resultat och utförande i ljuset av tidigare forskning, samt teoriförankring med startpunkt i egna resultatpresentationer. Utöver detta finns det i kapitlet etiska överväganden, samt reflektioner kring undersökningens genomförande tillsammans med en sammanfattning av studiens pedagogiska och didaktiska implikationer. Kapitel sex omfattar även förslag till framtida forskning.

English Summary innehåller en kort sammanfattning på engelska av studiens viktigaste teorier och resultat.

2 Tidigare forskning

Lärarstuderandes uppfattningar av hur en lärare bör vara, vilka egenskaper och kvalifikationer som gagnar en framtida yrkesutövning, förändras många gånger under utbildningen. Så förändras även uppfattningen om den egna identiteten från studerande till lärare med ansvar för en klass. Exakt när en studerande går från att se sig själv som studerande till att se sig som lärare är förmodligen individuellt. För vissa kan det vara en glidande förändring, för andra finns kanske ett specifikt ögonblick eller en händelse som är avgörande. Blivande yrkeslärare genomgår ytterligare steg, från en identitet som kompetent yrkesutövare inom sin bransch, till studerande för vilken allt är nytt och obekant samt vidare till en upplevelse av att vara en behörig lärare.

Glädjande många artiklar som behandlar lärares yrkesidentitet publiceras just nu både i Finland och runt om i världen i olika pedagogiska tidskrifter, vilket tyder på att intresset för forskning i ämnet har ökat. I kapitel 2 kommer jag att presentera ett urval av tidigare och aktuell forskning. I min forskning sätts fokus på handledning som didaktiskt stöd för blivande lärares professionella identitetsutveckling. När jag undersökt tidigare forskning har det sålunda varit med de didaktiska frågorna i åtanke.

Jag tänker mig att vad-frågan är den som belyser vad studerande och handledare uppfattar som väsentligt i en handledningssituation. Hur-frågan kan betraktas som hur handledningen sker och kan ske. Frågan kan även breddas till att omfatta processen och förhållandet mellan handledare och handledd. Varför-frågan fokuserar enligt mig då på målet. Eftersom de studerande handleds för att stöda en professionell utveckling, borde detta i förlängningen även leda till en professionell identitetsutveckling.

2.1 Handledare och handledd

Handledning sker förmodligen på lika många olika sätt som det finns handledare och studerande dvs. varje situation är unik. En gynnsam handledning kan uppfattas som en dialog och ett samspel mellan de involverade. I en studie som genomfördes i Finland vid Uleåborgs yrkeshögskolas avdelning för yrkeslärarutbildningen undersöker Lehtelä (2012) hur handledare ser på handledningen av blivande yrkeslärare under deras praktik. Hon menar att även om det finns en del undersökningar som sätter fokus på utbildningspraktiken och handledningen så är dessa till största delen fokuserade på grundskol- och ämneslärare och bara ett fåtal på yrkeslärare.

Data för Lehteläs studie samlas in via frågeformulär bland 20 av de lärare som deltar i en handledarutbildning. Respondenterna kommer från olika skolor runt om i landet. Deras erfarenhet av undervisning varierar mellan 1 och 20 år. Fyra respondenter har inte handlett tidigare, 14 respondenter har handlett 1–2 studerande och resten, dvs. fyra, har handlett 4–8 studerande. Frågorna berör handledande lärares uppfattningar om handledningen, vad de ser som viktiga element, vilka behov av handledning respondenterna menar att lärarstuderande har samt vilka utmaningar de ser i handledning under praktiken.

Lehteläs (2012) studie visar att de handledande lärarna ofta sätter fokus på processer i uppgifterna och på psykosocialt stöd. Respondenterna lyfter fram betydelsen av interaktion och samarbete. Dessutom framhålls handledningens funktion av metodstyrning i form av rådgivning, vägledning och diskussion. Vidare upplever lärarna det vara värdefullt att få vara med och stöda andra samt att få dra nytta av sin samlade erfarenhet och sitt kunnande. Respondenterna upplever dessutom att de själva får ny entusiasm, nya idéer och tankar om hur de kan utveckla sin egen undervisning. Speciellt upplevs det vara värdefullt att kunna reflektera och diskutera tillsammans med studerande. I litteraturen lyfts det även fram hur det egna intresset och en inre tillfredsställelse över ett välgjort handledningsarbete kan vara viktigare än den blygsamma ekonomiska ersättningen.

Handledarna granskar i första hand hur undervisningsövningarna genomförs. På så sätt kommer innehållet i undervisningen samt utförandet i fokus. Begreppshantering och praktiskt utförande innebär att även handledaren har orsak att reflektera över vad som var undervisning och vad som var handledning. Också den yrkesmässiga utvecklingen betraktas som ett område som kräver handledning och respondenterna lyfter fram möjligheten att kunna stöda studerande i deras karriärsutveckling.

Ett flertal respondenter i Lehteläs studie upplever att den egna sakkunskapen och bemötandet av den studerande kan vara en utmaning. Handledarna vet att en god handledning utgår från de studerandes behov. Detta innebär att handledaren är tillräckligt känslig för att identifiera behoven och kunna använda rätt handledning, vilket kan vara en utmaning. Vissa respondenter ser även tidsanvändningen och det arbete som krävs för att genomföra en handledningsuppgift som utmaningar, speciellt i de fall när uppgiften går utanför den egna arbetstiden.

En handledare kan ha sin egen agenda och sin uppfattning av hur handledningen bör gå tillväga. Denna uppfattning kan t.ex. grunda sig på egna erfarenheter eller olika styrdokument, på omgivningens förväntningar eller den kontext i vilken handledningen äger rum. Studerandes behov av handledning i samband med de ledda undervisningsövningarna samt hur de sett på den handledning de fått, står

i fokus för bl.a. Martikainens (2012) studie. Undersökningen är inte specifikt inriktad på yrkeslärare, utan det är lärarstuderande inom grundläggande utbildningen samt ämneslärare som stått i fokus för forskningen, Jag menar att det finns gemensamma drag i hur studerande ser på handledning och vilka förväntningar de har inför denna, varför jag tänker att undersökningen kan bidra med information även i min forskning.

Datainsamlingen sker vid två tillfällen i Joensuu normalskola (Joensuun normaalikoulu) i Finland. Vid det första tillfället besvarar 8 klasslärarstuderande skriftlig ett antal frågor om vilken form av handledning de anser att studerande behöver i undervisningsövningarna. Enkäten utförs omedelbart efter en lektion. Det andra tillfället består av två 30 minuter långa gruppdiskussioner. Diskussionerna baserar sig på en 15 minuter lång videofilm om undervisning och handledning där de delar som gäller handledning tas fram för närmare analys. Vid första diskussionstillfället deltar tre klasslärarstuderande och vid det andra 10 ämneslärarstuderande.

Svaren på den första frågan om vilken form av handledning studerande anser sig behöva kan delas in i följande tre grupper:

- I grupp 1 anses det att studerande har rätt till individuell, stödjande och utvecklande handledning. Studerande intresserar sig för handledningens *målsättningar och bedömningsgrunder*.
- I grupp 2 ses *praktisk användbarhet* (käytännöllisyys) som det primära. Studerande önskar sig konkreta och användbara tips för lärararbetet. Handledningen bör innehålla tips om hur lärare lär känna elever, hur undervisningen kan ordnas t.ex. i form av stoff och metoder, hur ordningen upprätthålls i klassen samt generella råd om lärararbete och skolpraxis.
- I grupp 3 önskar studerande *utveckla sitt pedagogiska tänkande*. De studerande vill få möjlighet att reflektera över sitt eget handlande och pedagogiska tänkande, både individuellt och tillsammans med handledaren.

Forskaren finner ingen större skillnad mellan uppfattningarna hos klasslärarstuderande och ämneslärarstuderande. Det finns en viss variation så att ämneslärarstuderande upplever skillnader i övningarna i normalskolan och ute på fältet. Dessa upplevs ändå inte som negativa då kvaliteten på övningarna och individuell handledning betraktas som det viktiga. De studerande anser att undervisningsövningarna inte ger en autentisk bild av klassrumssituationen, då det är handledaren som ytterst ansvarar för ordningen i klassen.

Respondenterna upplever att det är givande att få möjlighet att prova på olika undervisningsformer. Däremot upplever de en splittrad praktiktid eller handledning där olika handledare sätter fokus på olika saker som negativt. Samtidigt betraktas det ändå positivt och omväxlande med flera handledare som har olika syn på handledning. För studerande är det viktigt med flexibla handledare som sätter en professionell utveckling i centrum. Inställningen till övningarna förändras under pågående praktik, från att härma den handledande lärarens metoder till en strävan mot en mera autonom lärarroll. Respondenterna förväntar sig även att kraven på utförandet ska öka med tiden.

De studerande visar sig i allmänhet vara relativt praktiskt orienterade gällande undervisningspraktiken. Fokus ligger på organisering av undervisningen och andra praktiska aktiviteter som lärararbetet omfattar. Studerande lyfter fram utmaningar som enhetlig handledning, möjlighet till lämplig handledningsform, nyttan av experimenterande i undervisningen, flexibilitet och konstruktiv feedback. Frågor som behandlar en stark och strukturerad roll för den som ska handledas, samt förbättrad belysning av sambandet mellan teori och praktik betraktas även som viktiga. Respondenterna visar vidare ett intresse för pedagogiskt tänkande och behovet av att reflektera. I studien framkommer också ett behov av att kunna förstå lärarrollen ur en bredare horisont än enbart ur ett undervisningsperspektiv.

Martikainen (2012) menar att med god kännedom om handledning kan många svårigheter förhindras. Han ser en möjlighet genom att öka samspelet i handledningsdiskussionerna. På så sätt blir det mera av dialog och mindre av rådgivning. Möjligheterna är då större att i högre grad kunna aktivera studerande till deltagande. Då kan det också vara lättare att tillfredsställa deras behov av feedback och möjligheter till reflektion både ensam och tillsammans med handledaren.

Thorsen (2016) undersöker i en norsk studie hur handledande lärare uppfattar sina roller och uppgifter. Thorsen sätter fokus på hur praktiklärare beskriver mål och innehåll under perioder av skolpraktik samt hur dessa tolkas och relateras till läroplaner och annan officiell information. Studien är baserad på data från två olika källor. Ett frågeformulär med 45 övningslärare på en högskola och djupintervjuer med åtta andra lärare som representerar två olika universitet och högskolor i Norge.

Fyra av de tillfrågade till djupintervjuerna var praktiklärare på en högskola i en större stad medan resterande fyra var anslutna till en mindre högskola. Intervjuerna berör bl.a. övningslärarnas identitet som lärare, betydelsen av en forskningsbaserad lärarutbildning samt lärares reflektion över praktiken. Dessutom hur teori som förvärvas på högskolan och praktikbaserad kunskap kan komplettera varandra. Vidare undersöks samarbetet mellan praktiklärare och ämneslärare vid

högskolor samt hur praktiklärare får stöd från ledningen på skolan och andra kollegor. Dessa djupintervjuer ger sedan möjligheter att utarbeta frågorna för frågeformulären.

De som svarar på enkäten är praktiklärare för lärarstudier vid en högskola och undersökningen genomförs i slutet av ett möte på högskolan. Frågorna gäller de egna erfarenheterna som praktiklärare med avseende på de kvalifikationer som krävs för denna roll, deras förmåga att stödja de lärarstudier i deras inlärningsprocess samt kunskap om policydokument och deras samarbete både sinsemellan och med högskolan. Enkäten formuleras som öppna frågor. Längden på svaren på frågorna varierar, från svar på tre till fyra meningar till andra med enbart ja eller nej.

Praktiklärare har en central roll i lärarutbildningen men det förefaller finnas både slumpmässighet och otydlighet i utförandet. De flesta tillfrågade betonar att en mångårig erfarenhet som lärare är en viktig egenskap för en praktiklärare. Dessutom nämner många att goda ämneskunskaper och bra klassrumsledaregenskaper ses som viktiga element. Andra aspekter som är framträdande för de svarande är av mera känslomässig art. Dessa beskrivs i termer som engagerad, generös, mottaglig och förstående. De flesta svarande betonar olika personliga egenskaper som anses lämpliga för en handledarroll, men det är värt att notera att mindre än en sjättedel av respondenterna uppger att de har någon formell utbildning i handledning.

En stor procent av de svarande använder ordet *vi*, vilket tyder på en jämlik relation till lärarstudier. I uttalanden om förhållandet mellan mentorer och lärarstudier ingår uttalanden som *vi planerar tillsammans för att säkerställa elevernas lärande* och *vi hjälper varandra så vi når målen för lärande*. Dessutom uttrycker många av de svarande en positiv syn på de lärarstudier. I vissa fall betraktas de studier som en uppsättning extra händer i klassrummet och som en källa till nya idéer och inspiration. Resultaten visar att lärarstudier ingår i vardagens aktiviteter samt delar ansvar och nya utmaningar med praktikläraren. I linje med detta kan handledning i skolpraktiken vara förknippad med en lärlingsmodell för framställning av nya lärare. Lärarstudier deltar i en praktikgemenskap tillsammans med den handledande läraren där färdigheter och kunskaper om yrket övas in i en situation med en expert som den mera kompetenta handledaren för lärlingen.

Det visar sig att få av respondenterna refererar till formella läroplaner, och att de som gör det inte överväger deras användbarhet i praktisk inläring. För många av respondenterna verkar definierade mål och innehåll vara diffusa. Många uttrycker osäkerhet om exakt vilka ämnen som ska vara i fokus i praktiken och vad deras egen roll när det gäller dessa är. Uppgifterna tyder på att praktiklärarna upplever

ganska fria händer för åtgärder. Det är snarare skolornas lokala planer som ger riktlinjer för praktiken än högskolans utbildningsplaner. Många av de svarande beskriver innehållet i praktiken i termer av allmänna yrkesuppgifter i ett klassrum. Praktikläraren är främst lärare för elever i det egna klassrummet och att handleda lärarstuderande ses som en extra uppgift.

Praktiklärare påpekar att samarbetet med högskolan kretsar runt två huvudfrågor. Den ena gäller informationsutbyte i samband med administration och praktiska frågor och den andra relaterar till utbildningsfrågor för lärarstuderande. Respondenterna hänvisar inte heller till sig själva som deltagare i vad som är tänkt att vara ett samarbete. De ges föredrag och de får ämnesinnehållet berättat för sig. Detta bekräftar, enligt Thorsen, hur högskolor överför kunskap till praktiklärare. De är mera åskådare än medarbetare, vilket placerar praktiklärare i ett underläge. Studien tycks bekräfta en konkret utmaning i lärarutbildningen, hur involvera praktiklärare i samarbetsprocesser och kunna diskutera och utveckla perspektiv på innehåll och andra centrala frågor som rör kursstudier och praktiken.

Thorsen (2016) menar att det verkar finnas ett behov av att professionalisera och definiera praktiklärarens roll inom ramen för lärarutbildningen. Av respondenterna har endast ett litet antal haft utbildning i handledning. Denna tendens motsvarar en allmän utmaning i lärarutbildning. Praktiklärare är inte bara slumpmässigt utvalda utan saknar även lämplig utbildning. Övningslärare med formell utbildning i handledning har mycket bättre förutsättningar att utföra sina roller som lärarutbildare. Praktiklärare som är mer medvetna om sina roller kommer sannolikt bidra till en mer jämlik relation mellan aktörerna i två olika arenor av lärarutbildningen. Högskolorna står även inför utmaningar i nytänkande både gällande organisering och metoder för kunskapsutbyte samt för att göra samarbetet med övningslärare mer meningsfull.

Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) undersöker i en svensk studie samspelet mellan lärarstuderande och handledare under praktiken eller den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Fokus har riktats mot vad forskarna kallar övergången, dvs. mellan högskolan och praktikskolan, mellan teori och praktik. Forskarna menar att just där sker det olika förhandlingar, tolkningar och överväganden som styrs av båda systemen och som påverkar aktiviteten. En speciellt intressant del, enligt Hultman m.fl., är hur studerande kommer att socialiseras in i den mottagande kulturen, alltså praktikskolan. Forskarna ser denna socialisering som en del i samspelet mellan teori och praktik. Syftet med undersökningen är att belysa samspelet och övergången mellan den högskoleförlagda delen och praktikdelen av utbildningen. Fokus ligger på vad som sker under praktikperioden och hur studerande skapar mening i det som sker.

I studien deltar 16 yrkesverksamma lärare samt tre lärarstudierande. Datainsamlingen sker via recallintervjuer och dialogseminarier. Dessutom samlas data ur lärarstudierandes dagböcker från praktiktiden, vilka kombineras med djupintervjuer med tre studierande. Empirin innehåller lärarnas reflektioner kring den egna lärarutbildningen och praktikperioderna, så som de kommer ihåg den, samt studierandes intryck och reflektioner.

I samtalen med de yrkesverksamma lärarna framkommer det att de under studietiden påverkades mycket av samspelet med mera erfarna kollegor. Respondenterna lyfter fram betydelsen av de första intrycken i klassrummet och av att se hur en lärare skapar sina egna vanor och ritualer. Därför uppfattas det som viktigt att kunna tillbringa längre och flera perioder med samma handledare. Främst för att kunna se hur han eller hon bygger upp ett förhållande till sin klass, men också till föräldrar och kollegor. Studierande behöver få möjlighet att se och pröva olika undervisningsstilar för att slutligen kunna hitta sin egen stil.

De yrkesverksamma lärarna menar att studierande får ta del av något som inte är direkt överförbart, utan en form av tyst kunskap. Detta sker via ett informellt, nära samspel med handledaren. Studierande måste själva knäcka koden om vad det är som handledaren gör och som får samspelet och dynamiken i gruppen att fungera. Arbetet betraktas som det som formar läraren, då praktiska problem blir lösta. Det är även ett lärande som påverkar utvecklingen. Samtidigt uppfattas det som något konserverande då alla stöps i samma form. De yrkesverksamma lärarna påpekar också att det kan vara svårare att tillägna sig ett kunnande som inte finns dokumenterat. Det måste fångas i flykten, när och om det inträffar. Sådant kunnande skapar möjlighet till tankar och reflektioner.

Studierande själva talar om hur de kastas in i nya situationer där de inte alltid hinner förbereda sig. Sådana situationer skiljer sig från utbildningen på högskolan som uppfattas som mera noggrann och planerad. Studierande lyfter också fram känslan av ensamhet och behovet av att se andra lärare i arbetssituationer. Dock ges studierande möjlighet att kunna reflektera kring vad som händer och vad läraren gör. Studierande har stora förväntningar och ambitioner inför praktiken som på olika sätt anpassas till verkligheten. Forskarna påpekar att de studierande inte direkt stöps om av praktiken utan mera anpassas till den realitet som råder. De menar vidare att det inte är fråga om enbart en konserverande anpassning utan att det även ryms innovativa inslag i processen. Studierande har med sig sina ambitioner från utbildningen. Dessa bryts mellan de egna erfarenheterna samt handledarens och andra lärares exempel. Praktikdelen kan i bästa fall bli ett forum för tillämpning där teorierna bidrar med stöd till det som händer i klassen, vilket hjälper till med att sätta in händelserna i ett sammanhang.

2.2 Handledning som dialog och reflektion

Vikten av samtal och dialog mellan parterna i en handledningsprocess lyfts ofta fram i litteraturen. En ansvarsfull undervisning kräver lärare med ämneskunskaper, pedagogisk förståelse och klassrumsfärdigheter tillsammans med förmåga att bilda relationer med elever, kollegor och föräldrar. Dessutom ingår kritisk reflektion i yrkeskompetensen, vilket bland annat innebär förmåga att argumentera professionellt och att kunna bidra till utveckling och förändring.

I detta perspektiv bör den teori som undervisas vid universitet inte enbart ge recept för undervisning, utan även utmana och utveckla studerandes tänkesätt för att förbereda dem för överväganden gällande viktiga utbildningsfrågor. Solstad (2011) presenterar en studie från Norge där hon analyserar ett professionellt lärarkoncept och skissar upp konsekvenserna av handledning i lärarutbildning. Syftet med lärarutbildningen, menar Solstad, är att kvalificera eleverna för professionell undervisning inom nationella syften och målsättningar.

Solstads (2011) undersökning omfattar de två första åren av lärarutbildningen. Under dessa två år fullbordar studerande de gemensamma kurserna på universitet. De avslutar också fyra perioder av olika längd i praktikskolor. Gruppen omfattar 43 studenter som börjat sin lärarutbildning hösten 2006 och antalet minskar till 34 under vårterminen 2008. Med tanke på det omfattande materialet upplever forskaren intervjuer som alltför krävande och väljer därför enkät som datainsamlingsmetod. Detta ger emellertid inte samma möjligheter att tränga på djupet in i intressanta svar. Men samtidigt reduceras påverkan av forskaren, vilket upplevs som viktigt eftersom Solstad fungerat som lärare i vissa kurser. Eftersom syftet är att vinna insikt i elevernas tankar och erfarenheter, väljs öppna frågor, som tillåter respondenterna att formulera sina egna svar. Data samlas in vid seminarier efter varje av de fyra praktikperioderna och ger en respons på 85–90 %.

Under praktiken lär sig de studerande praktiskt undervisningsarbete och ser bl.a. vad som ingår i lärarnas föreställningar om kompetens. Erfarenheter från praktikperioder kan därför i hög grad påverka de studerandes tänkande. Praktiklärare måste kunna fokusera på två mål, menar Solstad. Det ena är att hjälpa studerande att utveckla nödvändiga kunskaper och praktisk kompetens. Den andra är att engagera studerande i professionella reflektioner och teoretiskt baserade diskussioner samt uppmuntra dem att ifrågasätta rutiner och traditioner.

Resultatet visar att hur praktiken är organiserad varierar mycket från skola till skola bl.a. gällande vilket innehåll som tas in i reflektionen samt vilken tid som avsätts för handledning och reflektion. Studerande ombeds bedöma hur handledning och reflektion med praktikläraren har påverkat deras lärandemål och professionell utveckling. Svaren indikerar att de flesta studerande på något sätt är

inblandade i reflektion och att detta är viktigt för deras lärandemål. Efter den första praktikperioden hänvisar studerande främst till goda råd och informativa svar på frågor. Det finns också svar som tyder på att de är involverade i tänkande och reflektion. Under den andra praktikperioden visar sig de studerande vara mer engagerade i sin egen undervisning, och det finns en tydlig förändring av fokus från allmänt intresse för vad som händer i klassrummet till fokus på sig själv som lärare och vad som kan förbättras.

De studerande uppger att de har lärt sig att kritiskt reflektera över vad som hade gjorts, om det kunde ha gjorts på annat sätt för att förbättra elevernas lärande samt att reflektera över orsakerna till de val de hade gjort. Studien visar att reflektion efter aktiviteten är den överlägset mest tillämpade formen av reflektion, i allmänhet med fokus på hur en aktivitet utförs och hur den skulle kunna förbättras. De studerande som har erfarenhet av reflektion före aktiviteten uppger att det är viktigt att reflektera över val och skälen till att de väljer att agera på ett visst sätt, innan de agerar. Många av dem beklagar att det finns alltför lite tid för sådan reflektion. Studien visar också att i de fall där reflektion före aktiviteten förekommer, betyder det oftast att handledaren godkänner och kommenterar respondenternas planering.

Solstads (2011) studie utforskar även begreppet yrkeskompetens. En huvudtanke har varit att för att utveckla en sådan kompetens, måste lärarstudenter möta prakticklärare eller handledare som utmanar tidigare antaganden och involverar dem i kritiskt tänkande och diskussioner kring viktiga utbildningsfrågor. Dessutom kräver en integrerad yrkeskompetens förmåga att visa på sambandet mellan teori och praktik. Endast 10–15% av respondenterna uppger att prakticklärare utmanar dem och uppmuntrar deras tänkande. Reflektionen i undervisningsperioderna kan främst beskrivas som praktiskt orienterad. Detta är inte förvånande, menar Solstad, och nämner att det finns forskning som visar att lärarnas identitet först och främst är praktiskt inriktad och förankrad i erfarenhet, samt att prakticklärare inte ser på sig själva som lärarutbildare.

Ur ett sociokulturellt perspektiv gällande utvecklingen från lärarstuderande till professionell lärare representerar universitetet en social inlärningsarena som uppmuntrar ett visst tankesätt. Praktikskolorna representerar en annan inlärningsarena där en annan form av tänkande kan dominera. På universitetet grundar sig tänkandet på akademiska traditioner. I skolorna är tankesätten byggda på praktiska åtgärder, kommunikation och relationer. Om de studerande i praktikskolorna upplever professionellt baserade perspektiv och teoribaserade åtgärder, kan sådana perspektiv integreras i deras syn på lärarprofessionalism och god under-

visning. Sådana erfarenheter kan visa de studerande att ett professionellt perspektiv är en del av lärarkompetensen och kan lagras som symboliska och latenta kvalifikationer som kan aktiveras vid behov.

Begreppet yrkesutövningen kan ses som att den som utövar ett yrke som lärare är lärare. Dessutom kan det ses som att utöva professionalism, det vill säga att agera professionellt. Då är praxis ansluten till identitet. Praktiklärare utför sin yrkesroll som lärare, men den forskning som avses i Solstad studie antyder att de inte alltid utför sina jobb som övningslärare så professionellt som förväntat. Deras identitet är inte bunden till att vara lärarutbildare. Om utbildning av professionella lärare ska lyckas måste identiteten hos praktiklärare utmanas. Därtill måste deras ansvar som lärarutbildare, inklusive att utöva professionalism i sitt arbete med eleverna, diskuteras. Detta betyder inte att utbildningen av professionella lärare är enbart praktiklärares ansvar. För att utbilda professionella lärare behövs ett nära samarbete mellan lärarutbildare på universitet och lärarutbildare i praktikskolor. Olika uppfattningar om mening, sanning och legitimitet måste uttryckas och diskuteras. Att uttrycka och dela tankar och reflektioner tillsammans är nödvändig för att utveckla nya insikter och nya metoder.

Perunka och Erkkilä (2012) undersöker dialogens betydelse som handledningsmetod för blivande yrkeslärare under deras praktikperioder. Studien utförs vid Uleåborgs yrkeshögskola, enheten för yrkeslärarutbildning³, i Finland. Inträdeskraven omfattar den högsta utbildningen som finns inom yrket, alternativt magisterexamen, samt minst tre års arbete ute på fältet. Detta innebär att yrkeslärarstuderande är välutbildade med djup yrkeskunskap och arbetslivserfarenhet från olika områden.

Perunka och Erkkilä framhåller särskilt skillnaden mellan att handleda unga, oerfarna lärarstuderande och blivande yrkeslärare. De senare har redan en utvecklad yrkesidentitet inom sina respektive yrken. Detta innebär bland annat att var och en inom sitt eget yrkesområde förväntas ha förmåga till kritiskt tänkande, självständighet och problemlösning. Perunka och Erkkilä (2012) menar även att dagens lärararbete kräver expertkunnande på många områden för att läraren ska kunna fungera som en modern pedagog. Forskarna pekar på områden som t.ex. pedagogisk kunskap, kunskap om arbetsgemenskaper och arbetsliv samt kunskap om forskning och utveckling.

Undersökningen utförs i två delar. Den första delen består av öppna intervjuer med 17 handledare från olika yrkesskolor. Syftet är att utforska handledarnas uppfattningar om sin handledarverksamhet samt om handledning under

³ University of Applied Sciences, School of Vocational Teacher Education, Oulu, Finland

läkarpraktik i allmänhet.Handledarna uppmanas att reflektera över sina åsikter om handledningsprocessen samt på vilket sätt de handleder. Dessutom uppmanas de beskriva vad som de anser vara centralt i handledningen samt reflektera över handledarnas och lärarstuderandenas engagemang i processen. Den andra delen av datainsamlingen består av essäer skrivna av 10 studerande. Dessa har efter avslutad praktik ombetts skriva ner reflektioner över frågor som de anser har främjat deras lärandeprocesser som blivande lärare.

Genom att kombinera materialet antar forskarna sig kunna fördjupa tolkningen av dialogperspektivet i en handledningsrelation. Materialet underkastas korsanalys och vissa gemensamma teman kan urskiljas. Resultaten visar att en öppen och dialogbaserad handledning under praktiken är betydelsefull både på en individuell och en kollektiv nivå. Med *den individuella nivån* avses handledare och den handledda samt de erfarenheter och betydelser praktiken individuellt har för dem. *Den kollektiva nivån* avser skolan eller institutionen samt eventuella förändringar som kan vara möjliga på basen av handledningsprocessen.

I studien betonar handledarna starkt den professionella och pedagogiska utvecklingen. De finner det speciellt givande att iaktta sina adepters undervisning samt att tillsammans reflektera och diskutera den efteråt. I studien beskrivs också hur det genom diskussionerna med de handledda underlättar även för handledarna att göra en analys av egna pedagogiska åtgärder samt ger möjlighet att verbalisera egna tankar om undervisning och lärande. Några rapporterar att de ändrat sina undervisningsmetoder efter att ha följt med lärarstuderandes lektioner. Med andra ord, genom att följa med hur studerande använder en ny didaktisk metod blir även handledarna uppmuntrade att prova nya metoder.

I sina reflekterande uppsatser rapporterar studerande olika aspekter av diskussionerna. Perunka och Erkkilä kan urskilja tre olika handledarroller: 1. som *känslomässig supporter*, 2. som *praktisk rådgivare* samt 3. som *terapeut*. Resultaten visar att studerande upplever nytta av de reflekterande diskussioner som de har med sina handledare. I analyserna utkristalliseras en grupp som betraktar handledning som en särskilt positiv erfarenhet från både handledares och handleddas synvinkel. Dessa beskrivningar är anslutna till personliga processer av tillväxt och innehåller begrepp som stöder funktioner av möjliggörande. De övergripande analyserna visar betydelsen av en reflekterande och förtroendefull relation mellan handledare och studerande, en typ av relation som kan bildas mellan två personer som värdesätter varandra.

Som lärarutbildare menar Perunka och Erkkilä (2012) att resultatet av undersökningen bör kunna betraktas som en utmaning. Genom studien vill forskarna uppmuntra utbildare att utveckla praktiken utifrån ett dialogperspektiv. Dessutom

önskar forskarna att behovet av handledarutbildning uppmärksammas i framtiden. Den personliga och professionella utvecklingen av en lärare innebär en lång process där professionell utveckling kan stödjas av en framgångsrik handledarrelation. Den kan hjälpa en blivande lärare att hitta sitt eget personliga sätt att vara lärare vilket kan stöda den professionella identitetsutvecklingen. Handledaren måste då i första hand fungera som stödjare och medreflektör och inte som utvärderare.

Kukkonen (2007) har satt fokus på blivande yrkeslärare och främst på hur handledande samtal kan användas i handledningen. I hans undersökning från Finland deltar fem yrkeslärare, tre kvinnor och två män. Alla är erfarna lärare som representerar olika yrkesområden samt har genomgått handledarutbildning. Datainsamlingen sker i narrativ form där respondenterna skriver ner sina berättelser. Dessa följs sedan upp med en fördjupande intervju. Som stöd för sina berättelser får respondenterna tillgång till vissa skriftliga riktlinjer, där författaren ger förslag på hur berättelsen kan struktureras. Dessutom finns några förslag på frågor som respondenterna kan välja att använda för att komma igång med sin berättelse. Berättelserna skrivs hemma och deadline sätts till 2–4 veckor efter första träffen, beroende på respondenternas önskan.

I samband med den efterföljande intervjun ges respondenterna möjlighet att fördjupa eller precisera sådana punkter som de anser kräva detta. Respondenterna ges även möjlighet att bedöma den text som Kukkonen skriver på basen av deras berättelser. Intervjuerna bandas och från bandningarna väljs material som forskaren upplever som nya eller där någon punkt i berättelsen särskilt framhävs.

Kukkonen finner följande grupperingar i respondenternas berättelser om hur handledningen iscensätts dvs. genom att:

1. dela makt och sakkunskap
2. använda en diplomatisk försiktighet
3. reflektera praktiskt kunnande och intuitivitet
4. svara under handledningsprocessen

Gemensamt för alla respondenter är att de saknar standardmodeller för hur studerande ska behandlas. Varje lärare ser istället det unika i varje studerande. Vid varje handledningstillfälle försöker läraren dessutom förhålla sig till varje ny situation så som den kräver. Detta innebär ändå inte att läraren låter bli att ingripa när studerande uppvisar fel och brister, utan de kan göra det mycket rakt och direkt när situationen så kräver. De handledande lärarna utgår från en professionell syn på sitt arbete och strävar till att ha en öppen och förtrolig dialog. Respondenterna anser ändå att alltför tät närhet mellan handledare och handledde inte

främjar processen. Ett handledningsförhållande ska alltid vara ett yrkesmässigt förhållande.

Kukkonen (2007) menar att en blivande yrkeslärare på sätt och vis befinner sig i ett ingenmansland mellan sitt tidigare yrkesverksamma liv och sitt kommande yrke. Genom att ge studerande möjlighet att låta sin röst höras kan den handledande läraren skapa en bra grund för en fruktbar dialog. Det är viktigt att den studerande upplever att han eller hon kan tala fritt, att det reserveras tillräckligt tid för samtal och att båda parter upplever att de respekteras i samtalet. Då åläggs handledaren en form av intuitivitet så att samtalet kan formas efter behov istället för att följa en viss mall.

2.3 En professionell läraridentitet under och efter studietiden

Utvecklande av en professionell läraridentitet kan vara en långvarig men nödvändig process för den studerande. Denna process startar redan i de tidiga barnåren när det lilla barnet möter sin första rollmodell i form av sina första lärare. Dylika rollmodeller kan visa sig vara mycket starka och påverka den studerandes uppfattningar gällande läraryrket och läraridentiteten för lång tid framöver. För den blivande lärarens del är det viktigt att utveckla en professionell läraridentitet. Den ger en personlig förankring i yrket och motiverar till goda kontakter med elever, kollegor och samhället i stort. Samtidigt bör den egna professionaliteten upprätthållas genom fortsatt uppdatering inom aktuell forskning samt för en yrkeslärare, kontakt med yrkesområdet.

I en studie från Estland undersöker Timoštšuk och Ugaste (2010) hur lärarstuderande förstår och beskriver sin professionella identitet i början av sin utbildning. Totalt 45 studenter deltar i undersökningen, 41 kvinnor och 4 män i åldrarna 22–27 år som har inlett sin lärarutbildning vid universitetet i Tallinn. Datainsamlingen sker individuellt och i fokusgrupper. Den består av semistrukturerade djupintervjuer med sex frågor. Avsikten är att erhålla djupa och detaljerade svar på intervjufrågorna. Alla respondenter får samma frågor. Frågorna upprepas och omformuleras vid behov tills intervjuaren är övertygad om att respondenten har formulerat och uttryckt alla tankar han eller hon har i frågan. Intervjuerna bandas och transkriberas och ett NVivo-program används för databehandling.

Svaren kan delas in i fyra kategorier enligt Wengers⁴ koncept, nämligen att *erfara*, att *göra*, att *höra till* samt att *lära sig*. Den första kategorin visar sig vara betydligt större än de övriga, vilket forskarna även förväntar sig eftersom de anser

4 Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning, and identity.

att begreppet erfara eller uppleva omfattar en stor del av individens historia av deltagande och kunskap.

Timoštšuk och Ugaste (2010) menar att lärare ställs inför motsägelser mellan en ständigt föränderlig social kontext samt egen övertygelse och värderingar, vilket studerande bör förberedas på. Utbildare behöver även känna till vilka komponenter i lärarens professionella identitet som kan lyftas fram i utbildningen. När studerande antas till en utbildning bär de ofta på en bild av sitt framtida yrke, vad yrket kommer att kräva av dem och vilka kunskaper och färdigheter de kommer att behöva i sin yrkesutövning. Bilden må vara mer eller mindre realistisk, men är förmodligen en delorsak till att studerande söker till utbildningen. I denna förståelse kan kanske en gryende yrkesidentitet spåras som senare kan förstärkas eller förändras under studiernas gång.

Forskarna visar i sin studie att yrkesidentiteten hos lärarstuderande beskrivs i termer av upplevelser. Dessa upplevelser baserar sig starkt på känslor som i de flesta fall är kopplade till en personlig, social kontext. Lärande, känslan av att höra till en yrkesgemenskap och aktiviteter som mera objektivt kan kopplas till undervisning, uppfattas vara av mindre betydelse för identiteten. Därför menar Timoštšuk och Ugaste att det kan vara värdefullt att utveckla mera sociala aspekter av undervisning. Tätare kontakter mellan lärarutbildningen och det samhälle där studerande kommer att verka kan bidra till att förbereda dem för yrkeslivet. Samtidigt kan sådana kontakter bidra till att minska på de spänningar som uppstår i korsningen mellan samhällets förväntningar och de egna professionella värderingarna.

Här kan en jämförelse göras med Chong, Ee Ling och Kim Chuan (2011) som i Singapore undersöker lärarstudenters attityder till läraryrket relaterad till deras förståelse av undervisningsarbete. Undersökningen omfattar 105 studerande, 25 män och 83 kvinnor vid National Institute of Education, Nanyang Technological University i Singapore. Alla respondenter deltar i en inledande enkät när de antagits till studierna samt i en avslutande enkät fyra år senare vid examen. Syftet med undersökningen är att förstå hur lärarstuderande ser på begreppet undervisning vid olika tidpunkter. Dessutom att undersöka förändringar, om sådana finns, när programmet avslutats.

Forskarna sammanställer 22 frågor från enkäten som används för studien. Varje uttalande inplaceras på en 5-gradig Likert skattningsskala för att mäta respondentens uppfattning av läraryrket. Svaren uttrycker åsikter och föreställningar om undervisning och läraryrket. Flera grupper genereras som återspeglar begreppet yrkesidentitet.

Den genomförda faktoranalysen av frågorna avslöjar fem faktorer eller grupper, där varje grupp innehåller fyra till fem undergrupper enligt nedan:

1. Undervisningens och lärarrollens betydelse
2. Jaget som rollmodell
3. Känsla av kallelse i yrket
4. Känsla av professionell identitet
5. En professionell utveckling som lärare.

Chong, Ee Ling och Kim Chuan (2011) framhåller att lärarstuderande visar vissa uppfattningar som utgör deras framväxande känsla av läraridentitet. Denna har påverkats och formats av tidigare erfarenheter som elever samt respondenternas observationer av sina egna lärare. Frågan är då huruvida deras föreställningar och identitetskänslor är stabila eller om de förändras efter exponering för akademiska studier och praktiska erfarenheter i klassrummet under studietiden.

Resultaten visar att när utsagorna vid antagningen och examinationen jämförs med varandra noteras en betydande nedgång i fyra av kategorierna. Den första faktorn, tron på *undervisningens betydelse*, är fortfarande i stort sett oförändrad. Denna stabilitet i lärarstuderandes uppfattning om undervisningens betydelse vittnar enligt forskarna om att en positiv inställning till yrket är en central orsak till val av utbildningsprogram.

För de fyra övriga kategorierna noteras en nedgång mellan första och andra enkäten. Nedgången är störst i kategori 3, *känsla av kallelse i yrket*, följd av kategori 4, *känsla av professionell identitet*. Därefter följer kategori 2, *jaget som rollmodell* och slutligen kategori 5, *en professionell utveckling som lärare*. Dessa fyra kategorier speglar på olika sätt studerandes känsla av personlig effektivitet som lärare, hur de uppfattar sig själva i rollen som lärare eller sin läraridentitet. Den statistiskt sett betydande nedgången i dessa gruppers medelvärden ser forskarna inte som förvånande. De studerande kommer in på lärarutbildningen med idealiserade bilder av undervisning samt vilka lärare de strävar efter att vara, vilket gör att mötet med verkligheten också kan förväntas förändra den bilden. Det kan dock sägas vara viktigt för blivande lärare att inledningsvis ha en tydlig, positiv bild av sig själv som lärare. Upplevd identitet är inte ett statiskt begrepp utan en pågående process som är beroende av tolkning och självvärdering. Studerandes känsla av identitet är sålunda öppen och kan komma att ändras, mycket påverkad av antaganden om dess betydelse i vardagliga situationer. För blivande lärare är identiteten särskilt känslig för förändringar från en praktisk erfarenhet till nästa.

Studiens resultat visar att medan den inneboende tron på undervisningens betydelse förblir stark så har verkligheten i klassrummet, speciellt under praktiska övningar, en mera negativ inverkan på studerandes känsla av effektivitet som lärare. Detta i sin tur påverkar känslan av identitet. Den nedgång som identifierats

i de fyra områden som utgör studerandes identitetsuppfattning stöder detta. Chong, Ee Ling och Kim Chuan (2011) menar att även om det finns relativt mycket forskning kring lärares yrkesidentitet, så har fokus för forskningen oftast legat på de första åren av yrkeskarriären. Det har även funnits longitudinella undersökningar över hela yrkeskarriären. Mycket lite har forskats på de tidiga åren i utbildningen och ännu mindre på de eventuella förändringar som kan ses före och efter att studerande genomgått lärarutbildningen. Det skulle därför vara viktigt att inom lärarutbildningar förbereda lärarstuderande i att hantera verkligheten i skolans kultur så att de första åren av undervisningen blir en positiv upplevelse där studerande får möjlighet att växa och utveckla sina färdigheter.

Resultatet av undersökningen visar enligt forskarna att lärarutbildningen i allmänhet mera medvetet borde behandla frågor om identitet. Under praktiken riktas fokus ofta på utförande av lektioner och feedbacken från handledare behandlar frågor om kunskaper och färdigheter i undervisningen. Men lärarnas identitet kan inte mätas enbart genom hur väl de utför sitt arbete i klassrummet. Den djupa förståelsen av bredden och komplexiteten i lärarens roll måste också ses som en viktig del av identiteten.

Hasinoff och Mandzuk (2005) undersöker kopplingen mellan socialt kapital och professionell identitet. Den kvantitativa studien är en del av en större undersökning som genomförs vid fyra fakulteter vid ett universitet i Kanada. I studien deltar studerande som har en tidigare examen och nu går en grundutbildning i pedagogik. Undersökningen görs i basgrupper med hjälp av frågeformulär som tagits fram under en tidigare pilotstudie. Totalt 239 studerande deltar, varav 161 är första årets studerande, 78 andra årets och 73 deltagare är tredje och sista årets studerande.

Den första delen av frågeformuläret handlar om att utveckla *socialt kapital* (Developing Social Capital) och är uppdelad i två delar. Del A gäller relationer inom gruppen och del B nätverk utanför gruppen. Den andra delen av enkäten behandlar *läraridentitet* (Teacher Identity). Hasinoff och Mandzuk (2005) anser att studerande bör utveckla åtminstone två dimensioner i läraridentiteten, nämligen förväntan på och engagemang i lärarrollen (role anticipation och role commitment). När studerande utvecklar dessa ökas förmågan att känna och bete sig som lärare och att värdera undervisningen som en tillgång i livet. Studerande som gör så förvärvar ett lärarperspektiv i vilka situationer både ses och tolkas på ett nytt sätt. Den tredje delen av enkäten innehåller *demografisk information* som kön, ålder, program, antal år i programmet, om de arbetar och i så fall arbetstid, om de är gifta och övriga anhöriga.

Analysen sker i fyra steg, där de olika variablernas inverkan undersöks enskilt och beroende av varandra. Hasinoff och Mandzuk påvisar att det finns många

samband mellan bakgrund, socialt kapital och läraridentitet. Vissa studierelaterade aspekter liksom vissa aspekter av socialt kapital påverkar utvecklingen av en läraridentitet. Detta tyder på att studerande som tillbringar mer egen tid med studier och som känner sig säkrare på sin akademiska förmåga utvecklar ett starkare engagemang för sin lärarroll. Studerande som utvecklat nära stödjande relationer med andra medlemmar i gruppen har ett starkare engagemang för sin lärarroll. Sociala aspekter är i allmänhet av större betydelse för förväntan på än för engagemang i lärarrollen. Genusaspektens betydelse för förväntan på lärarrollen är specifikt positiva och betydande. Kvinnor är mer benägna än män att tänka och känna som om de var lärare. Men varken kön eller ålder har en lika signifikant effekt på engagemang i lärarrollen när andra variabler tillsätts till analysen.

Relationer har ett positivt samband för båda dimensionerna av läraridentitet. Med andra ord, studerande som utvecklar gemensamma överenskommelser, förtroende, ömsesidighet, och en känsla av gemenskap i gruppen förväntar sig att bli lärare och blir engagerad i sin lärarroll. Nätverk utanför gruppen, å andra sidan, verkar inte spela en lika viktig roll i utveckling av läraridentitet. Här kan noteras att de studerande i denna utbildning har få möjligheter att interagera med yrkesverksamma lärare utanför fakulteten och att detta kan begränsa deras uppfattningar om vikten av nätverk utanför gruppen.

Fejes och Köpsén (2014) fokuserar i en svensk studie på hur lärare utvecklar en identitet som yrkeslärare vid gränsöverskridningen mellan tidigare yrken, lärarutbildningen och deras aktuella yrken som lärare. Det tidigare yrkeslivet formas av en särskild sociokultur och skolan bidrar med en annan, och dessa bör samverka under utbildningen. Skillnaderna i sociokulturer utgör både möjligheter och begränsningar för de egna elevernas lärande i yrkesutbildningen. Yrkeslärare spelar en avgörande roll för att ansluta dessa olika kulturer till varandra, för att göra det möjligt för eleverna att bli framgångsrika yrkesutövare. För att kunna göra detta måste yrkesläraren vara behörig i förhållande till båda sociokulturerna. Detta innebär att ha kunskap och skicklighet för att undervisa i yrkesämnen samt kompetens inom modern praxis i ett visst yrke. Med andra ord behöver yrkeslärare ha både en identitet som lärare och en identitet i samband med yrket i vilket han eller hon undervisar. Därför är det viktigt att vidareutveckla kunskap om yrkeslärarnas identitetsskapande i relation till dessa två olika sociokulturer.

Undervisning i yrkesämnen skiljer sig även från undervisning i teoretiska ämnen. Där den tidigare fokuserar på den kunskap och skicklighet läraren har förvärvat från sin egen erfarenhet och deltagande i yrkesarbete, är den senare baserad på kunskap främst på universitetsnivå. Den begränsade, men växande, forskningen

om yrkeslärarnas professionalism har börjat ge kunskap om problem och utmaningar i samband med att arbeta i skärningspunkten mellan yrke och undervisning, samt hur denna process formar identiteten hos yrkeslärare.

Fejes och Köpséns (2014) studie bygger på tjugo semistrukturerade intervjuer med yrkeslärare i olika yrkesområden som är engagerade i undervisning. Dessa utgör ett mångsidigt urval av lärare för att få tillgång till olika typer av yrkes- och undervisningsmetoder. Lärarna har alla deltagit i lärarutbildningen, antingen innan de blev lärare eller medan de arbetar som lärare. Varje intervju tog 45 till 60 minuter och innehöll frågor om lärarnas vägar till att bli yrkeslärare, deras erfarenheter av lärarutbildningen, erfarenheter av möjligheter till fortbildning och relationer till deras yrkesområden. Resultatet av studien presenteras genom citat och fältanteckningar, samt forskarnas teoretiska tolkningar.

I studien sätter Fejes och Köpsén fokus på hur yrkeslärare formar sina identiteter genom gränsoverskridande mellan tre olika samfund; lärarsamfundet, den tidigare yrkesgemenskapen samt lärarutbildningen. Resultatet visar hur deltagande i gemenskaper och rörlighet över gränserna är viktiga för att forma yrkeslärarnas identitet. Detta i sin tur får konsekvenser för vilken handlingsberedskap läraren har i sitt arbete som lärare i yrkesämnen. Vidare framkommer att deltagande i lärarutbildningen har en betydande inflytande på yrkeslärarnas känsla av tillhörighet i lärargemenskapen. Genom ett sådant deltagande lär studerande sig hur arbetskunskaper och teoretiska färdigheter överförs i praktiskt undervisningsarbete. Dessutom hjälper deltagande i lärarutbildningen att legitimera yrkeslärare som medlemmar i en lärargemenskap.

Identifiering med yrkessamhället kan istället skapa gränser i förhållande till lärargemenskapen. Vissa yrkeslärare anser sig ha en stark identitet kopplad till yrkesprofessionen. Dessa identifierar sig inte i första hand som medlemmar av lärarkåren. Andra har svaga relationer till yrkesgemenskapen och betonar som förväntat i stället yrkeslärargemenskapen. Rörelsen mellan lärarsamhället och yrkesmässig gemenskap är komplex och lärare med starka yrkesläraridentiteter är i varierande grad framgångsrika med att kombinera yrkesprofessionsidentiteter med yrkesläraridentiteter. Det finns lärare som kämpar för att hålla jämna steg med arbetskrav och kompetens då många år gått sedan de utövade sina yrken. På grund av olika begränsningar i skolsamhället kan de inte upprätthålla sin tillhörighet i båda grupperna. Dessutom finns lärare som har resignerat och konstruerat starka yrkesläraridentiteter. De har inte varit en del av sin yrkeskår på många år och de har slutat röra sig mellan de två. Slutligen finns det en grupp lärare som fortsätter att röra sig mellan de två grupperna, t.ex. genom deltidsarbete i arbetslivet eller genom att vara ansvarig för praktikplatser och ofta besöka arbetsplatser i sin roll

som lärare. Dessa lärare är också de som bäst verkar hålla sina yrkeskunskaper och färdigheter aktuella.

Studien illustrerar skillnader i hur yrkeslärare konstruerar sina identiteter i förhållande till känsla av tillhörighet i yrkesområdet, liksom i förhållande till tillhörighet till skolsamhället. Det finns emellertid ingen sammanhängande eller entydig identitet som antingen lärare eller yrkesarbetare. Snarare är identiteterna komplexa, flerskiktade och växlande. Resultaten visar hur lärare som lyckas balansera sin läraridentitet med sin yrkesidentitet genom att upprätthålla deltagande i olika grupper verkar vara bäst förberedda för att undervisa i sina yrkesämnen. Genom att tillhöra både lärarutbildningsgemenskapen och yrkessamhället förefaller lärarna att uppleva trovärdighet och legitimitet som yrkeslärare

Williams (2010) australiensiska studie är baserad på ett större arbete där motivation, tidigare karriär och upplevelser i lärarutbildningen bland studerande som bytte karriär i och med utbildningen ligger i fokus. Undersökningen är utförd som en fallstudie med en av respondenterna, *Michelle*. Hon väljs ut bland de ursprungliga 375 respondenterna på grund av detaljrikedomen i data i ursprungsintervjuerna samt hennes utförliga beskrivningar och omfattande exempel på hur det känns att vara en mogen studerande under pågående karriärbyte. Michelle är 39 år gammal, gift och har två barn. Hon håller på att avlägga en dubbelexamen, Bachelor of Arts/Education. Tidigare har hon arbetat bl.a. som frisör och som personalansvarig på ett större varuhus i Melbourne, med ansvar för handledning och utbildning.

Under intervjun reflekterar Michelle över hur hennes tidigare yrkeserfarenheter kan bidra till hennes kunskap om lärande och undervisning samt hur hon ser på sig själv som lärare. Det framkommer att hon kan göra kopplingar mellan tidigare yrkeskunskap och sin nya roll som lärare. Samtidigt menar hon att dylika kopplingar inte alltid erkänns inom lärarutbildningen. Dessutom upplever Michelle svårigheter med att anpassa sig till rollen som nybörjare och blir ibland frustrerad i sina ansträngningar att skapa en känsla av gemenskap och självsäkerhet som blivande lärare. Hennes tidigare identitet som erfaren och kompetent professionell yrkesutövare blir stundtals utmanad i lärarutbildningen. Detta kan skapa konfrontationer, vilka påverkar utvecklandet av den nya identiteten. Uppenbarligen är kommunikation med och stöd från andra studerande i samma situation en viktig del i möjligheten att skapa en känsla av tillhörighet. Speciellt viktigt förefaller det vara för studerande som byter karriär att kunna kommunicera med andra som förstår den komplexa situationen.

Som tidigare påpekats är utvecklande av en professionell läraridentitet en både komplex och personlig process. Williams (2010) anser att en blivande lärare som samtidigt befinner sig mitt i ett karriärbyte kan tänkas uppleva denna process på

ett annat sätt än andra blivande lärare. Orsaken kan vara att de redan har en professionell identitet förankrad i ett annat yrke. Samma tanke anser jag kan appliceras på blivande yrkeslärare som på sätt och vis också befinner sig mitt i ett karriärbyte. De står mitt i övergången från aktiv utövare inom sitt ursprungsyrke till att börja undervisa blivande yrkesutövare i en ny roll som yrkeslärare.

Jephcote och Salisbury (2009) undersöker i sin studie under vilka förutsättningar lärare på eftergymnasial nivå (Further Education⁵) i England arbetar och interagerar med sina studerande samt hur dessa lärare konstruerar sin professionella läraridentitet. Studien fokuserar på kopplingen mellan lärares privatliv, personliga och biografiska aspekter av deras yrkesliv och hur dessa samverkar för att skapa professionella tankar och handlingar. I undersökningen deltar en grupp på 27 lärare från tre utbildningsenheter. De arbetar alla heltid, antingen på yrkesskolor eller med någon form av akademisk utbildning.

Alla respondenterna intervjuas två gånger med hjälp av semistrukturerade intervjuer. Första intervjun med lärarna rör deras livshistoria. De ombeds reflektera över sina liv på ett mera allmänt plan, hur de blev lärare, deras erfarenhet av undervisning och deras tankar om klassrumsarbete. Tio av lärarna skriver också en självbiografisk berättelse löst baserad på temat att bli och vara lärare (becoming and being a teacher). Under de följande två åren följs de sedan av forskarna som gör etnografiska observationer kompletterat med data från undervisningsjournaler. Som avslutning hålls djupintervjuer med samtliga respondenter.

Studien visar att personhistoria har betydelse för att fastställa och förklara hur lärarna åtar sig arbetet i klassrummen samt hur deras läraridentitet formas. Det visar sig att lärarutbildningen och de observationer som görs då utgör endast en del av deras yrkesrelaterade socialiseringsprocess. Utbildningen och inflytande av kollegor har en viss påverkan, men även respondenternas egna värderingar bygger upp deras professionella identitet. Speciellt gäller detta i frågor som hur studerandes behov prioriteras, ibland på bekostnad av lärarnas privatliv. Många uppger att de inte planerat att bli lärare, utan att det skett på grund av oförutsedda händelser eller genom att utnyttja en möjlighet vid något speciellt tillfälle. Speciellt vanligt är det bland lärare på yrkesprogram att först ha en karriär inom yrket

5 Further Education lärare är ansvariga för undervisningen i ett eller flera ämnen i t.ex. gymnasieskolor, vuxenutbildning, universitet, fängelser och ungdomsanstalter, frivilliga och välgörenhetsorganisationer och arbetsbaserad inläring. De undervisar på alla nivåer, från ingångsnivå till grundexamen och yrkeskvalificerande utbildning. Kurserna kan leda till yrkesutbildning eller ge akademiska meriter som förbereder eleverna för arbete eller högre utbildning, alternativt stöda ett personligt intresse, t.ex. hobby- och fritidsämnen.

för att sedan byta till lärare. Respondenterna menar själva att det erbjuder en starkare rollmodell för de egna studerandena.

Lärarna är konsekventa i sin uppfattning att deras yrkesidentitet hotas av intrånget av nya institutionella krav inom utbildningssamhället. I deras berättelser återspeglas hur nya byråkratiska krav, speciellt gällande tillhandahållande av olika numeriska data, distraherar engagemanget i eleverna. En respondent menar att brottningen med administration hindrar från att förbereda för undervisning. Utvecklingen av institutionella regler som omvandlar enskilda studenter till numeriska tillgångar ses som skadlig för de typer av lärar-elevrelationer som ingår i lärarnas uppfattning av sina yrkesidentiteter. Utövädet av en omsorgsetik avspeglas i den utsträckning i vilken lärare ingriper i ofta mycket angelägna sociala problem med sina elever. Exempelvis visar klassrumsobservation att det inte är ovanligt att betydande delar av lektionstid tas upp av terapeutiskt arbete. Detta visar ett mycket verklig känslomässigt engagemang för enskilda elever som härrör från lärarnas uppfattning av yrkesidentiteten.

FE-lärare utgör inte en professionellt organiserad helhet. Deras olika utbildnings- och yrkesbakgrunder och deras olika ingångsvägar till läraryrket pekar på en ganska splittrade professionell bas. Den individuella konstruktionen av professionalism, och i synnerhet deras engagemang för sina elever tillsammans med olika aspekter av arbetsintensifiering lämnar dem öppna för exploatering av sina huvudmän. Inför vad verkar vara oändliga förändringskrav, känner lärare tryck från chefer och från extern övervakning krav på att se till att deras elever är kvar på sina kurser och uppnår bestämda kvalifikationer. Detta tryck intensifierar deras arbetsbelastning och destabiliserar arbetet. Lärarna investerar emotionellt i arbetet, som en form av strategi för att hantera trycket från både chefer och från vad de anser vara ett växande antal utmanande och motvilliga elever.

Å ena sidan ser Jephcote och Salisbury (2009) att yrkesverksamma FE-lärare alltmer är föremål för externa standarder och praxiskoder. Å andra sidan utövar de sin egen agenda, kontrollerar och konstruerar sina egna professionella identiteter. Lärare i studien framhåller intresset för sina elevers behov. Här är interaktionen mellan individer i centrum. Genom interaktion utvecklar lärare en syn på jaget när de tolkar svaren och åtgärderna som de får som respons på de egna handlingarna. Det är inte statistiskt att vara lärare, utan det speglar ett större sammanhang och en tolkning av sociala processer i klassrum. Således kan klassrumsinteraktioner spela en viktig roll gällande hur identiteten skapas och omformas.

2.4 Sammanfattning

I detta kapitel har jag presenterat tidigare forskning med inriktning på vissa av de aspekter som jag betraktar som viktiga i min studie. Jag har speciellt velat lyfta fram förhållandet mellan handledare och handledd, dialogens betydelse i handledningssituationer samt hur studerande uppfattar sin professionella identitet före, under och efter lärarutbildningen. Eftersom min studie befinner sig i skärningspunkten av dessa valde jag att lägga fokus här. När studerande antas till en utbildning har de vanligen en färdig bild av sitt framtida yrke. De har funderat på vad som kommer att krävas av dem. Dessutom funderar studerande på vilka kunskaper och färdigheter de kommer att behöva i sin yrkesutövning, baserat på egna erfarenheter eller modeller från media och vad omgivningen kunnat berätta.

Studerandes uppfattningar av handledning och olika fenomen i samband med handledningsprocessen är viktiga teman i min studie. Därför har jag försökt att i första hand se på tidigare forskning som anlägger ett studerandeperspektiv. Kommunikation, dialog och reflektion är andra framträdande begrepp och även där har jag önskat ett studerandeperspektiv. Målet för all den handling som jag beskriver är studerandes professionella utveckling med särskild fokus på den professionella identitetsutvecklingen. Även här är studerandeperspektivet viktigt och studerandes uppfattningar av handledningens betydelse för en eventuell utveckling, men också studerandes uppfattningar av en dylik personlig utveckling.

Forskningen visar att studerande sätter fokus på organiseringen av undervisningen och andra praktiska uppgifter som lärararbetet omfattar. De visar ett intresse för pedagogiskt tänkande och behov av att reflektera kring vad som sker under lektionerna. Diskussioner kring nyttan av experimenterande i undervisningen och konstruktiv feedback uppfattas vara viktiga samt förbättrad belysning av sambandet mellan teori och praktik. Respondenterna förväntar sig även att handledaren ska öka kraven på utförandet under praktikens gång. I forskningen framkommer ett behov av att kunna förstå lärarrollen ur ett bredare perspektiv än enbart undervisning. Samspelet med mera erfarna kollegor ses som viktigt. Detta tyder på att studerande bär med sig en medvetenhet om vad de behöver under praktiken för att förbättra sin professionalitet och även en förståelse för hur utförande ska ske. Vidare framkommer att studerandes förväntningar och önskemål och handledarens uppfattning om vad som behöver lyftas fram i en handledningssituation inte alltid stämmer överens.

Många lärare upplever, enligt forskningen, att den egna sakkunskapen och bemötandet av den studerande är en utmaning i handledningen. Läraren vet att en relevant handledning utgår från de studerandes behov och vill kunna identifiera behoven för en betydelsefull handledning. Den mängd arbete som krävs för att genomföra en handledningsuppgift känns av många som en utmaning. Handledarna

fungerar även som utvärderare som granskar och bedömer hur undervisningsövningarna genomförs. Då kommer innehållet i undervisningen samt utförandet i fokus. Lärarna lyfter även fram möjligheten att stöda studerande både i yrkesmässig utveckling och i deras karriärutveckling.

Forskning med avseende på dialog i handledningen visar att en öppen och dialogbaserad handledning under praktiken är betydelsefull både på en individuell och en kollektiv nivå. Handledarna betonar den professionella och pedagogiska utvecklingen. De finner det speciellt givande att iaktta sina adepters undervisning samt att tillsammans reflektera och diskutera den efteråt. I studier beskrivs hur diskussioner med de handledda underlättar en analys av egna pedagogiska åtgärder samt gör det möjligt att verbalisera egna tankar om undervisning och lärande.

De studerande lyfter fram olika aspekter av diskussionerna och framhåller att de upplever nytta av reflekterande diskussioner med handledare. Forskningen påvisar att en reflekterande och förtroendefull relation kan bildas mellan handledare och studerande som är av betydelse för kommunikationen och förståelsen av handledningsprocessen. Praktiken kan utvecklas utifrån ett dialogperspektiv, vilket kunde uppmärksammas mera i handledarutbildning i framtiden. Den personliga och professionella utvecklingen av en lärare innebär en lång process som ska hjälpa en blivande lärare att hitta sitt eget personliga sätt att vara lärare. Detta kan vidare stöda den professionella identitetsutvecklingen. Handledaren bör i sådana fall fungera som stödjare och medreflektör.

En lärares yrkesidentitet är komplex och utvecklandet av densamma är inte en linjär process. Under utbildningstiden bör studerande gå från en identitet som studerande till en identitet som yrkeslärare, med all den förändring i uppgifter och tänkesätt som detta medför. Forskningen visar att en sådan övergång verkligen sker i de flesta fall och att den pågår även under de första åren i arbetslivet. Vidare framkommer att studerande upplever omgivningens respons som betydelsefull i processen. Bland annat spelar det sociala sammanhanget, som t.ex. elever, andra lärare, föräldrar och samhället i stort, en avgörande roll för hur den egna läraridentiteten kommer att uppfattas.

Gemensamt för de studier som presenterades är att forskarna anser det vara viktigt att det redan inom lärarutbildningen sätts fokus på de blivande lärarnas identitetsutveckling och olika stadier i densamma. Utbildare behöver ta upp detta till diskussion med de studerande. Dessutom upplevs även dialogen som viktig, både den mellan handledare och handledd, men även mellan högskolor och övningskolor.

3 Teoretiska och begreppsmässiga referensramar

I min avhandling har jag valt att betrakta praktiken och den handledning som studerande erhåller som bas för utvecklandet av en yrkesläraridentitet. I kapitel 3 behandlas de teoretiska referensramarna för denna identitetsutveckling, vilka avhandlingsarbetet vilar på. Kapitlet är indelat i tre avsnitt som behandlar handledning, lärande och identitet. Här kan handledningen ses som medlet, lärandet som processen och identitetsutveckling som målet för skeendet.

För en blivande lärare kan vägen till en önskad yrkesläraridentitet kännas lång och krokig. Därför anser jag det vara värdefullt att klarlägga åtminstone delar av den. Individens möjlighet att se sig själv som del av ett sammanhang, både privat och yrkesmässigt, kan uppfattas som en trygghet och ett stöd i en ständigt och snabbt föränderlig omgivning. En yrkeslärares uppgift handlar inte bara om att erbjuda eleverna faktakunskaper, utan även möjlighet till personlig utveckling och förmåga att delta i arbetslivet som en fullgod yrkesman eller yrkeskvinna. En stark yrkesläraridentitet ger en bred plattform att stå på och en vi-känsla som ger en upplevelse av kontinuitet, både yrkesrelaterat och i lärarrollen. Vidare bör yrkesläraridentiteten också omfatta möjlighet till utveckling i ett sammanhang där omgivningen förstår och värdesätter professionella insatser.

3.1 Inledande perspektiv

En blivande lärares väg från studerande till behörig lärare med en fast förankrad yrkesidentitet kan vara lång och innehålla olika faser. Vissa forskare menar att detta är en utveckling som startar redan när det lilla barnet börjar i skolan och får rollmodeller i form av egna lärare. Sådana modeller kan vara svåra att omforma senare i livet. Också olika media i form av film, böcker, artiklar m.m. kan vara en orsak till hur bilden av en lärare formas under årens gång. Under lärarutbildningen kan speciellt undervisningspraktiken, med den handledning och de reflektionsövningar som ingår, betraktas som en viktig del av studerandes väg till läraryrket.

Ordet *praktik* relaterar på svenska till *praktisk övning*, t.ex. att göra praktiska övningar på olika företag eller i utbildningssammanhang i yrkesutbildning och vid universitet eller högskolor. Medan ordet *praxis* kommer från det grekiska uttrycket *praxis*, vilket betyder ungefär *att göra*. Praxisbegreppet används vanligen i sammanhang som rör det praktiska yrkeslivet. Enligt Egidius (2003) betyder begreppet en handling som är mer än en reflex eller en vana. Praxisbegreppet

innehåller additivt ett vetande om situationer och fenomen, om syfte, mål och mening med handlingen. Praxis handlar enligt författaren om att förändra världen genom agerande, att göra något med den, och på så sätt nå fram till en förståelse om hur den är beskaffad.

Praxisbegreppet i anknytning till undervisning omfattar tre nivåer i Lauvås´ och Handals (2001) modell. Nivå ett är själva handlingarna eller planeringen av dessa, vilka kan iakttas. Nivå två omfattar teori- och praxisbaserade grunder, samt motiv för handlandet. Nivå tre aktualiserar den etiska legitimeringen och består av de värderingar som också ligger till grund för ett handlande. Lauvås och Handal (2001) lyfter också fram värderingarnas betydelse i skapandet av en personlig, praktisk yrkest teori. Eftersom individen deltar i samspelet med omgivningen och inte fungerar som en distanserad observatör, spelar värderingarna en avgörande roll i hur individen väljer att handla. Avgöranden baserar sig på vad som uppfattas som rätt eller fel och det som han eller hon kan stå för rent generellt behöver inte alltid finnas uttalat.

Praktiken utgör en väsentlig del av en lärarstuderandes kvalificering till professionell lärare. I de flesta lärarutbildningar ingår ett visst mått av praktiska undervisningsövningar som kan arrangeras på olika sätt, i övningsskolor eller ute på fältet. Det finns studier som vittnar om hur stor betydelse lärarstuderande anser praktiken har för deras pedagogiska utveckling (se t.ex. Martikainen, 2010; Uusi-kylä, 1990). Det är i de praktiska övningarna som studerande får testa sina kunskaper, får se hur de egna åsikterna om undervisning samt teoretiska kunskaper fungerar i ett klassrum. I den praktik som lärarstuderande deltar i under utbildningen befinner de sig i verkliga klassrum, med verkliga elever och autentisk undervisning. På så sätt får de uppleva hur undervisningen normalt planeras och genomförs. Undervisningspraktiken som studerande deltar i och iakttar formar en del av utbildningens kontext. Detta har betydelse för studerandes förståelse både av utbildningen och av yrket, speciellt när undervisningspraktiken följer verkligt skolarbete så nära som möjligt. Dobbins (1996) beskriver praktiken som en intensiv affektiv upplevelse för lärarstuderande. Deras känslor spelar en viktig roll i hur de tolkar praktiken. Studerande ser inte praktiken som ett lärandetillfälle, trots att ett betydande lärande sker. Praktiken uppfattas snarare som ett test eller en utvärdering än som lärande. Effekten av denna tolkning är att lärarstuderande inte ser sina "dalar" som en normal del av lärandet utan de blir ett bevis på misslyckande, vilket resulterar i en negativ självbild, enligt Dobbins.

I den process som undervisningspraktiken utgör återfinns flera olika beståndsdelar som var och en för sig påverkar utfallet av förloppet. Jag kommer att närmare granska vissa delar som jag ser som väsentliga för min undersökning. Processen

inleds med den *egna aktiviteten* och åtföljs av *handledning* med alla de delmoment som kan urskönjas, såsom feedback och respons, dialog och diskussion, reflektion och analys m.m. Som en följd av detta sker i bästa fall ett *lärande* hos den studerande, vilket i sin tur leder vidare till *utveckling* av konkreta handlingsmönster i klassrummet. Men lärandeprocessen sker även på ett djupare plan, med en utveckling av det professionella tänkandet och den *personliga identiteten*. En stor del av teorin baserar sig på de praxis- och handledningsmodeller som läggs fram av Lauvås och Handal (2001).

3.2 Handledningsdimensionen

Ett centralt moment i praktiken är handledning som vanligen utförs av redan etablerade professionella lärare eller speciellt utsedda handledare. Deras utbildning i hur handledningen bör genomföras kan variera och deras uppfattning av vad handledarskapet innebär är förmodligen högst individuellt. Detta kan betyda att den handledning en lärarstuderande får kan vara mycket varierande, både mellan praktikplatserna och inom dessa.

Handledning är inte något entydigt begrepp, eftersom det inom olika verksamhetsområden används med skiftande innebörd. Dessutom har olika yrken sina egna traditioner. Det kan därför vara svårt att orientera sig inom litteraturen även på det praktiska planet. Trots allt finns det relativt mycket forskning om handledning på olika nivåer. Sundqvist (2012) har i sin avhandling studerat handledning ur flera perspektiv. Hon delar upp den i två huvudgrenar, ett *föreskrivande* och ett *icke föreskrivande* perspektiv. Dessa kan även jämföras med Lauvås' och Handals (2001) modell nedan. Det föreskrivande perspektivet karaktäriseras av att det är handledarens kunnande och kompetens förutom imitation och korrigerings som är de centrala aspekterna. Bl.a. Nielsen och Kvale (2000) kallar denna äldsta form av föreskrivande handledning för *mästarlärartradition*. De menar att den har sitt ursprung i tidig hantverkartradition och skråväsen. Detta tänkande kan även jämföras med Wang och Odell (2002) som identifierar tre perspektiv i relation till mentorskap och handledning, nämligen ett *humanistiskt perspektiv*, ett *lärlingsperspektiv* samt ett *kritiskt konstruktivistiskt perspektiv*.

Det icke föreskrivande perspektivet på handledning utvecklades främst i Norden under 1970-talet. Grunden lades av Gerald Caplan och användes initialt som en stödform för arbetsproblem på området psykisk hälsa (Sundqvist, 2012). Den som handleds sätts i centrum och handledaren bidrar med frågor som är avsedda att vidga perspektivet och stöda den rådsökande i att betrakta problemet ur nya synvinklar. Den handledande lärarens roll och dennes uppfattning av sitt uppdrag

kan ha avgörande betydelse för studerandes möjlighet till utveckling under praktiken.

Lauvås och Handal presenterar två handledningsmodeller (se tabell 2 nedan). I min studie har jag i första hand utgått från den senare modellen som involverar handling och reflektion.

Handledningsmodell	Kännetecken
Demonstration, övning och korrigerig	<ul style="list-style-type: none"> • Bra praktikplatser där det förekommer bästa möjliga praxis • Handledaren är en skicklig utövare • Idén bygger på att praxis utgör modell • Målet är kopiering och bemästrande
Handling och reflektion	<ul style="list-style-type: none"> • Varierande praktikplatser där det förekommer allsidig praxis • Handledare utgör samtalspartner och är skicklig som tolkare och analytiker • Idén är att praxis ska utgöra exempel • Målet är insikt

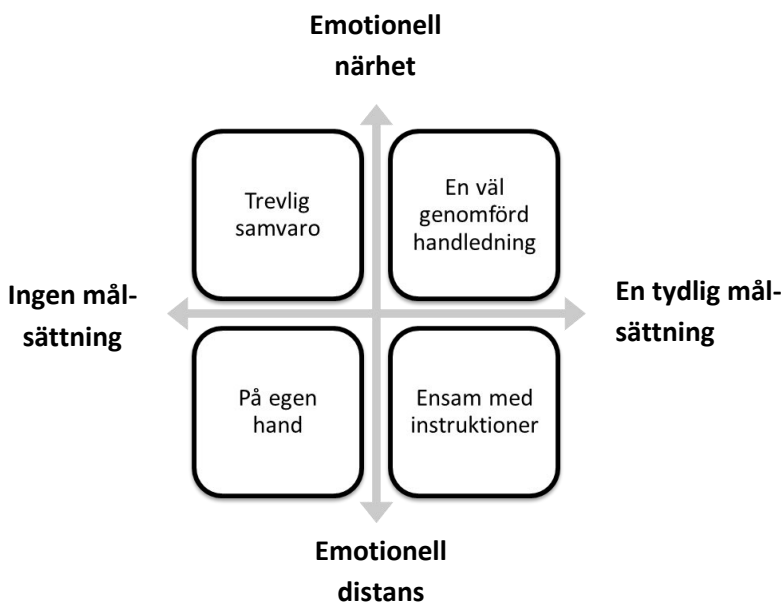
Tabell 2. Handledningsmodeller (Lauvås & Handal 2001, s. 87)

Handledningen är oftast antingen individuell eller sker i små grupper. Som Lauvås och Handal (2001) påpekar kan detta betyda att en blivande lärare befinner sig i en rätt utsatt situation. Samtidigt är emellertid möjligheterna till socialisering in i yrket stora. Författarna menar att handledningen måste starta i individens personliga historia. Då ökar studerandes möjligheter att med hjälp av handledaren få möjlighet till reflektion och eftertanke i frågor som rör yrkesprofessionen.

Granfors och Kavander (2005) understryker att handledningen är en betydelsefull del av lärarutbildningen. Studerande prövar och synliggör i utbildningspraktiken sin egen praxisteori, vilken granskas och reflekteras av den studerande själv, av medstudenter och av handledare. Avsikten är att knyta samman teori och praktik. Handledning äger rum i skärningspunkten mellan dessa. Hultman, Wedin och Schoultz (2012) anser att lärarstudenter på sätt och vis ingår i en form av en didaktisk triangel eller lärandetriangel, eftersom de hamnar mitt i korsningen mellan lärarutbildningen, handledarens erfarenheter och den omgivning som praktikskolan utgör.

Syrjäläinen, Jyrkämä och Haverinen (2004) beskriver handledningen i lärarutbildningen som en målinriktad verksamhet. All praktik som sker inom ramarna för en lärarutbildning har färdiga mål. De grundar sig på de studieplaner som varje utbildare har att tillgå. Det är sedan studerande som tillsammans med sin handledare konkretiserar de övergripande planerna på en personlig nivå. Viktigt är att målsättningarna blir tydliga och att de stöder både den personliga utvecklingen och de övergripande målsättningarna som finns för utbildningen. Otydliga mål kan göra praktiken och handledningen oklara och ge upphov till besvikelser efteråt. Syrjäläinen m.fl. menar att vid bedömning av en aktivitet krävs kriterier mot vilka prestationen speglas. Detsamma gäller för praktik. Praktikhandledning och tillhörande feedback är inte bedömning i den meningen att de betygsätter studerandes prestation utan en diskussion om hur studerande är framgångsrik i riktning mot målen. I diskussionen reflekterar studerande och handledare tillsammans över framgångar och letar efter alternativa lösningar. Olika studerande har olika behov gällande närhet och distans, både emotionellt och kognitivt. Dessa behov kan komma att förändras under handledningsprocessens gång. Om den handledde upplever ökad distans till sin handledare är han/hon mera hänvisad till egen kompetens. Ökad närhet å andra sidan ger en större möjlighet att ty sig till handledarens kompetens.

Syrjäläinen m.fl. (2004) illustrerar handledarens emotionella närhet eller distans i fig. 3.



Figur 1. Målsättning och emotionell närhet/distans i en handledningssituation (efter Syrjäläinen m.fl. 2004, s. 11)

Författarna kopplar begreppen till en äkta dialog under handledningsprocessen. Brist på målsättning och möjligen handledarens känslomässiga frånvaro kan leda till att studerande lämnas ensam. Avsaknaden av mål, trots att handledaren är känslomässigt närvarande, leder i sin tur till en situation som kanske är bekväm och trevlig men där den faktiska utvecklingen inte kommer att inträffa.

Här kan jämföras med Laudas och Handal (2001) som också talar om den aspekt av närhet och distans som finns i en handledningsprocess. Författarna skiljer på känslomässiga aspekter i själva handledningsprocessen och i det arbete som handledningen rör sig om. Lauvås och Handal antyder att handledningen bör inledas med mera distans än närhet, bl.a. för att så småningom kunna uppnå den känsla av tillit som krävs i ett gott handledningsförhållande. Tillit kan inte skapas utan att individen gör sig förtjänt av den. Forskarna framhåller här den kognitiva sidan av handledningsprocessen. De menar att det är först när diskussionen rör sig på nivå tre, kring personliga, etiska och värderingsbaserade frågor, som en emotionell närhet kan anses vara behövlig. På de två tidigare nivåerna kan istället en mera rationell inställning vara en fördel. En handledningssituation är ändå alltid speciell och den studerande kommer till den med olika förväntningar och erfarenheter. Emsheimer och Göhl (2002) anser att det är tidigare erfarenheter hos den studerande som gör det möjligt att föra över diskussionen kring handledning från handlingstvång till ett utvecklande av den studerandes tänkande. Den handledda blir på så sätt ett subjekt i situationen istället för att vara ett objekt.

Det primära målet för handledning är att ge den handledda förutsättningar för att utvecklas i yrkesrollen, att skapa en yrkesidentitet och utveckla kompetens för yrket, vilket även Selander och Selander (2007) påpekar. Kunskap och färdigheter kommer från insikter och handlingsmönster som byggs upp i ett samhälle och som individen blir delaktig i genom interaktion. Enligt Säljö (2005) kan handledning vara ett av flera redskap för att tillvarata och utveckla kompetens (se även Gjems, 1997). Martikainen (2010) menar att en typisk handledning i en undervisningsövning tenderar att sätta fokus på planering och genomförande samt olika didaktiska frågeställningar. Frågor kring det egna jaget kan upplevas svåra eftersom handledaren kan sakna verktyg för att belysa just den typen av frågor. Paradoxen i detta sammanhang är enligt Ojanen (1990) att en handledare sällan fått adekvat utbildning för uppdraget, trots att han eller hon innehar en nyckelroll när det gäller att stöda studerande i skapandet av attityder till undervisning och lärararbete. Bristen på adekvat handledarutbildning kan kanske också finnas med i bakgrunden när Hultman, Wedin och Schoultz (2012) hävdar att handledande lärare sparsamt anknuter till teoretiska modeller och begrepp från teorin i sin handledning. Däremot används ofta egen praktisk teori som grund för reflektion och diskussion samt ibland en kombination av båda.

Handledning är inte enbart en pedagogisk metod utan står för en mängd olika verksamheter som till sin karaktär skiljer sig åt. Emsheimer och Göhl (2002) framhåller att det som är gemensamt för dem alla är att det är få personer involverade, ibland endast en handledare och den som ska handledas. Även i gruppHandledning är gruppen oftast liten. Målet med all handledning är att den handledda ska utvecklas för att i ett senare skede kunna klara sig själv på egen hand. Handledning innefattar vanligen också någon form av utvärdering. Lauvås och Handal (2001) påpekar att det är handledarens roll att vara den person som för in nya synvinklar eller idéer och hjälper den handledda att artikulera den tysta kunskapen. Vidare är handledaren den som kontinuerligt utvärderar den studerandes yrkesbeteende och teoretiska kunskaper, samt hur dessa kommer till användning i det praktiska arbetet. Handledaren fungerar då som yrkesområdets representant och arbetet utvärderas i enlighet med de krav som finns inom området. Näslund (1995) menar att både den handledde och handledaren vill ha feedback och värdering av sitt arbete. Samtidigt är båda parter oroliga över att utvärderas och bedömas och detta är ett problem som kan återspeglas i handledningen.

Här kan också finnas en konflikt mellan disciplinering och utforskande, dvs. å ena sidan mellan handledarens och i förlängningen företagets och samhällets behov av att den som handleds inordnar sig i ledet. Att inordna sig i ledet kan betyda att utföra de handlingar som ska utföras på det sätt som regelverk, arbetsmiljö och kultur m.m. kräver. Å andra sidan bör även den handleddas behov av att få utforska den nya situationen tillgodoses.

3.2.1 Feedback och respons i handledning

För att den som handleds ska kunna utvecklas och gå vidare i sitt professionella yrkesutövande krävs det att handledaren kan ge konstruktiv kritik i form av feedback och respons. Selander och Selander (2007) lyfter fram att det ingår i handledarens uppgifter att ge återkoppling på aktiviteten samt att peka på både sådant som fungerat väl och sådant som kan behöva förbättras. Hur och när feedbacken sker är värt att begrunda. Den studerande borde vara mottaglig för feedback och kunna ges möjlighet till reflektion över det som sägs. Feedbacken bör innehålla konkreta exempel och den bör vara äkta på så sätt att den syftar till att stödja studerandes utveckling. Birnik (1999) menar också att omedelbar återkoppling är att föredra framför fördröjd. Feedbacken borde då komma tidsmässigt i nära anslutning till aktiviteten.

Feedback kan ses som en form av konsekvens på en aktivitet som utförts och är ett av de mest kraftfulla sätten att påverka inlärning och prestationer enligt Hattie och Timperley (2007). Effekten kan vara antingen positiv eller negativ. För att fylla sin uppgift måste feedbacken innehålla sådan information som särskilt rör

uppgiften eller inlärningsprocessen och som syftar till att överbrygga klyftan mellan det som förstås och det som åsyftats att förstås. Informationen kan avse affektiva processer, såsom en önskan om ökad ansträngning, motivation eller engagemang. Alternativt avses olika kognitiva processer, som t.ex. syftar till att stöda studerandes förståelse av när en aktivitet är korrekt eller felaktig. Detta kan tyda på att studerande behöver mera information i ämnet. Handledaren kan då eventuellt peka på olika riktningar för studerande att följa eller ange alternativa strategier för att förstå särskilda uppgifter.

Dysthe (2011) hävdar att även om överföringen av informationen till nästa uppgift kan vara svår, så drar ändå studerande nytta av feedbacken. Verbal återkoppling i dialogform har en särskilt motiverande effekt och gör de studerande mer reflekterad. Läraren måste vara medveten om hur feedback kan användas och kommentera konkret om vad som ska ändras istället för att mera allmänt efterlysa förbättringar. Mulliner och Tucker (2015) fann i sin undersökning att en stor del av de studerande upplever att feedbacken borde vara konstruktiv, uppmuntrande och ge konkreta förslag till förbättringar. Individuell, verbal eller skriftlig återkoppling av handledare uppfattas som mest effektiv, medan gruppens inbördes diskussion anses innehålla mindre betydande synpunkter.

En återkoppling på processnivå är lättare att överföra till andra situationer, visar Dysthe (2011). Termen process kan stå för olika strategier och sätt att organisera och arbeta för att lära och utvecklas. Ett exempel är t.ex. strategier för felsökning och för att pröva nya sätt att lösa problem. En feedback som hjälper den studerande att öka sin medvetenhet om mer effektiva strategier kan ha en långtidseffekt som kan överföras till efterföljande aktiviteter. Effektiviteten av återkoppling beror även på studerandes nivå av självreglering, exempelvis förmågan att själv bedöma sitt arbete och viljan att investera i arbetet. Ojanen (1990) anser att en av handledningens uppgifter är att möjliggöra en reflektionsprocess genom att underlätta för individen att se samband mellan sig själv och sina gärningar. Hon påminner om att handledarens inflytande baserar sig dels på rent ämnesmässiga kunskaper och dels på handledarens attityd och inställning till handledningsuppdraget.

3.2.2 Reflektion i handledning

Uttrycket reflektion kommer från det latinska verbet *reflectere*. *Flectere* betyder vända eller böja och *re* betyder åter, bakåt eller tillbaka. Begreppet användes ursprungligen inom optiken för att förklara ljusets reflektion vid kontakt med vatten eller en spegel (Bengtsson, 2007).

Schön (1987) utvecklade Deweys resonemang om lärande reflektion och har bland annat myntat begreppet *den reflekterande praktikern*. Benämningen betraktas ofta som knutet till kompetens, strategi och handling i yrkeslivet, vilket

även kan uppfattas som en del av lärares yrkespraktik. Schön anser att professionell utbildning ofta handlar om att sätta ord på det individen redan vet. Han menar också att reflektionen uppstår när individen konfronteras med ett problem. Reflektionen innebär då ett försök att lösa problemet. När allt fungerar väl avtar behovet av reflektion. Tänkandet sker då inom bestämda men oftast omedvetna ramar och lösningen handlar om att dessa ramar ifrågasätts. Enligt Schön är målet med lärande och reflektion att göra ramarna tydliga och kritisera dem. Reflektionerna formas av språket samt de teorier och föreställningar som är unika för varje profession. Schön skiljer mellan begreppen *reflection-in-action* och *reflection-on-action*, dvs. ungefär reflektion-i-handling och reflektion-om-handling. Författaren ser behovet av reflektion inom de flesta professioner. Teorin gäller dock inte bara inom lärarbete och undervisning, då många av Schöns tankar kretsar kring lärande.

Enligt Bengtsson (2007) existerar det tre definitioner av begreppet reflektion. Dessa är reflektion som *självreflektion*, reflektion som *tänkande* och reflektion som *självförståelse*. Gemensamt för alla olika teser om reflektion är att reflektionen alltid innefattar handling. Reflektionen kan ske före, under eller efter en handling men handlingen ska finnas som ett centralt element. Emsheimer, Hansson och Koppfeldt (2008) ser vidare reflektion som en process i vilken individen söker förståelse om ett skeende eller en handling. Denna process kännetecknas av *uppmärksamhet* och *perception*. Förståelsen av skeenden som relationer mellan handling och utfall kopplas samman till mönster. Reflektionen som läroprocess syftar då ytterst till att på olika sätt sammanföra element som inte omedelbart visar sig tillsammans.

Strömqvist (2007) betonar att blivande lärare initialt kan sakna intresse av att reflektera över sin egen verksamhet. Detta helt enkelt därför att de inte ser betydelsen av det eller förstår hur reflektion kan leda till utveckling av lärarkompetensen. Det är därför av vikt att utbildaren förmår lyfta fram reflektionens betydelse för den professionella utvecklingen. Den studerande behöver kunna se sambanden och helheten i undervisningen. Det innebär att inte bara läraren, de egna eleverna och stoffet påverkar utan även omgivningen som kollegor, skolverksamhet och samhället. Strömqvist (2007) menar att praktiken erbjuder de bästa möjligheterna för studerande att börja reflektera över sitt kommande yrke eftersom den studerande lär alltför litet av sina praktikerfarenheter om de inte förbinds med personliga tankar, känslor och reflektioner. Strömqvist understryker att lärarstudenterna ute på praktik visserligen reflekterar över eleverna, undervisningen eller handledarens utsagor men att detta inte relateras till det egna jaget, vilket innebär att det inte är äkta reflektioner. En äkta reflektion och dess tankar måste relateras till det egna jaget. Söndenå (2004) använder begreppet *kraftfull reflektion* för en

reflektiv förståelse där studerande reflekterar kring en praktisk-pedagogisk handling i samband med handledning före eller efter aktiviteten.

Det verkar vara relativt vanligt inom forskningen att reflektionen behandlas ur ett individperspektiv. De processer som ingår, olika steg eller nivåer i en reflektionsmodell, kopplas samman med skeenden inom individen. Bland andra Handal (1996), Lauvås och Handal (2001) och Alexandersson (2007) ser ändå reflektionsprocessen i ett bredare perspektiv. Handal menar att handledaren i en handledningssituation kan bidra till studerandes reflektionsprocess i anknytning till exempel hämtade från utförd praktik. Tanken är inte att handledaren ska leda den studerande fram till ett bestämt mål, utan den studerande ska öka sin egen medvetenhet om det egna yrkesutövandet och om motiv för olika handlingar. Utgångspunkten ligger i den handleddes egen praxis och praxisteori och målet befinner sig också där. Däremellan finns en aktivering av studerandes egna kunskaper och värderingar kombinerat med handledarens möjlighet att få studerande att se och överväga nya perspektiv och möjligheter. Egidius (2003) framhåller att även om handledning innebär att visa hur något ska göras, så handlar det mycket om att genom samtal få den handledde att reflektera över vad han eller hon gör eller tänker göra.

3.2.3 Kommunikation och dialog i handledning

Läraren eller handledaren bör kunna understöda lärandet och öka förmågan att förstå världen och agera i den. Enlig Säljö (2011) sker detta genom att försätta den studerande i praktiska situationer genom meningsfullt arbete som bidrar till reflektion. Reflekterande språk och kommunikation blir därför centrala begrepp i handledningens lärande och undervisning. Bland andra Gjems (2007) påminner om att lärande och kompetensutveckling sker i en given social kontext där båda ska vidareutvecklas i denna kontext. Detta innebär att handledaren bör vara uppmärksam på det språk som används eftersom språket är viktigt för kommunikationen som i sin tur har betydelse för handledningen. Folkesson (2005) lyfter fram den tysta kunskapen som ofta finns bakom det praktiska handlandet som yrkesutövandet innebär. Hon menar att ett sätt att utveckla den professionella kompetensen kan bestå av att identifiera och förstå de föreställningar som ligger bakom och formulera dessa i ord. Dessutom framhåller Emsheimer och Göhl (2002) att det måste hos handledaren finnas en önskan om att få reda på mera om vad den handledda tänker, tror och känner. Detta krävs för att sedan ha möjlighet att föra in sådant material i samtalet som bedöms vara relevant.

Skagen (2003) anser att ett handledningssamtal bör ha en smidig och förändringsbar uppbyggnad, även om det bör ha en viss struktur. Deltagarnas andel av samtalstiden kan variera, vilket även den kvalitativa dimensionen kan göra. Både

handledare och studerande kan komma med förslag och båda har en undersökande inställning till sakförhållandet. Detta kan jämföras med Silkelä (2003) som menar att dialogen är en viktig del av handledningsprocessen. Med begreppet *dialog* avser han då en ömsesidig, kritiskt reflekterande och interaktiv process där båda deltagarna upplever varandra som likvärdiga. En öppen dialog i en handledningssituation är en uppbyggande och kreativ handling, menar Silkelä, vilket i bästa fall leder till personligt tillväxt både för handledaren och för den som handleds. Även Alexandersson (2007) är inne på samma linje när han menar att samtalet och dialogen utgör en viktig del av kollektiva reflektioner. Genom samtal stöds både det individuella och det gemensamma lärandet. Deltagarna bör kunna relatera samtalet till egna erfarenheter. Via samtalet kan en lärare eller studerande dela med sig av sina reflektioner till övriga i gruppen och skapar på så sätt gemensamma kunskaper om undervisning. När lärare reflekterar tillsammans kan flera aspekter av undervisningen lyftas fram och uppmärksammas. Kollektiva lärdomar utnyttjas ofta mera konstruktivt än individuella, men det betyder inte att samtliga deltagare lär sig samma sak lika ingående (Alexandersson, 2007).

Men även andra omständigheter än språk kan påverka kommunikationen mellan människor. Cromby och Nightingale (1999) pekar på att det finns olika aspekter som bör beaktas i det sociala samspelet som går utöver språket som kommunikationsmedel. Exempelvis påverkas individen av kroppsliga fenomen, som till exempel fysiska handikapp av varierande grad. Individens personliga bakgrund kan även påverka beteendet i olika sociala situationer och individens möjligheter till sociala aktiviteter.

3.3 Lärandedimensionen

Enligt Säljö (2005) innehåller redan de tidiga mästare-lärlingsrollerna en institutionalisering och reglering av lärandet. Att vara lärling innebär att bli delaktig i en specialiserad social praktik där gemenskapen bygger på en professionell samhörighet, dvs. en form av socialisering in i en yrkesroll. Eftersom individens identitet och självbild var och fortfarande är en väsentlig komponent i lärandet, skapas på så sätt en lojalitet mellan den lärande och yrket. Detta är viktigt med tanke på att den handledda även utvecklar en yrkesidentitet under processens gång.

Det finns många olika teser om lärande som var och en av dem kan belysa olika aspekter av lärande. Säljö (2005) talar om problemen med att förstå och förklara lärande. Av tradition finns en stark föreställning om att lärande sker i skolor och andra institutionella sammanhang, att lärande är det samma som att studera och att detta innefattar undervisning. Säljö menar att det är fel att begränsa synen på

lärande i så snäva termer och att det inte bör sättas likhetstecken mellan undervisning och lärande. Han motiverar detta bland annat med att skolan som företeelse är relativt färsk i mänsklighetens historia och inte heller varit vanlig för en majoritet av befolkningen före 1800-talets mitt. På många håll i världen är skolgång fortfarande inte tillgänglig för alla. Säljö betonar ändå undervisningens och handledningens betydelse för lärandet, eftersom de kan vara avgörande för kunskapsutvecklingen hos elever i alla åldrar. Han vill likväl se lärandet ur ett bredare perspektiv, som en generell och sammansatt företeelse. Lärande har skett och sker fortfarande i alla miljöer där människor finns och lever. Även hos oss sker den så kallade *primära socialisationen*, dvs. den som präglar oss som sociala individer, huvudsakligen i hemmen, i familjen och bland vännerna. Bl. a. Piaget (1971) menar att människan redan från födelsen är infogad i en social miljö, vilken sätter sin prägel på henne i lika hög grad som den fysiska miljön.

T.ex. Illeris (2001) definierar lärande som en process som leder till en permanent förändring i kapaciteten hos individen och som inte är kopplat till biologiskt åldrande eller mognad. Alla former av lärande består av två grundläggande processer, dels en *yttre interaktionsprocess* mellan den lärande och omgivningen och dels en *inre psykologisk process* som består av bearbetning och förvärvande (acquisition). Här kan detta kanske vara en parallell till Vygotskijs två nivåer av högre mentala processer dvs. *intermental*, i samverkan med andra och *intramentalt*, då de bildas på ett inre plan (Lindqvist, 1999).

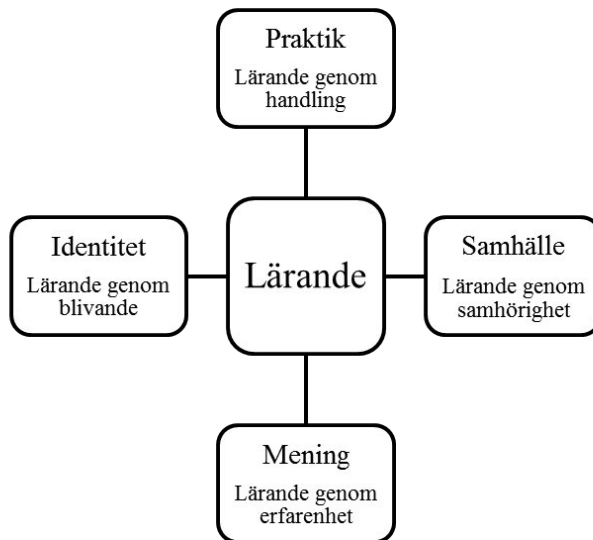
Ellström (2009) lyfter fram individens egen syn på värdet av lärande och individuell utveckling. Dessutom självförtroendet och tilltron till den egna förmågan att lära, vilka är element som både kan representera stöd och hinder för lärande. Dessa element beror i hög grad på social bakgrund, utbildningsnivå och på tidigare erfarenheter av olika lärandesituationer. Detta påverkar inte bara yrkeslivet utan även deras personliga liv. Vidare påpekar Ellström (2009) att allt lärande inte behöver vara positivt för individen på ett sätt som främjar utvecklingen i form av till exempel en utvidgad eller fördjupad kompetens. Lärande kan också ha negativa konsekvenser för individen som t.ex. passivisering och underordning.

3.3.1 Ett socialt perspektiv på lärande

Det finns olika benämningar för sinsemellan relativt liknande sociala teser om lärande, som situerat, sociokulturellt eller sociointeraktivt perspektiv, där grundtanken är att lärande sker i samspel med omgivningen. Sociokulturella perspektiv uppstod som en motreaktion med avseende på den kognitiva inlärningsforskningen som tenderade att ha en stark individfokus. I det kognitiva perspektivet uppfattades samspelet och kontexten enbart som något som omger skeendet istället för att vara helt invävt i lärandet. Dysthe (2003) hävdar att det inte kan sägas finnas någon entydig sociokulturell inläringsteori. Det handlar istället om olika

sätt att närma sig ett lärande ur perspektiv som betonar den omgivande kulturens betydelse för processen. Det centrala är synen på att lärande och kunskap är socialt, situationsbundet, distribuerat och medieöverfört. Språket uppfattas som själva grunden i lärandeprocessen och att lära är starkt sammanbundet med att delta i en praxisgemenskap (Dysthe 2003). Ur ett sociokulturellt perspektiv läggs avgörande vikt vid att kunskap konstrueras genom ett socialt samarbete i en kulturell kontext eller omgivning. Då kommer interaktion och samarbete att betraktas som grundläggande för lärande istället för individuella processer. Dysthe påminner om att lärandet också omfattar den inre mentala processen som är beroende av individens insats och att den studerande tar ansvar för sitt lärande.

I ett situerat lärandeperspektiv är ett centralt antagande att språk, lärande och identitet är oskiljaktiga. Enligt Lave och Wenger (1991) sker ett lärande då individen deltar mer och mer fullständigt i ett samhälles aktiviteter. Socialiseringen in en gemenskap börjar genom att individen deltar i perifera engagemang, men når så småningom fram till full delaktighet. Genom denna process utvecklas nya relationer, åtaganden och kompetens. Detta innebär förändringar som framkallar lärande och leder till en förändring av jaget. Förändrade kunskaper, skicklighet, och diskurs är en del av en identitetsutveckling, vilket understryker det inbördes förhållandet mellan lärande och identitet. Det situerade lärandet placerar eleven i centrum av en pedagogisk process som består av innehåll, kontext, gemenskap och delaktighet. Lärandet blir därmed en social process som är beroende av transaktioner med andra. Wenger (2009) påpekar att ett socialt lärande består av olika element (se figur 4 nedan) som alla hör ihop och på olika sätt bidrar till att ett lärande sker.



Figur 2. Element i ett socialt lärande (efter Wenger, 2009, s. 211)

Praktik eller *lärande genom handling* innebär att lärandet är knutet till praktiska uppgifter och situationer. I resonemang om lärande är det omöjligt att bortse från den praktik individen ingår i. Samhälle eller *lärande genom samhörighet* handlar om att kunskap inte är något abstrakt som individen bär på, utan något som kan kännas igen av andra människor i form av kompetens. Denna blir betydelsefull i relation till de andra deltagarna i gemenskapen. Mening eller *lärande genom erfarenhet* ger individen möjlighet att upptäcka mening i olika handlingar och situationer. Den största drivkraften ligger i människans vilja att vara meningsskapande i vissa sociala sammanhang. Identitet eller *lärande som blivande* kan ses som en möjlighet att involvera identiteten och själva människan i lärandet. Det handlar om hur lärande förändrar vem individen är, men även hur individen skapar sig själv i den sociala kontexten av gemenskapen.

Wenger (2009) menar att lärande och kunskap handlar om kompetens och behörighet med avseende på betydelsefulla handlingar. Människan är en social varsel, vilket kan ses som en central aspekt av lärande. I människans sociala liv är handlingarna situerade, vilket innebär att individen handlar utifrån de erfarenheter och kunskaper han eller hon besitter. Kunskap föds genom att individen deltar i sådana handlingar som innebär ett aktivt engagemang i världen. Individen lär sig kunskaper och färdigheter i ett sammanhang, vilket speglar hur kunskap erhålls och kan tillämpas i vardagliga situationer. I ett situerat lärande uppfattas lärande som en sociokulturell företeelse snarare än resultatet av att en individ skaffar information från en mängd kunskap utan något sammanhang.

På samma sätt understryker även Säljö (2005) att lärande bör betraktas ur ett perspektiv som förutom den lärande individen också omfattar olika aktiviteter i det omgivande samhället. Lärandet inbegriper då samspelet mellan individer, kollektiv och olika resurser i fråga om teknik som finns utanför människan. Det här är en syn på lärande som Säljö menar har mycket gemensamt med både Vygotskijs och Deweys synsätt. Vidare påpekar Säljö att det är uppenbart att de kunskaper och färdigheter som utgör samhälleliga erfarenheter inte kommer från individen. De har istället utvecklats i samhället och mellan människor och kan därför variera. Säljö anser att lärande föregår utveckling, eftersom lärande betyder att individen kommer att tillgodogöra sig delar av samhällets samlade kunskap och därigenom får en möjlighet att utvecklas som individ. Allt individen lär sig sker i interaktion med omgivningen. Detta innebär att kulturen och gruppen är av stor betydelse. Den grupp individen föds in i och det språk som används där bär på gemensamma kulturella minnen som vävs in i uppfattningen om omvärlden. Samtidigt är vi också själva en del av den gruppen och påverkar vår omgivning. Det betyder också att individen aldrig kan förhålla sig helt neutral till något fenomen, utan att uppfattningen färgas av tidigare erfarenheter och individens bakgrund (Säljö, 2000).

3.3.2 Erfarenhetsbaserat lärande

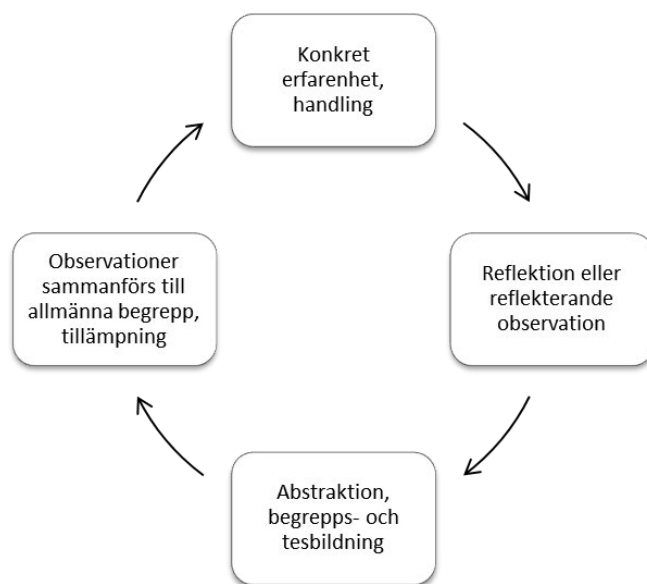
Det kan kanske framstå som något av en teoretisk kullerbytta då jag inleder med ett teoriavsnitt om socialt och situerat lärande och sedan övergår till att presentera teorier om erfarenhetsbaserat lärande som en del av grunden för min avhandling. I erfarenhetsbaserat lärande ligger fokus som bekant på individen och det som sker inom en individ där samspelet med omgivningen träder i bakgrunden. Jag anser dock att det ena inte behöver utesluta det andra. I varje form av lärande pågår det mentala processer inom individen och Kolbs (1984) modell över erfarenhetsbaserat lärande är ett sätt att belysa den kognitiva följden av dessa lärandeprocesser. Vidare ser jag att de steg som ingår i Kolbs modell (se fig. 6) även kan användas för att belysa de skeenden och de processer som ingår i den undervisningspraktik där lärarstuderande deltar.

Lärande omfattar både teori och praktik såväl som både kognitivt och affektivt lärande. Denna syn innebär att hela individen är involverad i lärandeprocessen, såväl fysiskt som psykiskt. Kolb (1984) hävdar att effektivt lärande kräver olika slag av förmågor, som förmåga till *omedelbar upplevelse*, förmåga till *reflektion*, förmåga att *skapa abstrakta begrepp* samt förmåga till *fysisk aktivitet*. Kolbs modell har rötter i bl.a. Deweys och Piagets teorier om lärande, vilkas tankegångar han utvecklade vidare. Piaget betonar individens inre skeenden under lärandet, men framhåller också betydelsen av interaktion mellan individen och omvärlden (se Egidius, 2003). Kunskap erhålls genom individens egen kraft och erfarenheter, så att yttre stimulans tolkas genom tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta samspel gör att kunskapen ständigt kan förnyas och utvecklas. Även Dewey (1938/1998) lyfter fram individens interaktion med omgivningen. Dewey talar om *experience* både i betydelsen erfara och erfarenhet. Erfara sker i förhållande till omgivningen och erfarenheter görs i interaktion med den. Då både erfara och erfarenheterna av verkligheten ständigt förändras måste individen bl.a. genom reflektivt tänkande och experimentellt handlande försöka lösa de nya situationer som uppstår. Kolb hänvisar till att erfarenhet omfattar allt individen har upplevt, gjort, erfara osv och som därmed är del av processen. Här kan jämföras med Smith (2001/2010) som betonar att lärande oftast börjar med att en person utför en viss handling och därefter observerar effekterna av denna handling i situationen. Därav följer att nästa steg är att förstå effekterna av handlingen. Detta innebär att ifall samma handling upprepas under samma omständigheter är det möjligt att förutse följderna. Enligt detta mönster skulle då det tredje steget vara att förstå de generella principer eller de begreppsrelaterade ramar inom vilka handlingen försiggår.

Kolb (1984) har i sin modell för ett aktivt, erfarenhetsbaserat lärande placerat erfarenheten och handlingen i centrum för lärandet. Han menar att lärandet är en

aktiv, pågående process, där kunskapen alstras genom omvandling av erfarenheter som utformas i interaktionen mellan omgivningen och den studerande. Lärande betraktas som en holistisk eller enhetlig process som omfattar *tanke, känsla, upplevelse* och *handling* hos individen. Kolb anser att detta betyder att allt lärande i grunden egentligen är återinläring dvs. en mental process som handlar om att lära om på nytt och på nytt. Piaget (1965) använder begreppen *assimilation* och *ackommodation*. Vid *assimilation* kan ny kunskap införlivas i tidigare, befintlig kunskap genom att individen upplever ett överensstämmande som gör att den nya informationen accepteras och införlivas i det personliga kunskapsbyggandet. Vid *ackommodation* kan den nya informationen som sådan inte införlivas utan strukturen måste istället omarbetas för att kunskapen ska kunna accepteras.

Trots att Kolb (1984) inte egentligen nämner handledning, anser jag ändå att hans modell passar väl in gällande också denna tematik, eftersom det finns många gemensamma drag. Speciellt kan jag se att de återfinns inom yrkes- men också inom yrkeslärarutbildning. Utbildningsmodellen kan mycket väl kopplas samman med arbete och personlig utveckling.



Figur 3. Erfarenhetsbaserat lärande (bearbetat efter Kolb, 1984, s. 42)

Kolb (1984) anser att lärande kan initieras vid vilken som helst av elementen i modellen. Han menar dock att den bästa inlärningsprocessen startar med konkret

erfarenhet eller handling, dvs. aktivt experimenterande för att få konkret bekräftelse på vad som sker när individen handlar baserat på tidigare kunskap och erfarenhet. Därefter följer ett skede av reflektion eller reflekterande observation. Detta skede bör sedan övergå i en abstraktionsfas som kan leda till begrepps- och tesbildning. På så sätt kan enskilda observationer sammanföras till allmänna begrepp eller regler. Sedan kan dessa begrepp tillämpas på nya praktiska uppgifter i nya experimenteranden. Sekvensen kan upprepas på nytt eftersom den verklighet som den lärande nu kommer i kontakt med kan skilja sig från den där begreppen först uppstod.

Usher (2009) menar att det erfarenhetsbaserade lärandet som sådant saknar en entydig eller given betydelse. Snarare skiftar betydelsen mellan olika poler, som frigörelse och förtryck eller stagnation och transformation. Bägge dessa tendenser kan vara närvarande samtidigt och står i konflikt med varandra. Innebörden och betydelsen av de erfarenheter som ingår i ett lärande är således föremål för en konflikt både inom individen och mellan individer. Usher framhåller att fastän erfarenhetsbaserat lärande har blivit ett centralt begrepp inom den postmoderna skolan, så kan den som pedagogisk teori ha många betydelser. Han bedömer att det är fel att se på erfarenhetsbaserat lärande enbart ur ett logocentriskt perspektiv som en naturlig egenskap hos den lärande eller som en pedagogisk metod. Istället borde fokus flyttas mot sammanhanget där den fungerar och får sin betydelse.

Det bör framhållas att Kolbs modell som sådan är en modell som kan ha sina fel och brister. Den beaktar t.ex. inte, som redan påpekats, omgivningens roll. Inte heller riskerna med att felaktiga slutsatser dras, eller i vissa fall inga slutsatser alls. Som Jarvis (1995) påpekar kan det finnas en mängd olika, individuella responser på en viss handling. Trots detta menar andra forskare (t.ex. Tennant, 1997) att Kolbs modell ger en utmärkt ram för planering av undervisning och lärande. Den kan sålunda användas som en guide för undervisning i olika former med beaktande av att den som, många andra modeller, kan vara bristfällig.

3.4 Identitetsdimensionen

Människan har förmodligen alltid ställt sig frågor av typen: ”Vem är jag” eller: ”Var hör jag hemma” och försökt placera in sig själv i ett sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv bygger individen upp sin identitet i förhållande till tiden, platsen och kulturen. Individens identitet utvecklas enligt Erikson (1950/1993) genom ett samspel mellan biologiska, sociala och kulturella inflytelser. Denna utveckling pågår genom hela livet. Utvecklingen präglas av olika konflikter som innehåller en serie kriser som individen måste ta sig genom. Kriserna inleds i spädbarnsåldern med motsatserna tillit och avvisande och avslutas

i sen vuxenålder med motsatserna integration och förtvivlan. Konflikterna är nödvändiga för att individens mognad ska kunna utvecklas normalt. Varje skede i utvecklingen kan mynna ut i en positiv livsattityd om konflikten blir löst på ett gynnsamt sätt eller i en negativ attityd om konfliktlösandet misslyckas.

Enligt Duveen (1997) kan den socialpsykologiska processen för att konstruera en identitet uppfattas som ett sätt att organisera de element som möjliggör individens positionering som en social varelse. Identiteten tillhandahåller sätt att organisera erfarenheter, vilka strävar till att definiera jaget. Detta sker i sin tur genom att lokalisera jaget i den omgivande världen.

Rodgers och Scott (2008) menar att nutida föreställningar om identitet omfattar fyra grundläggande antaganden, nämligen att:

- identiteten formas i multipla kontexter av olika sociala, kulturella och politiska krafter
- identiteten formas i samspel med andra och omfattar känslor
- identiteten är varierande, instabil och mångfaldig
- identiteten involverar konstruktion och ombyggnad av uppfattningar via berättelser som förändras över tid

I Rodgers och Scotts föreställningsvärld finns ett inbyggd åläggande för lärare att arbeta mot en medvetenhet om sin identitet och de kontexter, relationer och känslor som formar den. Kontexterna och relationerna beskriver de yttre aspekterna av identitetsskapande, medan historierna och känslorna står för de inre aspekterna i form av meningsskapande.

Det är välkänt inom pedagogisk litteratur att läraridentiteten är ett centralt element i lärares utveckling, se bl.a. Coldron & Smith (1999); Rodgers & Scott; (2008); O'Connor (2008). Under de senaste tjugo åren har omvärlden genomgått stora förändringar både på det ekonomiska och på det politiska planet, vilket också har påverkat synen på läraridentiteten och lärarprofessionaliteten (Lingard, 2009). Paaso (2010) menar dessutom att vi under de senaste årtionden sett en förskjutning i uppfattningen av yrkesidentitet, från en av samhället definierad identitet till en individbaserad identitetsuppfattning. Kunskap om lärares uppfattningar om den egna professionella identiteten, samt vilka aspekter de ser som viktiga element, kan bli till hjälp för lärare i kraven att hantera förändringar i utbildningsväsendet. Sådan kunskap kan även fungera som bas för nytänkande. Backman (2004) hävdar å sin sida att yrkeslärares yrkesstolthet kan ha samband med hur yrkesutbildning värderas i närsamhället. Därför kan en stark fokus på det pedagogiska arbetet indirekt ge yrkeslärarprofessionen ett större värde.

Tickle (2000) ser lärare som individer, dvs. som professionella yrkesmän och yrkeskvinnor vars liv och arbete påverkas och får mening av krafter och villkor både i och utanför klassrummet och skolan. Händelser och erfarenheter, både tidigare och nuvarande som äger rum i hemmet, skolan och i ett bredare socialt spektrum, bidrar till att forma lärares liv och karriär. Hur lärare tolkar de yrkesmässiga realiteterna och livet i klassrummet är en pågående process av personlig och kontextuell tolkning. Enligt Eteläpelto (2009) väcks intresset för identitetsfrågor under tider av turbulens i samhället när invanda föreställningar utmanas eller förkastas. Frågor i anknytning till den egna identiteten kan även uppstå när en individ råkar ut för något som förändrar den tidigare jaguppfattningen. En sådan förändring kan till exempel vara byte av yrke eller arbetsuppgifter. Övergången från att arbeta inom ett yrke till att undervisa i yrket kan ses som en dylik förändring som kräver en omstrukturering av den egna yrkesidentiteten.

3.4.1 Element i en lärarprofession

Dale (1998) framhåller att professionell undervisning förutsätter en lärarkompetens på tre nivåer. Den första nivån handlar om att genomföra undervisningen på ett praktiskt plan tillsammans med elever. På den andra nivån ska lärarna ha förmåga att utveckla undervisningsprogram, vilket innebär reflektion av läroplanens övergripande mål samt konkretisering av densamma. Detta sker genom didaktisk kommunikation med kollegor. Den tredje nivån innebär utvecklande av en forskningstradition, vilket innefattar konstruktion av en didaktisk teori. Dale menar att detta är kännetecknet för en professionell organisation. Kritiskt tänkande, argumentation och begreppsdiskussioner är viktiga på den nivån. De tre nivåerna samverkar till en didaktisk rationell helhet. Även Evans (2008) menar att avgränsningen och formen av professionalism utvecklas inom yrket, snarare än att den formuleras och åläggs av externa organ. Han ser professionalismen som en mångfald av individers professionella orientering. Detta formar en kollektiv professionalism, vilken i sin tur stimulerar individen och bestämmer dennes professionella inriktning.

Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen och Littleton (2008) identifierar fyra olika inriktningar i lärares professionella orientering. Dessa omfattar en *utbildningsinriktad* orientering, en *ämnesinriktad* orientering, en *nätverksinriktad* orientering samt en *forsknings- och utvecklingsinriktad* orientering

1. Karaktäristiskt för *den utbildningsorienterade läraren* är att betrakta fostran och utbildning som centrala. Ämnet i sig upplevs inte lika viktigt som de studerandes välbefinnande. Läraren vill hjälpa studerande att finna sin plats i arbetslivet och samhället. Han eller hon ser det också viktigt att ge eleverna undervisning i värderingar.

2. *Den ämnesinriktade läraren* ser ämneskunskapen som viktigast och anser då att genom att ge de studerande kunskap i ämnet utvecklas deras professionella identitet. På så sätt får studerande möjlighet att uppnå god yrkesmässig kompetens. Det är också viktigt som lärare att kunna ge en realistisk bild av yrket och olika former av arbetskontexter.
3. *Den nätverksorienterade läraren* har önskemål om att kunna fungera i ett vidare perspektiv utanför skolan och arbetar gärna tillsammans med representanter för yrkeslivet och andra utbildningsanordnare. Läraren är även intresserad av att handleda studerande i praktisk yrkeslivsträning på arbetsplatser utanför skolan.
4. *Den forsknings- och utvecklingsorienterade läraren* anser slutligen att den viktigaste uppgiften är att delta i forskning och utvecklingsprojekt. På så sätt kan han eller hon marknadsföra sitt eget ämne på nationell eller internationell basis. Samtidigt visar forskningen på en väg till egen, inre tillfredsställelse.

Vähäsantanen m.fl. (2008) påpekar att dessa fyra inriktningar inte ska ses som absoluta eller åtskilda utan snarare som dynamiska, överlappande och förhandlingsbara.

Colnerud och Granström (2002) diskuterar vad professionalitet innebär samt vilka kännetecken som ett professionellt yrke kan tillskrivas. Med begreppet professionalism avser de den kvalitet som finns hos en yrkesgrupp, som t.ex. kompetens, omdöme och ansvarstagande. Fyra egenskaper anses göra en yrkesutövare professionell: *systematisk teori, auktoritet, yrkesmässig autonomi* samt *yrkesetik*. Systematisk teori innebär att yrket utövas med utgångspunkt i en gemensam kunskapsbas. Auktoritet innebär att det finns en formell legitimation av samhället för att få utöva yrket. Yrkesmässig autonomi ger professionella yrkesutövare rätt och skyldighet att bestämma själva vilka redskap och metoder de ska använda i sitt arbete. Egenkontrollerad yrkesetik innebär slutligen att det finns etiska riktlinjer som är utformade av yrkesgruppen och som innehåller regler och principer för hur yrket ska utövas.

Jag ämnar inte här närmare gå in på den komplexa frågeställningen om lärares professionalitet. Istället nöjer jag mig med att konstatera att i Finland vilar lärarutbildningen på en solid akademisk grund (se t.ex. Statsrådets förordning 1040/2013) kompletterad med en bred och aktiv forskning inom pedagogikens olika delområden. Det existerar en formell behörighet vars grunder bestäms av aktuell lagstiftning (Statsrådets förordning nr 1168/2010) samt gemensamma

etiska regler som utarbetats av lärarnas fackorganisation OAJ⁶. Den yrkesmässiga autonomin begränsas till viss del av statliga styrdokument, som läroplaner, men den enskilda läraren har stor frihet att själv bestämma redskap och metoder som används i undervisningen. Jag tänker mig att svaren på frågan om lärares professionalitet kan variera från land till land, beroende på graden av yttre styrning samt mellan olika forskares och yrkesutövares syn på professionalitet. Evans (2008) ser till exempel professionalism som en ideologisk, attitydmässig, intellektuell och kunskapsteoretiskt baserad hållning hos en individ i förhållande till utövandet av det yrke som han eller hon tillhör, vilket påverkar personens yrkesutövning (se även Søndena, 2004).

3.4.2 Utvecklande av lärares professionella identitetsuppfattning

Fram till mitten på 1960-talet antogs det vara viktigt i lärarutbildningen att utveckla en sorts kollektiv lärarpersonlighet (Komulainen, 2010). Sedan växte det fram en önskan om att förändra utbildningen mot mera neutrala värderingar under 1970-talet. Då riktades fokus i högre grad mot didaktiska frågor. Numera ligger tyngdpunkten på tanken om läraren som en reflekterande yrkesmänniska som bygger upp sin undervisning på basen av gjorda iakttagelser och reflektioner kring dessa. Tankar kring utvecklandet av lärares personlighet har på nytt börjat föras fram (se bl.a. Burn, 2007; O'Connor, 2008; Rodgers & Scott, 2008; Timostuk & Ugaste, 2010).

Med uttrycket yrkesidentitet avses ofta *individens uppfattning om sig själv som professionell utövare av ett yrke* (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008). Uttrycket innehåller uppfattningar om hurudan individen är som yrkesmänniska baserat på tidigare erfarenheter ur den egna livshistorien. I dessa erfarenheter ingår både nuvarande och kommande uppfattningar om jaget i förhållande till yrke och profession. Individens yrkesidentitet är sällan statisk utan stadd i ständig utveckling. Nya arbetsuppgifter bidrar till utvecklingen, vilket kan betraktas som en del av individens personliga växande och utveckling. Förståelse för den egna yrkesidentiteten bidrar till att synliggöra det egna kunnande och den egna handlingsberedskapen. Detta är särskilt viktigt på dagens föränderliga arbetsmarknad. Lärares självkännedom eller förståelse för den egna handlingsberedskapen kan även ses som en del av läraridentiteten (Stenberg, 2011). Hargreaves (2005) påpekar dessutom att individens liv av naturliga skäl är kopplat till den tidsperiod han eller hon lever i. Individen bär hela tiden med sig intryck och tankar som definierar och härstammar från deras egen specifika generation. Detta betyder att nyblivna

⁶ Opettajien Ammattijärjestö/Undervisningssektorns fackorganisation

lärare från en yngre generation inte alltid kommer att uppleva sin identitet exakt på samma sätt som en äldre kollega.

Det finns olika definitioner när det gäller vad en *läraridentitet* egentligen innefattar. Goodson och Cole (1994) placerar tyngdpunkten på lärarrollen, där andra begrepp som reflektion eller självvärdering är viktiga för utvecklingen av professionella identitet. Dessutom omfattar begreppet yrkesidentitet inte bara föreställningar och förväntningar av andra människor, utan också på *vad lärare själva tycker är viktigt i deras professionella arbete och liv*. Vidare bygger yrkesidentiteten på *individens erfarenheter, praxis och personliga bakgrunder* enligt t.ex. Tickle (2000). van Veen och Slegers (2006) hävdar att lärares professionella identitet kan innehålla så skilda aspekter som t.ex. individens *självuppfattning och arbetsmotivation, uppfattningar om det huvudsakliga ansvarsområdet, självkänsla samt uppfattningar om lärande*. Lärares uppfattning om den egna yrkesidentitetens styrkor tycks påverka deras intresse och förmåga att ta del av och utveckla innovationer. En lärare som har en bred bild av sin professionalitet intresserar sig för både pedagogiska och didaktiska frågor samt för ämnesrelaterad kunskap, enligt Beijaard, Verloop och Vermunt (2000).

Beijaard, Meijer och Verloop (2004, s. 122–123) formulerar fyra särdrag i en professionell yrkesidentitet:

- Yrkesidentiteten består av en pågående process av tolkningar och om-tolkningar av erfarenheter
- Yrkesidentiteten omfattar både person och omgivning.
- En lärares yrkesidentitet består av subidentiteter som mer eller mindre kan harmonisera med varandra.
- Medverkan och auktoritet är en viktig del av den professionella läraridentiteten, vilket innebär att lärarna bör vara aktiva i processen för professionell yrkesutveckling.

Beijaard m.fl. (2004) framhåller att lärares professionella identitet består av många undergrupper eller subidentiteter som passar mer eller mindre väl ihop. Dessa subidentiteter hänför sig till individens relationer till andra i sin omgivning och de olika kontexter individen befinner sig i. Det förefaller ändå att vara viktigt att dessa subidentiteter i stort harmonierar med varandra. Detta kan jämföras med Kukkonen (2007) som menar att en blivande yrkeslärare bygger en yrkesidentitet som innehåller element baserade på eget handlande och eget yrkesområde såväl som på undervisningsarbete. Istället för att studerande förväntas bygga endast en fast yrkesidentitet eller att den handledande läraren fungerar som en identitetsmodell, kan en konstruktionistisk syn på utveckling antyda en multi-identitet. Då bygger individen upp en mängd delidentiteter som kan tas i bruk i olika situa-

tioner. På så sätt bygger studerande en ny *yrkesläraridentitet* till sina tidigare identiteter eller snarare flera olika läraridentiteter som fungerar som repertoar att tillgå i olika undervisningssituationer.

Leivo (2010) menar att för en blivande lärare handlar det om att utveckla läraridentiteten och om att bli medlem av en lärargemenskap. En av lärarutbildningens uppgifter kan då sägas vara att ”skola in” blivande lärare i den officiella lärarrollen. Lärares professionella identitet måste därför enligt McArdle och Coutts (2010) även inbegripa lärandets sociala dimension, samt det faktum att lärare ingår i ett yrkeskollektiv. Eftersom lärare verkar inom en gemensam organisation bör de kunna fatta kollektiva beslut om riktlinjer för till exempel professionell yrkesutveckling, samverkan, utbyggande av lärandemiljöer och förnyelsebehov. Engström (2009) framhåller att de kompetenser som yrkeslärare själva ser som viktiga att utveckla är förmåga att leda enskilda individer och grupper samt att skapa goda relationer. Dessutom har yrkeslärare behov av att kunna strukturera och organisera sitt eget och elevernas arbete.

Både Fejes och Köpsén (2014) och Korp (2012) för fram åsikten att yrkeslärarens roll är mera mångfacetterad än andra lärares. De representerar hela yrket för sina studerande, samtidigt som själva yrkeskunnandet innehåller en komplexitet som läraren ska kunna förmedla. Yrkeskunskapen är ofta ”tyst kunskap”, dvs. kunskap som individen besitter men som oftast inte uttalas. Den är erfarenhetsbaserad och beroende av sitt sammanhang samt villkor och behov i yrkeslivet. Utöver direkt yrkeskunskap ska yrkesläraren undervisa studerande att även förstå och behärska de sociala koderna i respektive yrke, alltså på sätt och vis socialisera in de studerande i den kommande yrkeskulturen. Även von Schantz Lundgren och Lundgren (2012) framhåller att lärares praktiska yrkesutövande innehåller mycket av det som benämns som tyst kunskap vilket gör den svårfångad till sitt innehåll. Senare tiders synsätt på kunskap menar att yrkeskunskapens kärna i huvudsak är tyst kunskap och de kunskaper som är möjliga att uttrycka verbalt och skriva ner utgör endast en mindre del av ett yrkes kunskapsområde. von Schantz Lundgren och Lundgren betonar att kunskap som kan synliggöras via individens handlande inte längre är tyst i bemärkelsen att den är dold och oidentifierbar.

Läraridentitet, precis som annan yrkesidentitet, uppnås genom ett aktivt samspel i ett socialt utrymme. Utvecklandet av en professionell läraridentitet är beroende av kvaliteten på och tillgängligheten till omgivande sociala förutsättningar, framhåller Coldron och Smith (1999). Genom interaktion med omvärlden bygger individen upp en bild av det egna jaget baserat på andras respons på de egna handlingarna. Detta innebär att läraridentiteten inte är statisk, utan svarar på de ständigt pågående sociala processerna både inne i klassrummet och i en vidare kontext. Även Norwich (1985) poängterar att diskussionen om lärarutbildning bör

involvera tankar om den professionella socialiseringen som är en del av processen att bli lärare. Denna är viktig eftersom den förutom direkt ämnesmässig kompetensutveckling också omfattar förvärvande av värderingar och attityder. Lauvås och Handal (2001) anser att det även i handledning ingår moment som har betydelse för en yrkessocialisering. Socialisationen säkerställer en viss konformitet med oskrivna regler som yrkets utövare uppvisar. Speciellt stark kan påverkan bli under praktikperioder i utbildningen, när den studerande försöker bli del av ett yrkessamfund. Likaså understryker Laurila och Kukkonen (2005) att individens jaguppfattning utvecklas i en social omgivning och i samspel med andra människor. Speciellt i förhållande till personer som upplevs som ”viktiga” av en eller annan orsak. Den omgivande miljön i en övningsituation har en märkbar inverkan på utvecklingen av en yrkesmässig identitet. Studerande vittnar om hur de ser skillnader i uppfattningen av det egna lärarjaget beroende på vilken miljö de befinner sig i och vilken handledare de har vid tillfället.

3.5 Sammanfattning

Kapitlet presenterar de teoretiska och konceptuella referensramar vilka utgör de grunder som min avhandling vilar på. Begreppen Praktik - Handledning – Lärande – Identitet är intimt förknippade med varandra i min studie. Jag har strävat till att klargöra centrala innehåll och betydelse i de olika begreppen i den utsträckning det kan ses vara relevant för studiens syfte.

Genom den handledning som studerande får under praktiken och via olika sätt att belysa skeenden erhåller de studerande ny insikt både om sin egen förmåga och om yrkets komplexitet. Feedback, reflektion, dialog och kommunikation kan alla ses som viktiga ingredienser i en fungerande handledning där även mål och syfte är klart uttalade. Detta leder till ny förståelse för det egna handlingsmönstret och kan ses som en form av lärande eller ny kunskap, vilket i sin tur leder till en ökad förståelse för den egna yrkesidentiteten och dess betydelse i arbetet. Ett socialt perspektiv på lärande innebär att lärandet sker i samspel med omgivningen. I min studie kan omgivningen utgöras av klassrummet och handledningen men den kan också innefatta de olika erfarenheter studerande får under processens gång. Med tanke på att lärandet sker i en komplex miljö, med handledning, undervisning och andra elever involverade, är ett sociokulturellt perspektiv användbart. Samtidigt kan ett erfarenhetsbaserat perspektiv på lärande finnas parallellt med det sociala perspektivet i den praktiska miljön i vilken undervisningsövningarna utförs. I den kontext som bildas av de blivande yrkeslärares undervisningsövningar och praktik är handledningen i dess olika former en viktig beståndsdel i att forma en professionell yrkesidentitet. Detta sker parallellt med

den yrkesmässiga, pedagogiska och didaktiska utveckling som är målsättningen med praktikperioderna.

De insikter studerande får under handledning utgör del av ett lärande där en professionell utveckling parallellt med en ökad medvetenhet om den egna identiteten kan ses som ett av målen. Lärares utveckling mot ett professionellt beteende inleds under utbildningstiden men är en pågående process under individens hela yrkesverksamma liv. I min avhandling ligger intresset ändå på de skeenden som kan iakttas under utbildningen.

4 Metodologi, metod och datainsamlingsprocedur

I de tre senaste kapitlen redogör jag för undersökningens forskningsfrågor, tidigare forskning i ämnet, samt de teoretiska referensramar som anses vara relevanta i mitt arbete. Med utgångspunkt i dessa har jag under arbetets gång gjort olika avvägningar och i kapitel 4 redogör jag för de ontologiska och vetenskapsfilosofiska referensramar som enligt min bedömning är relevanta med tanke på undersökningens metodologiska planering. Vidare beskriver jag den undersökningsmetod och det förhållningssätt jag har lagt som grund för min avhandling.

Avhandlingens problemställning och frågeställning operationaliseras och preciseras i eget avsnitt. Dessutom behandlas utvärderingens procedur när det gäller utfallet av handledningens två planerade undersökningar. Därefter följer en beskrivning av undersökningarnas urval, databehandling, analys och resultatolkning.

Avslutningsvis innehåller kapitel 4 en kort anvisningsbeskrivning gällande kodning och tolkning av respondentidentiteter. Vidare ingår ett avsnitt beträffande datas giltighet (validitet) och precision (reliabilitet). I ett eget avsnitt redogörs även för studiens etiska grunder.

4.1 Filosofiskt perspektiv och metodologiska grunder

Molander (2003) diskuterar frågan om vad vetenskap är. Han menar att vetenskapen i sig inte kan definieras eftersom den inte är ett statiskt fenomen. Vetenskapen utvecklas ständigt, från antikens filosofer via de tidiga kristna teologerna och 1600-talets vetenskapliga revolution fram till våra dagar. Molander påpekar alltså att vetenskapens logik, metoder, begrepp och sanningar förändras. Det enda bestående är sökandet efter kunskap och sanning. Där kanske forskaren också kan hitta kärnan i vetenskap, enligt min mening, i sökandet efter att utvidga individens mänskliga vetande och förståelse av omvärlden. Men varje ny erövring innebär också att något gammalt och ohållbart måste förkastas, enligt Åsberg (2001). Han menar därför att det kritiska reflekterandet representerar själva grunden för ett vetenskapligt förhållningssätt.

Gustavsson (2000) anser att den vetenskapliga kunskapen av tradition har tre kännetecken. Ett är att individen med hjälp av erfarenhet och observation undersöker det han eller hon söker kunskap om, dvs. främst kunskapens *empiriska karaktär*. Ett annat kännetecken är att använda en metod som avgör hur forskningsarbetet

ska genomföras, med andra ord en *metodisk karaktär*. Det tredje är att individen utgår från en teori och med hjälp av denna anlägger ett perspektiv som kan ge svar på frågorna eller kunskapens *teoretiska karaktär*.

Stensmo (2007) påpekar att kunskap om något kan anses vara vetenskaplig om den är grundad i vetenskapliga synsätt och teorier. Vidare framhåller Stensmo att vetenskapens uppgift är att beskriva, förklara eller förstå. Att beskriva betyder att söka svar på frågor som när, var, vad, hur eller vilka. Att förklara innebär att försöka besvara varför-frågan när svaret innehåller någon form av orsaksförklaringar. Att förstå innebär också att försöka svara på varför-frågan men svaret borde då innehålla någon form av ändamål, t.ex. vilken mening eller innebörd ett visst fenomen har. Bjereld, Demker och Hinnfors (2009) lyfter fram att det finns en skillnad mellan begreppen *att veta* och *att förstå*, där vetandet är värdefullt när det ligger som grund för att människor kan skapa en förståelse av hur världen hänger samman.

Habermas använder begreppet *procedural rationalitetsuppfattning* (förnuftsuppfattning), vilket innebär att all kunskap är felbar. Därför är det viktigt att i en studie kunna visa hur de resultat som framkommer har erhållits och att grunden är stabil, samt att processen är öppen och kan kritiseras eller omprövas (Eriksen & Weigård, 2000).

Åsberg (2001) hävdar att varje kunskapsproduktion som gör anspråk på att vara "vetenskaplig" har att utgå från avgörande val, främst av ontologisk och epistemologisk art. Detta val innebär *vilken värld* (ontologi) och *vilken kunskap* (epistemologi) individen söker och inte i första hand *hur hon/han går till väga* (metodik).

4.1.1 Ontologisk förankring

Ordet ontologi härstammar från två grekiska uttryck, nämligen *to on* som betyder det varande och *logos* som betyder läran om, alltså *läran om det varande*. Enligt Stensmo (2007) ställs inom ontologin frågor som gäller verklighetens beskaffenhet, om verkligheten bara är det vi kan uppfatta eller om det finns något mer. Molander (2009) å sin sida talar om *varande-vetenskap*. Ontologin behandlar för vetenskapen och forskningen relevanta förhållningssätt till det varande så som det är, alltså frågor som gäller antaganden eller hypoteser om världens beskaffenhet. Vilka de frågorna är kan skifta och är också beroende av det aktuella vetenskapsparadigm som forskningen ingår i, men det krävs att den överensstämmer med den faktiska verkligheten. Frågan om verklighetens karaktär eller innersta väsen representerar den mest övergripande nivån när det gäller att bestämma individens uppfattning av tillvaron.

Det finns åtminstone två ontologiska huvudgrenar, den *idealistiska* och den *materialistiska* (Bjereld m. fl. 2009; Stensmo 2007; Treekrem, 2006; Åsberg 2001). Inom materialismen framgår det att världen är uppbyggd av materia och därför också fysisk, medan det inom idealismen anses att verkligheten i grunden är mental och därför produkter av idéer. Den idealistiska teorin hävdar att det inte finns någon verklighet som är oberoende av mänskligt tänkande. Även den materialistiska synen medger betydelsen av människans medvetande. Men materialismen hävdar att det finns en oberoende verklighet och att medvetandet utvecklas i samspel med den materiella verkligheten. Augustinsson (2012) anger *nominalism* som den subjektivistiska positionen och *realism* som den objektivistiska.

Stensmo (2007) räknar med ytterligare två kategorier. Dels en uppfattning att tillvaron för det första är *stabil* och att förändringar i den återgår till sitt ursprung. Dels en annan uppfattning att tillvaron är *föränderlig* och att det som förändras aldrig återgår till sin ursprungsform. I ett pedagogiskt paradigm menar Stensmo att det finns naturliga beröringspunkter med forskning rörande samhälls- och kulturella normer och speciellt gällande analyser av deras socialiserande verkan. Värderingar, normer, världsbilder, världsåskådningar och ideologier är vardagliga fenomen i den pedagogiska världen.

Personligen anser jag att individens förståelse av omvärlden baserar sig på individuella tolkningar, erfarenheter och tidigare kunskaper. Den fysiska världen existerar naturligtvis och olika skeenden och lagbundenheter i den, men individens upplevelse av den varierar. Detta innebär att mitt synsätt närmar sig idealismen och en *icke-dualistisk världsbild* (se t.ex. Marton, 1992).

4.1.2 Epistemologiska grundtankar

Epistemologi är enligt Stensmo (2007) teorin om kunskap och vetande: vad kan man veta, när vet man det och hur kommer man fram till vetandet. Kunskapssynen är direkt relaterad till hur utbildning och lärande genomförs. Av tradition finns det två huvudgrenar inom epistemologin, nämligen *rationalism* och *empirism*. I rationalismen anses att det sätt människan uppfattar något på är en produkt av förnuftet och att individen kan skapa sann kunskap genom logiskt eller matematiskt tänkande. En pedagogik som baserar sig på rationalistisk epistemologi sätter diskursen, tänkande och samtal i centrum.

Enligt empirismen uppkommer kunskap ur erfarenhet och förvärvas genom observation av en yttre verklighet. Kunskapen består av bearbetade sinnesdata, det som är i förståndet har först varit i sinnet. Bara genom att pröva kunskapen mot erfarenheten kan individen fastställa dess giltighet. Objektens roll betonas i kun-

skapsakten. En pedagogik som baseras på empirism innebär att systematisera observationer och att reflektion över erfarenheter ska ställas i centrum. Experimentella arbetssätt är viktiga.

Stensmo framhåller ytterligare *konstruktivismen* som en kunskapsuppfattning som förenar drag både från rationalismen och från empirismen. Konstruktivismen har sina rötter i Immanuel Kants (1724–1804) tankar kring förhållandet mellan objekt i yttervärlden och människans medvetande om dessa objekt. Han ansåg att även om individen kan vara säker på hur tingen framträder i hennes medvetande, kan människan ändå aldrig vara helt säker på vad tingen är ”där ute”. Den uppfattningen en människa har om omvärlden är således konstruerat av hennes eget medvetande. Inom konstruktivismen är därmed kunskapskonstruktionen en aktiv process.

Som tidigare framgått i kapitel 3 baserar sig min studie på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilken i sin tur tar avstamp i ett socialkonstruktivistiskt eller i mitt fall kanske snarare ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det socialkonstruktionistiska perspektivet är svårt att kort definiera. Termerna socialkonstruktionism och socialkonstruktivism används också ibland omväxlande som om de betyder samma sak.

Berger och Luckmann (1966/1991) betraktar verkligheten som socialt konstruerad. Individen bekräftar och modifierar ständigt denna verklighet bland annat genom interaktion med andra. Verkligheten presenterar sig inte färdigt observerbar som sådan, utan konstrueras i en mental process mellan individen och hans eller hennes sociala värld. Detta innebär att människan inom perspektivet ställer sig kritisk till att ta förhållanden för givna; de sätt individer i en viss miljö kategoriserar omvärlden på är kanske inte de enda möjliga. Verkligheten i omvärlden konstrueras alltså på ett eller annat sätt då människor lever i den. Socialkonstruktionism innebär med andra ord att människor gemensamt i dialog konstruerar uppfattningar om omvärlden. På så sätt påverkar samhället som omger människan hennes handlande, tänkande och kunnande.

Burr (2003) framhåller att termen socialkonstruktivism ursprungligen användes uteslutande av psykologer. Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kräver att individen intar ett kritiskt förhållningssätt till självklara uppfattningar om verkligheten. Han eller hon måste beakta att de kategorier som används för att beskriva världen inte nödvändigtvis är sanna utan konstruerade av åskådaren och i vissa fall accepteras av omvärlden som riktiga och absoluta, dvs. normativa. Hur individen uppfattar världen beror på var i världen och under vilken tidsperiod han eller hon lever (Burr, 2003). Sättet på hur vår omgivning uppfattas är därmed historiskt och kulturellt relativt. Interaktionen mellan individen och omgivning sker inte bara i en speciell eller vardaglig omgivning utan även i en kulturell och

samhällelig ordning, vilken förmedlas mellan människor (Berger & Luckmann 1966/1991). Detta innebär att individens förståelse av omvärlden är relaterad till en viss historia och kultur, som blir relevanta i hans eller hennes handlande. Människor upprätthåller verkligheten och konstruerar kunskap och förståelse i samspel med varandra. Gergen (2009) understryker det faktum att socialkonstruktionismen avviker från andra perspektiv genom att inte försöka upprätta en ”sann världsbild” baserad på egna premisser. Istället uppfattas även konstruktionismen som socialt konstruerad, vilken genom dialog inbjuder till en form av förståelse av omvärlden. Via orden och dialogen erbjuds således en möjlighet att skapa nya sätt att existera i och förstå omgivningen.

Teorier om det sociokulturella perspektivet inverkar inte direkt på den fenomenografiska ansatsen som min avhandling vilar på. De utgör istället ett komplementärt element i resultatet av undersökningen. En yrkeslärare bär med sig det egna perspektivet på det omgivande samhället i sitt medvetande som lärare. Därför kommer detta perspektiv också att synas som delar i individens egna självbild och den identitet som hon/han visar den övriga världen. Eftersom uppfattningar av rådande samspel med omgivningen utgör fragment i respondenternas föreställningar kopplas inte dessa bort ens då individen får frågor ställda på basen av en fenomenografisk ansats. Jag ser också komplementära likheter mellan socialkonstruktionism och fenomenografi, speciellt i föreställningar om hur individen ingår i och uppfattar sin omgivning.

4.2 Aktuella forskningsansatser

I pedagogiken avses med begreppet *metodologi* en granskande plan av aktuella forskningsansatser och datainsamlingsmetoder som kan anses vara relevanta inom den forskning som ska bedrivas. Min ontologiska grundsyn är idealistisk i den meningen att individens subjektiva upplevelser av varandet i världen varierar, beroende på erfarenheter, sinnesintryck, social omgivning och förmåga till dialog med omvärlden. Detta indikerar därmed en dialektisk datainsamlingsprincip i mitt arbete. Genom en sådan metod kan dialogen mellan respondenten och forskaren leda till viss fördjupning och variation i svaren på mina forskningsfrågor.

4.2.1 Fenomenografisk ansats

Fenomenografin utvecklades vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet på 1970-talet av Ference Marton och INOM-gruppen som förutom Ference Marton bestod av Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö. Forskningsuppgiften var att förstå elevers uppfattningar av de företeelser och fenomen som de söker kunskap om. Lärarens roll blev att försöka förstå det eleven

förstår, dvs. att förstå någon annans uppfattning om ett visst fenomen. Fenomenografin beskrivs, enligt Marton och Booth (2000), som en forskningsspecialisering om lärande och förståelse i pedagogisk miljö där den fenomenografiska forskningen söker att erfara någonting och forskningens objekt är variationen i sätt att erfara fenomenen.

Marton och Booth (2000) förklarar skillnaden mellan fenomenologi och fenomenografi bl.a. så att den senare inte ska ses som en avläggare av den första. Där fenomenografin försöker karaktärisera variationer av en upplevelse söker fenomenologin snarare det gemensamma, essensen, i upplevelserna. Grundläggande är då skillnaden mellan *hur något är* och *hur det uppfattas att vara*. Det första kallar Marton (1992) *första ordningens perspektiv*, vilket står för fakta eller det som kan observeras utifrån. *Andra ordningens perspektiv* handlar om hur individen upplever något eller hur det ter sig för någon.

Inom fenomenografin handlar andra ordningens perspektiv alltså om människors varierande sätt att uppfatta sin omvärld. Marton och Booth (2000) påpekar att omvärlden kan erfaras på kvalitativt skilda sätt av olika människor, även om de befinner sig i samma situation. Individuell kunskap om samma fenomen innebär att de erfars på olika sätt eftersom fokus på fenomenet skiljer sig åt utgående från individernas olika erfarenheter. Det fenomenografiska synsättet överbryggat klyftan mellan yttre och inre värld genom att uppfatta den icke-dualistisk (jämför bl.a. Stensmo, 2007; Molander, 2009). I den fenomenografiska vetenskapsmodellen ses världen ur ett icke-dualistiskt perspektiv, där subjekt och objekt inte är åtskilda utan påverkas av varandra. Det finns bara en realistisk värld som människor erfar på olika sätt (Marton, 1992). Detta betyder bland annat att erfarenhet och tänkande inte behöver skiljas åt. Kunskap är inte heller avbildning av en objektiv omvärld utan en individuell och subjektiv förståelse av omvärlden. Lärande är att se på, förstå, uppfatta och erfara något på ett eller annat sätt. Det är människans erfarenheter och uppfattningar av vad som erfars som är det centrala i fenomenografin. Detta innehåller ett perspektivbyte, där fokus flyttas från hur lärande sker till vad lärande innebär. Därmed lyfts lärandets innehåll och struktur fram (Marton & Booth, 2000).

Kroksmark (2007) anser att fenomenografin primärt är en forsknings-metodisk ansats som är relaterad till hur människor uppfattar "saker och ting" i en viss situation. Det uppfattade innehållet är det centrala i intentional mening, dvs. där uppfattandet och innehållet utgör samma entitet. Fenomenografin är en ansats som vill visa verkligheten så som den är uppfattad så nära som det är möjligt. Det betyder också att de teoretiska fundamenten kan variera med det innehåll och den kontext eller sammanhang som undersöks. Enligt Kroksmark innebär detta att det inom fenomenografin kan finnas forskningsansatser som tar avstamp i vitt skilda

teoretiska traditioner, samtidigt som det är möjligt att identifiera vissa grundbegrepp.

Åsberg (2001) riktar viss kritik mot den fenomenografiska ansatsen, som enligt hans mening stannar vid att beskriva olika uppfattningar. Fenomenen i sig är därmed ointressanta, vilket också Uljens (1988) påpekar. Claesson (2007) å sin sida betonar vikten av att känna till på vilka olika sätt ett fenomen kan uppfattas. Då kan lärandet definieras som *att bli varse mångfalden av uppfattningar om ett innehåll och att i en given situation kunna välja den uppfattning som är rätt just då och just där* (Claesson 2007, s. 39).

En forskare med ett fenomenografiskt utgångsläge kan därmed sägas söka svar på frågor där innebörden i svaren både kan reflektera sociologiska, sociokulturella, ekonomiska, pedagogiska, psykologiska och andra karaktärsdrag. I enlighet med en fenomenografisk ansats är det inte innebörderna i dessa karaktärsdrag som forskaren söker, även om de kan utgöra egenskaper som reflekterar karaktärsdrag och kan påverka beslut om beskrivningskategoriernas formulering.

Utifrån studiens skisserade problemställning i kapitel 1, mitt ontologiska ställningstagande och beskrivningar av aktuella forskningsansatser, placerar jag undersökningens metodologiska ansats med utgångspunkt i den beskrivna fenomenografiska forskningsansatsen.

4.2.2 Den kvalitativa forskningsintervjun

En intervju är en form av möte mellan människor, enligt Starrin och Renck (1996). Varje intervju är en social interaktion mellan individer, som oftast är främlingar för varandra, i syfte att samla information utifrån olika frågor. Kvale (1997) är inne på samma linje när han menar att det rör sig om ett samspel mellan två individer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse för att samla och bygga upp kunskap. Starrin och Renck skiljer mellan kvalitativa och kvantitativa intervjuer. Forskarna menar att *den kvantitativa intervjun* har sin utgångspunkt i redan på förhand definierade företeelser eller fenomen, vilka formuleras som frågor med olika svarsalternativ. Målet är då att undersöka hur vissa företeelser fördelar sig i en population eller hur de samverkar med andra företeelser. *Den kvalitativa intervjun* å andra sidan syftar till att upptäcka okända eller bara delvis kända företeelser eller fenomen. Målet är då att upptäcka vad som händer snarare än att bestämma omfattningen av ett skeende.

Kvale (1997, s. 13) definierar, enligt ett fenomenologiskt synsätt, vad han kallar en halvstrukturerad livsvärldsintervju; *en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening*. Han påpekar att det inte finns gemensamma procedurer eller regler för intervjuforskning. Forskningsintervjun är en form av samtal och kan därför

anta många former. En kvalitativ intervju kallas därför ibland även ostrukturerad eller icke standardiserad. Men en forskningsintervju är ändå inte ett samtal mellan likställda, menar Kvale, eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen.

Dalen (2008) lyfter fram vissa omständigheter som bör beaktas både i planeringskedet och under intervjun. Hon menar att en ostrukturerad intervju som datainsamlingsmetod har många fördelar framför t.ex. enkäter. Det är bland annat möjligt att anpassa situationen efter tillfället och sammanhanget. Tillfälle ges också både till reflektion och uppföljande frågor. Intervjuaren har dessutom möjlighet att kunna tolka kroppsspråk och miner, vilket även kan ge tilläggsinformation om hur respondenten upplever frågan. En nackdel är att intervjuerna tenderar att bli långa, vilket kräver mycket tid i kommande transkriberings- och analyskedan. Dalen anser vidare att det i en intervjusituation kan vara svårt för intervjuaren att hitta den rätta balansen mellan närhet och distans till respondenten. Särskilt svårt kan detta vara ifall ämnet handlar om svåra personliga händelser eller saker som intervjuaren själv är engagerad i.

4.3 Preciseringar i studien

I följande avsnitt presenterar jag en kort översikt över hur undervisningspraktiken genomförts. Dessutom preciserar jag i ett eget stycke mina forskningsfrågor och detaljerade forskningsteman samt grunderna för utvärderingen av handledningens utfall.

4.3.1 Undervisningspraktik i lärarutbildning

I all lärarutbildning i Finland ingår varierande mängd praktik, så även inom yrkeslärarutbildningen. I dagsläget ser praktiken i stort sett likadan ut som när jag gjorde mina intervjuer, även om antalet studiepoäng kan variera något. I min undersökning är praktiken uppdelad i två perioder, Praktik 1 och Praktik 2, som båda finns under ämnesstudierna. I praktiken ingår ett visst antal gruppauskulteringar⁷, då en mindre grupp studerande (vanligen 4–5 personer) tillsammans med en handledare åhör en behörig lärares lektioner och efteråt tillsammans diskuterar frågor av pedagogisk eller didaktisk art som väckts under auskulteringen. Förutom gruppauskulteringarna ska studerande även enskilt åhöra ett antal lektioner och skriva en kort rapport relaterat till varje tillfälle.

⁷ Auskultering används här som beskrivning för en situation när en eller flera lärarstuderande åhör en behörig lärares undervisning.

I den DaKo⁸-grupp där respondenterna ingick beskrivs syftet med praktiken på följande sätt:

Praktik 1, den studerande ska kunna:

- observera, planera, genomföra och utvärdera undervisning
- tillämpa ämneskunskaper
- tillämpa olika pedagogiska och didaktiska teorier
- pröva olika arbetssätt och metoder
- förverkliga undervisning utgående från elevernas nivå
- samarbeta med alla som är berörda i skolsamfundet

Praktik 2, den studerande ska kunna:

- fungera konstruktivt
- befästa sina färdigheter och förmågan att smidigt påverka undervisnings- och inlärningsprocessen
- varsebli undervisningshelheter, analysera och anpassa undervisningen utgående från eleverna och ämnet
- visa prov på förmåga att problematisera
- återspegla medvetenhet om olika faktorer som påverkar läraren och yrket
- få ökad kännedom om elever med särskilda behov

När alla grupp- och enskilda auskulteringar är klara kan studerande fortsätta med de egna undervisningsövningarna. Varje studerande ska ha en ämneshandledare som bör vara både ämnesmässigt och pedagogiskt behörig som handleder och övervakar studerandes lektioner. Före övningsperioden bör handledare och studerande gemensamt diskutera vilka sekvenser som lämpar sig bäst för studerandes övningslektioner. Sedan skriver studerande på basen av detta en *sekvensplan* som belyser hela sekvensens innehåll, målsättning och utförande. Inför varje lektion ska sedan en mera detaljerad *lektionsplan* utarbetas och godkännas. Handledaren följer med lektionerna och efter varje lektionspass diskuterar stu-

⁸ DaKo-projekten (undervisning med datakommunikation) verkställdes som ESF-projekt (med ekonomiskt stöd från Europeiska socialfonden) inom yrkeslärarutbildningen vid Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten i Vasa under tiden 1.1.2005 – 31.12. 2010. Via dessa projekt fick drygt 100 yrkeslärare sin pedagogiska behörighet (Treekrem & Österbacka, 2007).

derande och handledare kring lektionens innehåll och utfall, samt eventuella frågor som uppstått i samband med lektionen. Studerande utarbetar en *skriftlig rapport* efter varje lektion. Rapporten ska innehålla egna reflektioner och analyser av lektionspasset. I praktikrapporten ingår:

- en beskrivning av skolan och de studerande
- en redogörelse som skrivs efter varje auskulteringstillfälle och som innehåller reflektioner över lektionen
- sekvens- och lektionsplaner
- en dagbok som skrivs efter varje övningslektion

Utöver den ämneshandledare som finns på övningsskolan har studerande också en handledare som utsetts av Pedagogiska fakulteten och som dels tar del av all planering och rapportering. Hon/han följer dessutom med ett mindre antal lektioner med diskussioner efteråt. De båda handledarna bedömer tillsammans studerandes prestationer och sätter gemensamt betyg.

Den andra delen av praktiken, Praktik 2, ser ut ungefär på samma sätt, men målsättningen är då att den studerande ska kunna visa att han eller hon dragit nytta av de erfarenheter den första praktikperioden gett. Sammanlagt omfattar praktiken i DaKo-projekten 10 sp av de 35 sp som utgör ämnesstudierna, varför det nog kan sägas att de utgör en viktig del av utbildningen. Samtidigt är den personliga ämneshandledaren den som allra närmast följer med den studerande och ser hans eller hennes utveckling. Denna person är också den som har stor möjlighet att påverka utvecklingen just på grund av det nära samarbetet.

4.3.2 Precisering av problemställningen

Som redan nämnts i kapitel 1 lyder de två forskningsfrågorna:

3. *Hur betraktar blivande yrkeslärare handledningens betydelse för den professionella utvecklingen?*
4. *Hur upplever studerande yrkesidentitetsförankringen inför och efter genomförda praktikperioder?*

Baserat på båda forskningsfrågorna har jag valt ut två aspekter, som benämns A och B, för närmare analys. Dessa sammanfattas temavis nedan:

Aspekt A: Yrkeslärarstuderandes förväntningar på yrkesvalet

Tema A1: *Huvudsakliga skäl till valet av yrke.* Orsaken till att studerande valt att utbilda sig till och arbeta som lärare antas vara individuella, även om många kanske menar att de handlar enligt slumpen, att det bara blev så. Jag menar ändå

att det kan finnas andra bevekelsegrunder bakom yrkesvalet och att dessa även i förlängningen kan påverka studerandes uppfattningar av sin yrkesidentitet.

Tema A2: *Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna.* Bli-vande lärare bär med sig många erfarenheter när de kommer till en lärarutbildning. De kan också ha en tämligen inrotad uppfattning om läraryrket och vad det innebär att vara lärare. Gustavsson (2008) skriver att när studerande möter lärarutbildning och läraryrke formas en relation mellan tidigare erfarenhet och ny kunskap. Detta kan stöda en utveckling, men också bidra till hinder. En positiv förändring i studerandes inställning kan indikera en mera varaktig förankring i yrkesläraridentiteten.

Aspekt B: Lärarrollen och identiteten

Tema B1: *Praktikhandledningens sätt att initiera reflektion och analys av den egna undervisningen.* Läraren eller handledaren kan understöda lärandet och öka studerandes förmåga att förstå världen och agera i den. Säljö (2011) menar att detta kan ske genom att försätta den studerande i praktiska situationer med meningsfullt arbete som bidrar till reflektion. Reflekterande språk och kommunikation blir därför centrala begrepp både i lärande och undervisning. Genom att ensam eller tillsammans med en handledare reflektera kring olika skeenden i undervisningsprocessen kan studerande stärka uppfattningen av den egna förmågan och även erbjudas möjlighet till förändring när så krävs.

Tema B2: *Förmåga att stöda lärarstuderandes pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning.* Undervisningspraktiken, som studerande både deltar i och iakttar, formar en del av utbildningens kontext. Denna omgivning har betydelse för studerandes förståelse av utbildningen och yrket, speciellt när undervisningspraktiken följer verkligt skolarbete så nära som möjligt. von Schantz Lundgren och Lundgren (2012) framhåller att lärarstuderande under sin praktik upptäcker att det finns olika sätt att agera i lärarrollen. Ett kompetent yrkesutövande måste grunda sig på genomtänkta överväganden och planlagda handlingar. En professionell lärare ska ha utvecklat en reflekterande och kritisk hållning i bearbetandet av tidigare erfarenheter. I läraryrket krävs ofta snabba beslut och en lärare har många olika individer att ta hänsyn till.

Tema B3: *Studerandes syn på den egna identiteten och dess förankring före och efter praktiken.* Yrkeslärare behöver en gedigen yrkeskompetens för att kunna bemästra nya arbetsuppgifter och ansvara för elevernas undervisning och utveckling. Fejes och Köpsén (2014) visar att yrkeslärare behöver ha både en identitet som lärare och en identitet i samband med yrket i vilket han eller hon undervisar. För att framgångsrikt kunna stöda sina elever i att bli goda yrkesutövare bör yrkeslärare ha kunskap och skicklighet både i yrkesämnena och modern praxis i ett visst yrke samt pedagogisk och didaktisk kunskap.

Tema B4: *Handledningens sätt att stöda utveckling av yrkesläraridentiteten under praktiken.* Lauriala och Kukkonen (2005) framhåller att det ligger mycket i det gamla talesättet om att en lärares viktigaste arbetsredskap är hans eller hennes egen personlighet. Den handledande lärarens roll och dennes uppfattning av sitt uppdrag som handledare kan ha avgörande betydelse för studerandes möjlighet till utveckling under praktiken. Genom att handledaren tillsammans med den studerande processar skeenden i undervisningen och samtidigt visar sin uppfattning av läraridentiteten kan handledaren stöda studerande i processen att utveckla en yrkesläraridentitet.

Tema B5: *Sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesmässig lärargemenskap.* För att utveckla en yrkesidentitet krävs mer än bara ett individuellt perspektiv. En yrkeslärare som utvecklar en professionell läraridentitet ser sig själv även som del i ett större yrkeskollektiv. Felstead, Bishop, Fuller, Jewson, Unwin och Kakavelakis (2010) hävdar att identitet ska uppfattas som individens känsla av gemenskap, av att höra till i en social verklighet som till exempel ett yrke eller en organisation.

4.4 Respondenterna och beskrivning av urval

Respondenterna valdes så att en grupp studerande som just stod i beråd att inleda sin undervisningspraktik tillfrågades om intresse för att delta i studien. Sammanlagt 22 studerande anmälde senare sitt intresse och intervjuer gjordes med 21 av dem. En respondent avstod redan i inledningsstadiet. Gruppen valdes av följande skäl:

- Gruppen befann sig för tillfället i rätt skede av studierna och alla var på samma nivå gällande studiernas innehåll och längd.
- De studerande representerade en heterogen grupp, åldersmässigt, utbildningsmässigt, socioekonomiskt och med avseende på arbetserfarenhet.
- Gruppen bestod av både män och kvinnor.

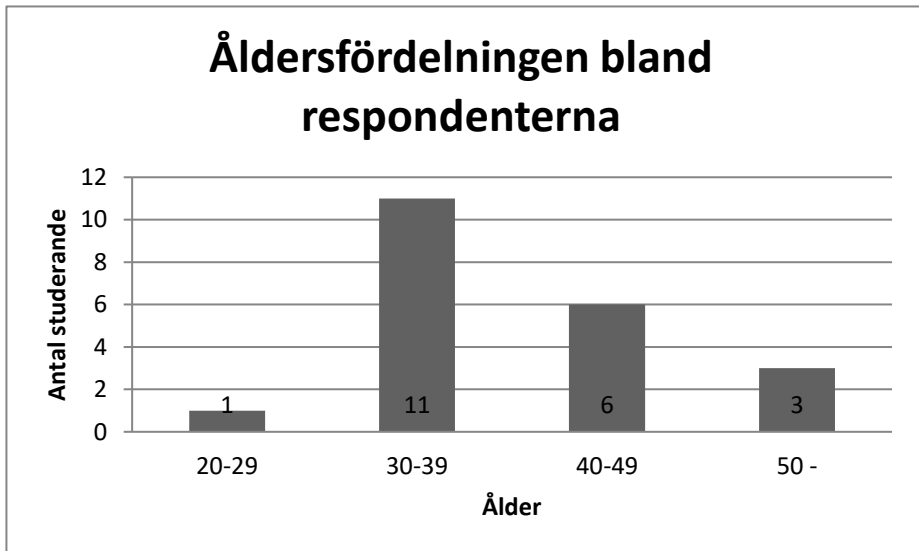
Jag menade att en grupp med sådan heterogen bakgrund kunde ge mig möjlighet att studera och jämföra även ett större antal variationer i respondenternas uppfattningar.

4.4.1 Beskrivning av urvalet

I studien sätts fokus på blivande yrkeslärare och deras uppfattningar av olika fenomen inom den handledning de erhåller under sina praktikperioder. Jag sökte därför en grupp blivande yrkeslärare som gått en del av sin utbildning och som stod inför praktikavsnittet då intervjuerna skulle påbörjas. Gruppen studerande

inom yrkeslärarutbildningen och befann sig just då i inledningen av ämnesstudierna, dvs. de stod bl.a. inför schemalagda praktikperioder.

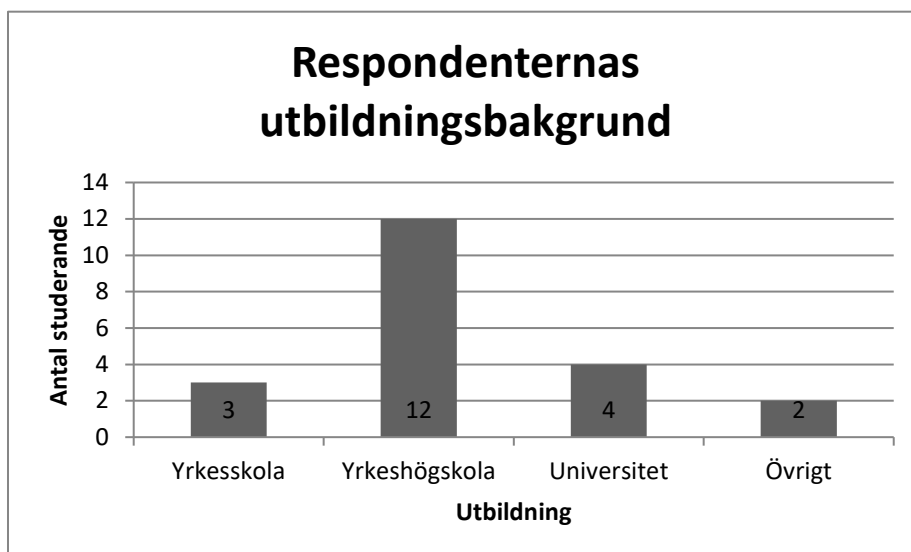
I samband med ett närstudietillfälle informerade jag om mina forskningsplaner och att jag gärna ville intervjua de som själva var intresserade av att delta i forskningsprojektet. Av gruppens 25 studerande anmälde 21 intresse för att delta i en inledande intervju före praktiken inleddes. Detta var en relativt heterogen grupp som bestod av blivande yrkesskol- och yrkeshögskollärare, sammanlagt 8 kvinnor och 13 män. Åldersmässigt var studerande mellan 25 år och 56 år gamla. De hade varierande utbildning både i fråga om ämnen och om nivå. Figur 4 visar åldersfördelningen:



Figur 4. Åldersfördelningen bland respondenterna vid första intervjun

Som framgår av figuren är åldersspridningen stor, med en topp bland 30–39-åringar. Jag föreställer mig att fördelningen i urvalet även är relativt normal inom yrkeslärarutbildning. I den åldern har individen samlat på sig både den utbildning och den arbetserfarenhet inom yrket som krävs för att bli behörig. Samtidigt har hon eller han fortfarande många yrkesverksamma år framför sig. Det förefaller ändå som att inte heller de lite äldre lärarna är främmande för tanken på att utbilda sig och få den behörighet som hör till yrket. Hela 9 av de studerande hade fyllt fyrtio och av dem var tre över femtio.

Respondenternas utbildningsbakgrund är också relativt heterogen, vilket var förväntat. Detta beskrivs också tidigare i avhandlingen. Nedanstående figur visar fördelningen.



Figur 5. Respondenternas fördelning enligt deras högsta utbildningsnivå

Som figuren visar har absoluta flertalet antingen yrkehögskole- eller universitetsbakgrund. Gruppen *övrigt* består av studerande med svensk examen som kan anses motsvara en finländsk yrkehögskola. Med tanke på behörighetskraven för yrkeslärare kan detta ses som ett helt förväntat utfall. De respondenter som har enbart yrkeskola kommer som en följd av det att bli pedagogiskt behöriga att undervisa, men saknar tills vidare den ämnesmässiga behörigheten som krävs för att bli behörig yrkeslärare.

4.5 Databehandling, dataanalys och tolkning

I följande avsnitt redogör jag för hur datainsamlingen, analysen och tolkningen av resultaten utförts. Dessutom redogör jag för mina etiska ställningstaganden samt mitt perspektiv på validitet och reliabilitet.

4.5.1 Insamling av data

Fokus i den här studien ligger på studerandes uppfattningar av dels sin egen utveckling under praktikperioden och dels den betydelse praktiken och praktikhandledningen har haft för denna utveckling. Eftersom uppfattningar måste uttryckas genom personliga utsagor har jag egentligen ganska få valmöjligheter i den kvalitativa kontexten gällande undersökningsmetod. Jag måste alltså gå till de studerande själva och väljer därför att göra kvalitativa intervjuer.

I traditionella fenomenografiska studier analyseras vanligen intervjuer där det har använts en öppen intervjuplan med semistrukturerade teman. Larsson (2011)

framhåller att intervju är det medel kvalitativa forskare oftast använder för sin datainsamling, men att redan intervjun innehåller tolkningar. Han påpekar att det svar respondenten ger i sig är en tolkning av den fråga som ställts. Det är alltså först när forskaren får svar på en fråga som han eller hon vet hur frågan uppfattas. Därför kan det vara viktigt att göra tester eller pilotintervjuer före den riktiga intervjun. Självt gjorde jag två pilotintervjuer med kollegor för att undersöka hur frågorna uppfattades och för att minska risken för missförstånd i de följande intervjuerna. Som en följd av pilotintervjuerna gjordes ett par smärre omarbetningar på ett par frågor.

Intervjufrågorna utformades utgående från forskningsfrågorna, de olika aspekter som jag ansåg kunna belysa studerandes uppfattningar samt de teman som är presenterade i avsnitt 4.3.2 Precisering av problemställningen. Frågorna återfinns i bilaga 1 och 2.

De inledande intervjuerna gjordes enligt en på förhand uppgjord tidtabell. Intervjuerna utfördes i avskilda utrymmen i skolmiljö. Varje studerande informerades när intervjun inleddes om anonymitetsprincipen samt att koder skulle användas vid direkta citat i avhandlingen för att garantera anonymiteten. Alla intervjuer bandades på en diktafon och filerna fördes sedan över på dator för vidare transkribering och utskrift. Respondenterna gavs slumpmässiga beteckningar i anknytning till citering.

Jag utgick från öppna frågor som ramar för intervjuerna, där respondenterna ändå i hög grad kunde svara fritt. I likhet med Dalen (2008) anser jag att viss information kan erhållas när respondenten resonerar med sig själv kring en fråga. Denna information kan gå förlorad om tankegången begränsas. Varje respondent fick samma grundfrågor, medan eventuella följdfrågor kan variera något beroende på respondenternas gensvar och intresse av att besvara frågorna. Vissa frågeställningar upplevdes också som alltför teoretiska eller "akademiska" och krävde lite förklaringar och omformuleringar. I efterhand inser jag att jag kunde ha formulerat vissa frågor på ett annat sätt, men det är en lärdom jag får ta med mig in i eventuella kommande arbeten. En del av respondenterna var mycket talföra och ivriga på att dela med sig av tankar och information, medan andra var mera fåordiga. Här gällde att göra en rätt bedömning av när det var värt att med hjälp av följdfrågor och verbal eller non verbal uppmuntran försöka få respondenten att utvidga ämnet, detta jämfört med när respondenten helt enkelt inte hade mera att tillägga. Att försöka pressa vidare i det senare fallet hade kunnat resultera i att respondenten blev obekvämt i situationen och slöt sig även i kommande frågor.

De avslutande intervjuerna utfördes cirka åtta veckor efter avslutad praktik. Jag ville inte intervju respondenterna för nära efter praktikperioderna. Detta eftersom jag anser att när studerande fortfarande befinner sig nära arbetet med praktiken ser de kanske inte den påverkan den och handledningen har haft i deras dagliga undervisningsarbete. Går det istället alltför lång tid finns det självfallet också en risk att praktikperioden och handledningen vävs in i det dagliga arbetet och att respondenterna på så sätt förlorar de insikter som funnits tidigare. Jag bedömde då att en tidsperiod på cirka åtta veckor kunde vara en lämplig reflektionsperiod.

Det visade sig att av de 21 som deltog i den första intervjun var det fyra som inte ville eller kunde delta i den andra intervjun. Det fanns t.ex. studerande som inte fullföljde praktiken. Dessutom fanns det också studerande som inte svarade på kontaktförsök, vilket jag tolkade som ointresse för att delta vidare. I något fall hann det gå orimligt lång tid mellan praktiken och ett möjligt intervjutillfälle. Totalt var det 17 respondenter som deltog i den andra intervjun.

4.5.2 Kodning av data

Efter bandningen transkriberades materialet och respondenterna kodades med bokstäver i slumpmässig ordning för att bevara anonymiteten. Studiens resultat presenteras baserat på två huvudaspekter, vilka benämndes A och B. Varje aspekt innefattar 2–4 teman som kodades utgående från aspekterna med A.a, A.b, B.a, B.b osv. Vidare har varje tema olika undergrupper som presenteras närmare och dessa kodades enligt A.a.1, A.a.2, B.a.1 osv. i löpande ordning.

Studios resultat presenteras både i tabellform och på detaljnivå i löpande text. Presentation i tabellform underlättar vid jämförelser mellan studerandes uppfattningar i första och andra intervjun. Färgkodning visar studerandes variationsbenägenhet mellan de två undersökningarna. Svart text visar att ingen förändring har skett i uppfattningen före och efter praktiken. Röd text visar att någon förändring i uppfattning har skett mellan första och andra intervjun. Blå text indikerar bortfall dvs. andra intervjun saknas. Text med understreckning (oberoende av färg) visar att respondenten anger flera alternativ efter praktiken och återfinns i flera celler i tabellen ”efter praktiken”. Jag har även kodat könstillhörighet, så att fetstil betyder män och kursiv stil kvinnor.

Citat presenteras i löpande text, utgående från slumpmässigt valda beskrivningskategorier. Respondenternas intervjusvar benämns med den bokstav de fått vid kodningen och intervjuarens frågor med bokstaven I. Efter redovisningen av varje tema presenteras en sammanfattande resultatanalys. Undersökningens överordnade resultat presenteras avslutningsvis i eget avsnitt.

4.5.3 Analys och tolkning av data

Det finns naturligtvis många sätt att gå till väga vid analys och tolkning av det insamlade materialet. Forskaren kan vid behov utarbeta helt egna modeller, använda sig av beprövade modeller inom sitt vetenskapsområde eller variationer av dessa. Dahlgren och Johansson (2012) ger förslag till en fenomenografisk analysmodell. Författarna påpekar samtidigt att det finns många olika modeller och att forskaren bör använda en som känns lämplig i sammanhanget. Själv fann jag modellen användbar och har till stor del använt mig av den. Modellen består av sju steg:

1. *Bekanta sig med materialet.* Då läses de transkriberade intervjuerna i sin helhet om och om igen. Samtidigt förs anteckningar i de utskrivna intervjuerna. Forskaren bekantar sig med materialet.
2. *Kondensation.* Då inleds analysen och forskaren försöker skilja ur signifikanta uttalanden genom att klippa ut hela passager eller stycken ur intervjuerna. Passagerna kan vara olika stora, från några rader till en halv A4-sida.
3. *Jämförelse.* Forskaren jämför olika passager och försöker hitta likheter och skillnader inom materialet. Det är viktigt att försöka se igenom ytliga skillnader för att upptäcka likheter.
4. *Gruppering.* Här grupperas de funna skillnaderna och likheterna. Det innebär att forskaren samlar passagerna i olika grupper och försöker relatera dem till varandra. Det kan råda både likheter och olikheter mellan samma passager.
5. *Artikulera kategorierna.* I detta moment står likheterna i fokus. Forskaren försöker hitta kärnan eller *essensen* i de olika kategorierna och bestämmer sig för var gränsen mellan olika uppfattningar ska dras. Steg 4 och 5 kan behöva upprepas tills forskaren är nöjd med utfallet.
6. *Namnge kategorierna.* Genom namnskapande framträder det mest signifikanta i materialet. Beteckningarna bör gärna vara relativt korta och fånga känslan i att uppfatta något.
7. *Kontrastiv fas.* Forskaren granskar alla passager för att se om de passar in i flera kategorier. Meningen är att en kategori ska vara exklusiv och uttömmande. Vid behov förs olika kategorier ihop till en.

Vissa faser behöver upprepas ett antal gånger till forskaren känner sig säker på att allt väsentligt ur materialet är behandlat.

Alvesson och Sköldberg (2008) betonar att en betydelsefull aspekt av en god kvalitativ forskning är att den är poängrik. Med detta begrepp avser de att forskningen ska ha en förankring i empirin samtidigt som den överskrider det resultat som den primära tolkningen erbjuder.

Som hjälpmedel för analysen har jag använt en form av analys som är indelat i flera steg. Meningsbärande enheter har skapats genom att jag först läst igenom de transkriberade intervjuerna omsorgsfullt ett flertal gånger i syfte att få en helhetsbild av materialet. Därefter har respondenternas svar koncentrerats ner till det väsentliga innehållet genom att utesluta överflödiga kommentarer och inlägg. Alla intervjusvar har tolkats och uttryckts i form av meningsenheter, så som jag uppfattat dem.

Svarskategorier som relaterar till samma fråga har sammanförts till beskrivningskategorier. Ett kriterium gällande kategoriseringen av beskrivningskategorierna är att kategorierna har en tydlig relation till undersökningens fenomen dvs. att varje del säger något konkret om sättet att erfara fenomenet. Avgränsningen mellan de olika kategorierna bör vara sådan att den kritiska variationen i dataunderlaget skall kunna ringas in (Marton & Boot, 2000). Respondenternas utsagor omfattas av 4–6 beskrivningskategorier beroende på antalet variationer i svaren. De beskrivningskategorier som ingår i undersökningsresultatet och som bildar urvalet för variationerna i resultatet är alltså de analyserade och tolkade svaren på frågorna som reflekterar varierande sätt att tänka om, eller uppfatta svar på, de frågor som blir ställda om ett visst ämne. Det är sålunda kvalitativt sett genuint olika innebörder av dessa kategorier som bildar variationen i urvalet av resultatet. Då fenomenografin ser som sin uppgift att kartlägga den variation av uppfattningar som förekommer kan beskrivningskategorierna anses underbygga undersökningens huvudsakliga resultat. Beskrivningskategorierna utgör utfallsummet dvs. resultatet av respondenternas utsagor. Larsson (2005) framhåller att olika uppfattningar inom fenomenografin kan beskrivas som ett antal sidoordnade kategorier. Dessa kan vara hierarkiskt ordnade men bör alltid vara relaterade till samma fenomen. Som framkommer i kapitel 6 redovisar jag ett antal variationer i respondenternas utsagor under varje fenomen, t.ex. handledningens sätt att stöda utveckling av yrkesidentiteten under praktiken. Hierarkier framträder inte i alla utsagor

4.6 Validitet och reliabilitet

Carlsson (1991) framhåller att validitet innebär förmågan att mäta det som avsetts att mätas, medan reliabiliteten anger med vilken precision det mäts. Definitionerna är kanske mest användbara inom kvantitativ forskning, som ofta handlar om

att kunna mäta och jämföra olika värden. Svensson (1996) menar att validiteten borde ses som överordnad, dvs. om validiteten är god så är även reliabiliteten god. Medan tvärtom, om reliabiliteten är god, så är det ingen garanti för att validiteten också är god.

Malterud (2005) lyfter fram *relevans*, *reflexivitet* och *validitet*. Hon menar att det är en nödvändig grund för vetenskaplig kvalitet att läsaren betraktar problemställningen som viktig eller intressant. Systematisk, kritisk reflektion skiljer forskningsprocess och resultat från tillfälliga intryck. Reflektionen kan även hjälpa forskaren att identifiera och kringgå kulturbundna tankemönster som kan påverka bedömningen av forskningsobjektet. Validering, enligt Malterud, är att ställa frågor om kunskapens giltighet. När är något giltigt och under vilka omständigheter? Forskaren bör överväga giltigheten av sina fynd (intern validitet) och vilken överförbarhet fynden har utöver det sammanhang där studien är genomförd (extern validitet). Kvale och Brinkmann (2009) anser att validitet handlar om en pågående kvalitetskontroll under hela processen, dvs. en transparens som gör det möjligt för läsaren att följa forskarens alla steg. Forskarens tolkning är inte ett stabilt tillstånd utan är beroende av tid, plats och språk. Tolkningen kan sålunda i enlighet med Heikkinen och Syrjälä (2006) ändras ifall omständigheterna ändras.

Även Bryman (2011) pekar på att det bör finnas en transparens genom hela forskningsprocessen. Forskaren ska kunna visa att forskningens regler följts och att informationen som arbetet vilar på är en del av den sociala verklighet som har studerats. Bland annat bör forskaren kunna beskriva sin förförståelse, datainsamling, urval och analysprocess. Ett sätt att stöda forskningens transparens och samtidigt ge läsaren möjlighet att följa processen, dvs. hur väl respondenternas uppfattningar innesluts i tolkningen, är att använda citat ur intervjuerna inkluderat i redovisningen. Då lyfts respondenterna tydligare fram och deras uppfattningar kan studeras också utanför forskarens presentation. Jag anser för min del att genom användning av en omfattande mängd citat i redovisningen säkerställs transparensen, vilket understöder studiens validitet.

Lincoln och Guba (1985) anser att termerna *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *bekräftelse* (credibility, transferability, dependability and confirmability) kan användas istället för validitet och reliabilitet i kvalitativa undersökningar. Detta eftersom tyngdpunkten snarare ligger på att tolka och analysera än att mäta och jämföra. Undersökningens trovärdighet bör ansluta till den forskningstradition där forskningen äger rum. Inom den fenomenografiska traditionen bör forskaren kunna återge innebörden i respondenternas uppfattningar så tillförlitligt som möjligt. Trovärdigheten i en fenomenografisk undersökning borde

även begrundas av någon utomstående. Detta i första hand för att verifiera beskrivningskategorierna i materialet (Alexandersson, 1994). En utomstående bedömning behöver dock inte påvisa att de framkomna kategorierna är de enda rätta, eftersom en tolkning är subjektiv och beroende av tid, plats och språk. Johansson (2009) skiljer på intern och extern dialog. Den interna dialogen karaktäriseras av en strävan efter omtolkningar och mottolkningar och uttrycks genom kritiska om-läsningar av materialet. Den externa dialogen innebär att forskaren låter utomstående granska de egna tolkningarna eller själva tolka materialet.

Kvalitativa studier bör vila på den forskningstradition där forskningen äger rum. Johansson (2009) påminner om att metodologi är föreskrivande på så sätt att forskaren måste acceptera vissa förutsättningar som givna för att med metodens hjälp kunna konstruera godtagbara förklaringar. Därmed validerar metodologin både antaganden och kunskaper samt indirekt den som har konstruerat dessa. Genom att tillämpa en viss metodologi kan forskaren också tydliggöra sina ontologiska och epistemologiska ställningstaganden. I fenomenografin som metodologisk ansats undersöks de kvalitativt skilda sätt som människor upplever eller tänker om olika fenomen. Marton (1992, s. 39) framhåller att forskaren undersöker *å ena sidan hur världen som vi erfar den ter sig och å andra sidan, hur vårt sätt att erfara den ter sig*. Dessa båda ses som ett.

Handledningen kan uppfattas som ett instrument som för studerande vidare i deras utveckling, men det är studerandes tankar och uppfattningar under och efter handledningsperioden som utgör resultatet i min studie. Marton (1990) framhåller att fenomenografi är en ansats för att kartlägga de kvalitativt olika sätt på vilka människor upplever, konceptualiserar, uppfattar och förstår olika aspekter av fenomen i världen omkring dem. Detta innebär att fenomenografi inte berör enbart de fenomen som är upplevda och tänkta på eller de människor som upplever och tänker på fenomenet. Inte heller avses i fenomenografin att perception och tanke är abstrakta fenomen, helt skilda från det ämne som är i fokus för tankarna och perceptionen. Fenomenografin handlar om relationer mellan människor och världen omkring dem. Jag är intresserad av att spåra variationer i de studerandes uppfattningar om hur handledningen under praktikperioderna påverkar deras syn på olika fenomen, vilket innebär att ett fenomenografiskt angreppssätt är lämpligt för min empiriska undersökning.

4.7 Etiska grundtankar

Forskningsetiska frågor är enligt Gustafsson, Hermerén och Petersson (2005) till exempel frågor som rör hur urval av respondenter sker, hur information ges, vilken information som ges, hur deltagandet påverkar respondenten under projektet

och efter projektet, och hur publicering kan påverka deltagare samt frågor som rör tredje man vad gäller t.ex. information, publicering och eventuell påverkan. Forskningsetik som begrepp är mångfacetterat. Pietarinen (1999) presenterar åtta allmänna krav på god forskningsetik. Kraven omfattar intellektuell intresse, ärlighet, noggrannhet, att eliminera faror, respekt för människovärde, socialt ansvar, befrämja yrkeskunskap och kollegial bedömning.

Den forskningsetiska delegationen i Finland grundades år 1991 för att behandla etiska frågor med anknytning till vetenskaplig forskning, samt för att främja forskningsetiken. I deras anvisningar behandlas i första hand god forskningspraxis. Inom delegationen framhålls att det även i Finland mer och mer diskuteras forskningsetiska frågor. Uppmärksamheten fästs vid kraven på att forskare förbinder sig att följa sådana verksamhetsformer som är etiskt hållbara och som tjänar vetenskapliga syften (Forskningsetiska delegationen, 2002). Detta är allmänna krav som jag efter bästa förmåga har beaktat i min empiriska undersökning och i min forskning generellt.

5 Den empiriska undersökningen

I kapitel 5 presenteras undersökningens resultat utgående från studiens teman, syfte och forskningsfrågor. Särskilt intresse har riktats mot de studerandes egna uppfattningar av handledningens betydelse för den egna utvecklingen, synen på lärarrollen och läraridentiteten. Resultaten presenteras både i tabellform och i löpande text.

I kapitlet har jag så omsorgsfullt som möjligt strävat till att återge respondenternas uppfattningar av olika aspekter och teman i sin lärarroll och yrkesidentitet. Varje kategori har belysts med citat från olika respondenter och jag har strävat till att göra presentationen så transparent som möjligt. Respondenternas varierande eller bibehållna uppfattningar kan följas individ för individ inom de olika grupperna och mellan kategorierna. Det är också möjligt att enskilt följa varje respondents uppfattning genom hela kapitlet, om så erfordras.

5.1 Resultatpresentation

Det finns många studier som vittnar om vilken betydelse lärarstuderande anser praktiken har för deras pedagogiska utveckling. Genom praktiska övningar, där studerande testar sina kunskaper, erbjuds de möjligheter att se hur de egna åsikterna om undervisning samt hur deras teoretiska kunskaper fungerar i ett klassrum.

I kapitel 5 presenteras undersökningens resultat dels i tabellform, dels genom att jag citerar respondenternas svar från intervjuerna. Citaten är samtidigt ett sätt att verifiera resultaten, dvs. synliggöra respondenternas egna uttryckssätt, eftersom det ger läsaren en möjlighet att närma sig innehållet ur respondenternas perspektiv. Respondentcitaten erbjuder även läsaren att vara medbedömare till forskarens tolkningar av intervjuvaren. Genom att jag redovisar båda intervjuerna före och efter undervisningspraktiken, avser jag att kunna påvisa förändringar i respondenternas uppfattningar. Jag är medveten om att tolkningarna är mina och att det alltid finns ett mått av subjektivitet inbakade i dem. Jag strävar ändå till att se på respondenternas utsagor så fördomsfritt som det är möjligt, samtidigt som jag även söker finna de eventuella dolda tankar och intentioner som gömmer sig bakom svaren.

Som nämndes i kapitel 4 ingår två olika aspekter som analyserats närmare. Varje aspekt innefattar 2–4 teman som sedan vidare indelats i underkategorier baserat på intervjuvaren. Dessa presenteras närmare i samband med genomgången av varje enskilt tema. Aspekterna med teman följer i korthet, se nedanstående, tabell:

Tabell 3: Innehåll

Index	Aspekter ⁹ och teman ¹⁰	Avsnitt	Sidhänvisning
A	Lärarstuderandes förväntningar på yrkesvalet	5.2	s. 94
A.a	Skäl till yrkesvalet	5.2.1	s. 94
A.b	Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna	5.2.2	s. 101
B	Lärrroller och identiteter	5.3	s. 107
B.a	Praktikhandledningens sätt att initiera reflektion och analys av den egna undervisningen	5.3.1	s. 108
B.b	Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning	5.3.2	s. 119
B.c	Studerandes syn på den egna identiteten och dess förankring före och efter praktiken	5.3.3	s. 126
B.d	Handledningens sätt att stöda utveckling av yrkesidentiteten under praktiken	5.3.4	s. 133
B.e	Sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesmässig lärargemenskap	5.3.5	s. 137
C	Sammanfattning av studiens huvudresultat	5.4	s. 145

5.2 Lärarstuderandes förväntningar på yrkesvalet (aspekt A)

I avsnittet undersöks studerandes förväntningar på sitt kommande yrke samt vilka motiv de själva anser vara avgörande för sitt yrkesval. Dessutom undersöks studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna. Dessa båda förekommer enbart i den första eller den andra undersökningen, varför inga förändringar kan iakttas.

5.2.1 Skäl till yrkesvalet (tema A.a)

I många av de informella samtal jag haft med blivande yrkeslärare framkommer ofta påståenden om att yrkesvalet skett mer eller mindre av en slump. De flesta

⁹ A och B

¹⁰ A.a, A.b, B.a osv

har sedan stannat inom yrket på grund av ett vaknande intresse för lärararbete samt en känsla av att ha "funnit sin plats". När respondenterna fortsätter till pedagogiska studier för att bli behöriga lärare förefaller det vara ett medvetet val.

Det finns en hel del studier som behandlar lärares yrkesval. Bland andra Rinke (2008) har gjort en omfattande undersökning på ett antal lärare under hela deras yrkesverksamma tid från val av karriär till pensionering. Hon kunde kategorisera motiven till yrkesvalet i fyra olika kategorier, nämligen: interpersonella faktorer, vilja att hjälpa, önskan att upprätthålla en kontinuitet samt kategorier som hänför sig till materiella frågor och tidsanvändning.

Alla respondenter i min undersökning har inte uppgett både yttre och inre motiv och därför överensstämmer inte antalet svar med antalet respondenter. Vissa respondenter återfinns i båda tabellerna yttre och inre motiv. Andra som inte är markerade med understreckning återfinns enbart i den ena eller den andra.

Tabell 4: Skäl till yrkesvalet

In-dex	Yttre motiv	Responden-ter	In-dex	Inre motiv	Responden-ter
A.a.1	Erbjudande från skolan	<u>A</u> <u>C</u> <u>E</u> <u>K</u> <u>M</u> <u>N</u> <u>R</u> <u>T</u> <u>U</u>	A.a.5	Tidigare intresse	<u>A</u> <u>G</u> <u>L</u> <u>M</u> <u>N</u> <u>O</u> <u>P</u> <u>R</u> <u>S</u> <u>U</u> <u>V</u>
A.a.2	Bekant som tipsade	<u>B</u> <u>H</u>	A.a.6	Missnöjd med tidigare arbete	<u>D</u> <u>R</u>
A.a.3	Annons	<u>D</u> <u>F</u> <u>O</u> <u>J</u>	A.a.7	Ville testa, utmaning	<u>B</u> <u>C</u> <u>K</u> <u>H</u>
A.a.4	Via vikariat	<u>G</u> <u>X</u> <u>V</u>	A.a.8	Ville ge något vidare	<u>J</u>

N1 = 21

Text med understreckning = Respondenten hade flera alternativ

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

A.a.1. Erbjudande från skolan

Det förefaller som att erbjudande från skolan är ganska vanliga. Ofta handlar det om att respondenten erbjuds kortare eller längre vikariat och många gånger har

respondenten själv gått i samma skola och är därför känd eller så är det annars lätt att känna till varandra i en snäv bransch på en mindre ort.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

C: Jag visste inte att jag ville bli lärare om jag säger så. Jag jobbade ett tag i näringslivet fram till då för ungefär två år sen, och fick jag en förfrågan om att bli lärarvikarie, för då sa jag nej. Sa att jag ska inte bli lärare, för jag klarar nog inte av 16- och 17-åringar. Men då sa han där läraren som har jobbat här i trettio år att vissa dagar går bättre och vissa dagar går sämre, så då gav jag det en termin, och lovade jag då. Men där är jag nu och det känns jättebra.

Att skolan eller rektorn ringer upp och erbjuder arbete kan säkert uppfattas som en slump. Egentligen betyder det att personen i fråga råkade vara på rätt plats vid rätt tillfälle då ett vikariat råkade vara ledigt och själv hade åtminstone någon form av intresse för att tacka ja. Intresset kan många gånger ha varit av ekonomisk art, men även innehålla delar av intresse för att undervisa.

A.a.2 Bekant som tipsade

Några respondenter uppgav att skälet till att de kommit att arbeta som yrkeslärare berodde på att de hade bekanta som jobbar som lärare. Dessa som därför känner till branschen och eventuella vikariebehov har då kunnat tipsa respondenten om möjligheter till arbete.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

H: Nå det var så att... det var en, min granne som är lärare så började prata med mig om jag skulle vara intresserad av att söka en tjänst som hade blivit ledig på yrkesskolan. Och först så tänkte jag att nej, aldrig i livet, ja nej usch, ja. Men sen så började jag fundera att jag måste ju testa i alla fall för annars kommer jag ju att fundera resten av mitt liv hur. Ja, så på den vägen är det.

I: Okay.

H: Så det måste ju ha varit ganska bra, för jag är ju kvar än.

Kategori A.a.1 och A.a.2 ligger egentligen väldigt nära varandra. Båda är resultat av att någon utomstående griper in. I den förra kategorin är det ändå så att den avgörande kontakten tas från skolans sida, medan det i den senare även kräver att respondenten själv kontaktar skolan. Jag ser därmed en viss skillnad i aktivitet och har därför valt att kategorisera svaren olika.

A.a.3 Annons

Även annons i tidningspressen uppges vara den avgörande orsaken till att fyra respondenter sökt sig till läraryrket.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

F: Så då kom då det här arbetet som var i tidningen, jag gick och tittade på det där... Grejen då var så att jag var med om ett haveri med min träbåt, jag hamnade till Föglö för reparation, jag träffar en människa som jag aldrig har träffat förut, och vi jobbade tillsammans då och reparerade båten tre dagar. Andra dan på kvällen när jag skulle fara hem då sa han, men skulle inte du kunna bli lärare du? Och på den vägen liksom... är nog det här. Så sen så satt jag ju hemma då och... min fru har ju hela tiden sagt att jag skulle bli lärare.

I: Ja, ok.

F: Men jag har ju inte liksom lyssnat riktigt på det. Men när han sa det, en helt främmande person som vi jobbade då tillsammans i tre dar! Så då sökte jag det här jobbet och fick det! Och på den vägen liksom blev det.

Rent allmänt är det väl relativt vanligt att få arbete på så sätt att man ser en annons om ett intressant ledigt arbete och svarar på den. Men bland respondenterna är det betydligt vanligare att bli kontaktad än att svara på annons. Om detta beror på att orten är liten och de pedagogiska kretsarna därmed små, är en fråga som inte tas upp i undersökningen. Jag föreställer mig att det nog är en bidragande orsak. Samtidigt är kretsarna små nästan överallt i Svenskfinland.

A.a.4 Via vikariat

Några respondenter har tidigare vikariat som fortsatte i tjänster. Tyvärr saknas information om hur dessa tre fått sina vikariat. Det är förmodligen inte fel att anta att en stor del lika väl kunnat räknas in i kategorin erbjudande från skolan, men de har ändå placerats i en egen underkategori eftersom informationen saknas.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

X: Ja det var nog mest av en slump, jag utbildade mig då till maskin-ingenjör och visste inte vad jag ville göra och började då på praktik och jobbade på en verkstad som svarvare och så vikarierade jag som verk-mästare och var lite alltiallo och skötte om där. Och det blev lite mycket varierande och det höll jag på med i två år. Och då fick jag, under den där tvåårsperioden så var det en som ville att jag skulle komma och vikariera det jobb jag har nu då, en vecka. Så jag var en vecka där och så blev det plötsligt nästa år en vecka till, så jag var totalt två veckor där då. Så kom jag in på att det var väldigt roligt, för jag har ju själv gått på den där linjen som jag jobbar på. Så att det, så jag är tillbaka till rötterna om man säger så. Och då tyckte jag att det var ganska roligt och när det kom en tjänst då, här när det blev gymnasiebaserat då, så treårigt, så då blev det en extra tjänst, en tredje tjänst och då sökte jag den och fick det jobbet.

I: Okay.

X: Började jag med det och hade ettor det första året och det var alltihopa då, skära och bearbetning och svetsning hade jag lite och allt möjligt. Och sen slutade han som hade tvåor och treor så fick jag ta över det jobbet.

Med tanke på att så många som nio respondenter blivit erbjudna arbete direkt från arbetsplatsen och tackat ja samt att fyra aktivt svarat på annonser så tyder detta på en mycket större målmedvetenhet i yrkesvalet än vad tidigare samtal gett för handen. Det handlar egentligen inte mera om slumpen här än vad det gör i normala fall när folk söker arbete och svarar på de annonser om lediga arbeten som finns. Snarare handlar det här om att fånga ett intressant tillfälle i flykten. Då kommer de bakomliggande, inre motiven fram, de som gör att respondenterna ser lärararbete som en intressant möjlighet.

A.a.5 Tidigare intresse

Elva respondenter uppger att de redan tidigare hade ett intresse för undervisning som väckts t.ex. av en lärare under skoltiden eller i samband med att ha prövat på att undervisa en kortare tid.

I: Hur kommer det sig att du blev lärare?

L: Jag har faktiskt alltid känt ett intresse för ämnet. Jag sökte när jag var, jag är ju 37 år gammal nu, men när jag gick ut gymnasiet så sökte jag faktiskt till Peffan¹¹ och kom in på den utbildningen. Men att efter en viss fundering, efter mina egna funderingar så valde jag då teknisk utbildning. Det har alltid legat på grund nånstans, så det känns som helt rätt just som det är nu.

I: Ja, ja. Så du kan kombinera både den här tekniska och ...

L: Jo det blev bra till slut det här. Men jag har ju också, en del av mina arbetsuppgifter som jag haft tidigare. Jag har jobbat utomlands ganska många år och det där, haft sådana här uppdrag då, lite läraraktiga uppdrag att instruera folk i att använda olika saker.

Förmodligen är det så att väldigt få söker sig till eller ens tackar ja till ett erbjudande om lärararbete utan att det finns ens ett litet intresse för undervisningsarbete i bakgrunden. Eventuellt har det kanske inte varit respondenternas förstahandsval, men någon form av intresse menar jag måste finnas. Utan det skulle någon knappast börja som lärare eller fortsätta med att utbilda sig inom yrket.

A.a.6 Missnöjd med tidigare arbete

Två respondenter uppger att de hade intresse för läraryrket, samtidigt som de var missnöjda med sin dåvarande arbetsplats.

¹¹ Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa

I: *Hur kom det sig att du blev lärare?*

D: Det var ett missnöje med det förra jobbet, på sätt och vis. Rent arbetstidsmässigt, jag jobbade som ...¹². Och med turlistorna och annat så vart det för jobbigt. Men sen tror jag nog att jag haft nån slags intresse av det här hela tiden.

Trots att det på ytan många gånger förefaller som att valet att bli lärare sker slumpmässigt eller under inflytande av yttre omständigheter, visar en mera noggrann granskning att så inte är fallet.

A.a.7 Ville testa en utmaning

Fyra av respondenterna ser möjligheten att prova på läraryrket som en utmaning eller ett sätt att testa de egna gränserna och förmågorna. För en del uppfattas undervisning som något som innebär ett steg utanför det vanliga bekvämlighetsområdet och då samtidigt ger en möjlighet till personlig utveckling. För andra är steget lite längre och kräver mera överväganden, speciellt då det handlar om att undervisa på yrkesskola där eleverna till stor del är i åldrarna 16–19 år.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

K: Av en ren slump. Jag sökte ett jobb som...¹³. Och så fick jag inte det jobbet, men rektorn ville ändå ha mig och då frågade han om jag kunde tänka mig att arbeta som lärare. Och då tänkte jag en vecka och så tänkte jag att jag hade provat på årskurs nio och det tyckte jag att var det värsta jag varit med om. Men så tänkte jag att, så att, jag gör det och tackade ja. Och sedan kämpade jag så in i helsike med att skriva material och hitta pedagogik. Jag har ju pluggat väldigt mycket själv och så, så att jag insåg att man får ju stjäla och norpa från det vad man tyckte var bra.

Även här dyker tanken på slumpen in. Samtidigt som det kanske kan anas andra motiv bakom, som en önskan att prova på tillsammans med egen studievana.

A.a.8 Ville ge något vidare

En respondent uppger att ett motiv till att bli lärare var möjligheten att kunna ge tillbaka något och kunna förmedla vidare den kunskap man fått.

I: *Hur kommer det sig att du blev lärare?*

J: Dels för att det inte fanns så mycket annat jobb för min utbildning, sen för att jag trodde att man skulle ha något att ge för de här studerande, ungdomarna.

Tanken på att kunna ge något vidare till nästa generation yrkesmänniskor återkommer nog bland flera respondenter i andra intervjuvar. Men det är bara en

¹² Yrkesbeteckning borttaget av anonymitetsskäl

¹³ Yrkesbeteckning borttaget av anonymitetsskäl

respondent som uttalar motivet här. Jag tänker att det finns uttalat i bakgrunden hos många yrkeslärare, men kanske inte som en medveten reflektion.

Granskning av undersökningsresultaten i tema A.a

Undersökningen visar att det spontana svaret på frågan om varför respondenten i fråga valt att bli lärare ofta var av typen *det var slumpen* eller *rektorn ringde* eller *jag såg en annons*. Trots det visar svaren att i många fall har tanken på att bli lärare legat och grott en längre tid, men tidpunkten har inte varit den rätta. Kanske är det så att när andra omständigheter också förändras så är det lättare att ta ett större steg och samtidigt byta yrke. På frågan om varför respondenten i fråga valt att bli lärare, föreföll utfallet inledningsvis motsvara uppfattningen att det handlar om slump. Längre fram i intervjuerna uppenbaras de bakomliggande motiven, vilka visar att tanken och intresset funnits en tid men att omständigheterna gjort att tidpunkten inte varit den rätta.

De yttre motiven kan delas in i fyra undergrupper: *att ha fått ett erbjudande* direkt från skolan, *att ha fått tips* från en bekant, *att ha sett en annons* i tidningen eller att det blev *en fortsättning på ett kortare vikariat* eller inhopp. De inre motiven är också av fyra slag: *ett tidigare intresse*, *missnöje med tidigare arbete* eller en önskan om att byta arbete tillsammans med ett intresse för undervisning. Vidare finns *en önskan om att utmana sina gränser* genom att försöka sig på något helt nytt samt *en önskan om att kunna ge något vidare* till nya generationer yrkesmän och -kvinnor.

Motiven visar sig inte vara speciellt entydiga. Totalt 14 av 21 respondenter uppger både yttre och inre motiv för yrkesvalet. Om könstillhörigheten beaktas, så är det enbart män som svarat på annons. Männerna är dessutom miss-nöjda med tidigare anställning och någon vill ge något vidare till kommande generationer. Där- emot förefaller kvinnorna vara mera benägna att testa sina gränser. Tre av fyra respondenter i den gruppen är kvinnor. I övriga grupper är fördelningen relativt jämn mellan könen, speciellt med beaktande av att 13 av respondenterna är män och åtta kvinnor.

Vissa gemensamma övergripande drag kan spåras:

- både yttre och inre motiv reflekteras
- yttre motiv består oftast av olika former av direkta erbjudanden
- inre motiv bjuder på mera variation, men tidigare intresse dominerar

5.2.2 Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna (tema A.b)

Många av respondenterna har arbetat ett antal år som obehöriga lärare och det kan därför vara av intresse att se huruvida de uppfattade att deras inställning till läraryrket förändras efter praktiken. Eftersom denna fråga ingick i den andra intervjun, efter praktiken, är antalet respondenter 17.

Tabell 5: Studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna

Index	Beskrivningskategori	Respondenter
A.b.1	Bekymrad över att omstruktureringar och administration tar tid från undervisning	A2 H2 L2 R2
A.b.2	Tungt, men positivt	<i>C2 D2 J2 N2</i>
A.b.3	Respekt och ödmjukhet för yrket	<i>G2 N2</i>
A.b.4	Stärkt och målmedveten, uppskattar pedagogisk kunskap	<i>P2 N2 U2</i>
A.b.5	Ingen förändring, fortfarande positiv till läraryrket	B2 E2 F2 O2 X2

N 2 = 17

Text med understreckning = Respondenten hade flera alternativ

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

A.b.1 Bekymrad över att omstruktureringar och administration tar tid från undervisning

Vid många informella samtal uttalar lärarstuderande ett bekymmer över den ökande bördan av administrativa uppgifter som tar tid från det som ses som den primära uppgiften för en lärare, nämligen undervisningen. På samma sätt upplevs ständiga omstruktureringar i bl.a. ägarförhållanden, politiska utspel och liknande som tunga och tidskrävande. Även den allt större fostrande rollen ses som problematisk och tidskrävande i förhållande till övriga elever. Ett ökat antal elever med olika diagnoser i bagaget oroar också en del lärare. Detta eftersom många anser sig sakna kunskap och metoder för att bemöta dessa studerande på ett tillräckligt bra sätt och kunna förbereda dem för ett kommande arbetsliv inom respektive yrke.

I: Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioden?

H2: Jag tycker att det är jätteroligt och jag vill hemska gärna fortsätta och jag ser inte framför mig att jag skulle tröttna på det sättet, inte på det. Sen är det ju allt det här omkring, all den här byråkratin och administrationen och det, som man kan ibland drunkna i. Och som tar tid från själva kärnverksamheten.

I: Från undervisningen?

H2: Jo...

I: Jo det är så, tyvärr...

H2: Men själva undervisningen, det är jätteroligt, så där, jag har jobbat i åtta år med det här och då måste det ju ha varit bra, annars skulle jag inte ha varit kvar så länge. Jag tycker fortfarande att det är jättekul. Så om nånting så har det väl befast beslutsamheten att fortsätta.

L2: Nej, men alltså jo, det har varit väldigt intressant nog att få vara med, i synnerhet att få följa med andra skolor och lärare och sådant. Att det och, bra och dåliga förstås, upplevelser, men nog är jag riktigt positiv till läraryrket. Jag är mera negativ till systemet fortfarande, alltså. Läraryrket, all heder. Alltså herregud vad trevligt. Inga problem, men låt inte systemet strypa läraryrket. Jag känner ju en liten tendens att, ja jag vet inte, det har inte varit riktigt muntert här, åtminstone.

Trots den bekymrade attityden skymtar även en positiv inställning fram. Respondenterna trivs med att undervisa och att arbeta som lärare. De flesta hoppas även på att kunna fortsätta inom yrket, åtminstone inom överskådlig tid.

A.b.2 Tungt, men positivt

Ganska många respondenter upplever att lärararbetet är tyngre än förväntat. Samtidigt upplevs undervisningen och kontakten med eleverna som positivt och respondenterna trivs med sitt arbete.

I: Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioden?

C2: Ja, jag ska bli lärare! Och det är ganska nytt faktiskt. Det var inte meningen att jag skulle bli lärare. Nej. Det är nog tack vare utbildningen som jag ska bli lärare, delvis faktiskt. Men nej, jag ska bli lärare och jag är nog öppen för förändringar. Jag tycker om eleverna, nio av tio i alla fall. Läraryrket är tuffare än vad jag trodde. Inte tufft på det viset att jag springer ihjäl mig, men det blir mycket arbetstid, totalt sett. Man är nog ganska slut när det kommer jullov och sportlov, de behövs. Men nej, jag ska nog bli professionell lärare. Det har jag tänkt.

J: Men kanske inte, just praktikperioderna överlag just det här när man fått, det är nog snarare nästan det, det tar nog nästan ner en när man far och tittat hur mycket. Det finns ju många, när jag ser de här kärnämneslärarna som är väldigt duktiga att planera och så och väldigt ambitiösa att de har ju nog. Att det tar nog ner en, att man skulle behöva göra mera då. Men det är ju bra, att man ser att... Men sen finns det ju, som när vi var på den där gruppauskulteringen, så det kan ju vara åt andra hållet också...

I: Det finns alla sorter.

J: Jo. Så då inser man kanske att man inte, att man är ganska bra ändå.

Läraryrket kan periodvis upplevas som mycket tungt och arbetskrävande, speciellt i samband med terminsavslutningar och periodbyten. För en blivande lärare kan det förmodligen komma som en överraskning när han eller hon blir medveten om situationen. Speciellt som ny lärare, när det mesta är relativt främmande och den egna rutinen ännu oklar, kan arbetsbördan upplevas som extra tung.

A.b.3 Respekt och ödmjukhet för yrket

Två respondenter upplever att de fått en ökad respekt för yrket och en ny ödmjukhet inför uppgiften.

I: Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioderna?

N2: Det är, jag har blivit ödmjukare, ännu mer. Jag tycker, jag sa det igår tror jag att jag sa, det här att jag tyckte att det var tufft att vara på toppen där ute i näringslivet. Det här kräver mycket mera ändå. Mentalt så kräver läraryrket mycket, mycket mera. För du måste, hur ska jag säga, du är med och påverkar en annan människas utveckling. Så, du kan påverka på personal och så i näringslivet, ekonomiskt och på alla möjliga sätt, men att gå in i djupet och vara med i en människas utveckling så det känner jag mig liksom oerhört ödmjuk inför. Till exempel de som kommer till högskolan när de är 18-19 år och den här utvecklingen som sker under fyra år och där är jag med och påverkar. Det är en skrämmande tanke på ett sätt tycker jag, så därför blir man så ödmjuk inför den här uppgiften.

I: Det är ganska stort.

N2: Så på det sättet tycker jag att det här kräver enormt mycket. Och därför är det också en utmaning.

I: Jo, det är sant...

N2: Och sen har jag ju tänkt att vad är liksom belöningen med det här yrket? Och det är den belöningen som jag ser nu, att man ser hur de utvecklas positivt. Att de är ganska beroende av en när de kommer, men sedan när man ser när de kommer på fjärde eller sista året så släpper de taget och då är de som barn som ska flytta hemifrån, de vill inte ha med mig att göra. Så då är jag tacksam för

att jag ska lära upp nya som kommer, jag ser den här processen. Men det gäller att liksom släppa taget och låta dem fara så här. Det är ungefär som föräldrar.

G2: Jo. Min inställning, eller insikt och inställning, alltså för det första så tror jag att jag har fått lite mera respekt för läraryrket faktiskt. För när man, i och med att man fått via de här praktikupplevelserna, har man sett så många delar av processen till en färdig lektion eller en färdig lärare ska vi säga, att man inser att en människa som är lärare behöver ganska många förmågor. Alltså, kunna handskas med alla de här människorna i klassen och planera sin tid och vara initiativrik om någonting händer, bra organisatör, en bra liksom retoriker, ja. Det är så många bitar som en lärare ska ha för att vara en bra lärare.

Detta är tankar och känslor som säkert många lärare bär med sig och som gör att orken och intresset trots allt räcker till. Här artikuleras både det tunga arbetet och belöningen.

A.b.4 Stärkt och målmedveten, uppskattar pedagogisk kunskap

Vissa respondenter upplever att studierna och praktiken ger dem ökade kunskaper och därmed även ökad säkerhet i arbetet. Dessutom upplever de sig nu ha mandat att uttala sig även i pedagogiska frågor tillsammans med övriga lärarkollegor.

I: Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioderna?

P2: Ja, den är väl stärkt. Och mera, ja att jag har blivit ännu mera målmedveten att det är det här jag ska göra. Att jag ger mig inte, även om alla anser mig tokig när jag har så liten bransch på ett litet område. Men på något sätt så har det stärkt mig ännu mera genom att jag fått så mycket bekräftelse på att jag är duktig. Och att ja, allt det här med att jag trivs med det och att jag blir glad när jag får hålla på med det och dom jag är tillsammans med blir nöjda och så vidare.

I: Okay. Det låter positivt.

P2: Mm, absolut. Det är det. Och sen, sen känner man också då, ja de här pedagogiska studierna som man har gjort liksom, teorier och sånt. Att det känns liksom tryggt då att ha det när man är i diskussioner med andra lärare, att man vågar ha åsikter och så vidare. Att man känner att man har rätt att ha åsikter.

R: Ja, det ska bli skönt att få börja vara lärare igen!

I: Det låter ju positivt i alla fall...

R: Jo absolut. Att nu kunna koppla bort att man har saker vid sidan av i alla fall. Så nej, visst är, det har väl blivit lite av en, vad säger man... Oftast när man har gått en kurs eller nånting så tycker man att det är roligt. Man vill liksom ta med de nya kunskaper och erfarenheter man har och dela med sig eller

utnyttja dom. Så det är ungefär så att, har jag lärt mig nånting, som jag gör på fritiden, så vill jag praktisera det också, liksom, jag kan det nu. Och därför så känns det som att nu kommer jag att kunna fortsätta med det här yrket med en helt annan insikt.

Eventuellt ingår det mera än enbart praktiken här. Men samtidigt tänker jag att det arbete som studerande, med stöd av sina handledare, lagt ner i sina undervisningsövningar och praktikperioder nog återspeglas i respondenternas svar.

A.b.5 Ingen förändring, fortfarande positiv till läraryrket

Fem studerande upplever att deras inställning till läraryrket inte har förändrats. Orsaken till detta framgår egentligen inte, men samtliga menar sig fortfarande vara positivt inställda. Tanken på och oro för hur yrkeslärare ska kunna upprätthålla den ämnesmässiga kunskapen skymtar fram även i svar på andra intervjufrågor. Det är en reell oro som bör kunna diskuteras, men möjligen i andra forum.

I: Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioderna?

O2: Nå, samma som före praktikperioderna, det har väl inte förändrats. Men nog trivs jag ju fortfarande mycket bra som lärare, det har inte gjort vare sig till eller från med praktiken, att det är jag nog mycket nöjd med att jag gav mig in på den här banan. Absolut. Att jag kan inte säga att jag skulle börja byta till något, gå tillbaka till, det här, industrin. Inte inom en nära framtid åtminstone.

I: Nej, och så länge man trivs så och upplever att man ändå gör ett gott arbete.

O2: Då blir det ju det här med att upprätthålla yrkeskompetensen. För den sakens skull borde man ju jobba en del ute.

X2: Nej, det har det nog inte, det är nog samma inställning som tidigare. Även om jag tyckte, det tyder fortsättningsvis på att jag har min erfarenhet och jag tycker att det känns fortfarande bra. Men det var roligt att prova på en annan skola, andra elever och lite andra ämnen också. Att prova något annat, att se att på det viset så positivt, inställningen, har aldrig haft något annat.

En förändrad inställning är naturligtvis inget självändamål, speciellt inte om den varit positiv från början. Vad en positiv inställning sedan innebär och vad den baserar sig på är frågor som inte utretts här.

Granskning av undersökningsresultaten i tema A.b

En granskning av resultaten för gruppen som beskriver studerandes inställning till läraryrket efter praktikperioderna visar en ganska jämn spridning över kategorierna.

Så gott som alla svar återspeglar en fortsatt positiv inställning till läraryrket. I några svar kan spåras en viss trötthet bland de studerande som till stor del även kan tillskrivas det faktum att de nu befinner sig i slutskedet av sina studier samtidigt som det tidsmässigt är tidig höst och höstterminerna just har inletts.

I kategori A.b.1 uttrycker fyra respondenter en djupt känd oro över att det som upplevs som extra arbete, administration och allt mera pappersarbete och dokumentation tillåts ta tid från undervisningen. Många yrkeslärare har ett genuint intresse av att få möjlighet att lotsa in kommande generationer i ett yrke som de själva brinner för, men ser kanske inte alltid nyttan med allt det övriga. Eventuellt handlar det om bristande kommunikation från ledningens sida. Möjligen är problemet betydligt större än så med bristande kommunikation ända från politiker och lagstiftare.

Kategori A.b.2 innehåller fyra respondenter som alla uppfattar läraryrket som tungt, men som samtidigt ser det positiva i situationen. Nya lärare kan speciellt se arbetsbördan som extra tung innan rutinerna börjar löpa. Men även senare är det många som upplever att lärararbetet är tungt. För att ännu en gång citera en respondent: *... jag tyckte att det var tufft att vara på toppen där ute i näringslivet. Det här kräver mycket mera ändå.*

I kategori A.b.3 återfinns två respondenter. Båda menar att de fått en ökad respekt och ödmjukhet för yrket efter praktiken. Speciellt efter att de fått möjlighet att följa med andra, behöriga lärares undervisning och se deras planering samt hur de handskas med olika situationer osv. Tre respondenter ser sig ha blivit stärkta och målmedvetna och uppskattar den pedagogiska kunskapen de fått enligt kategori A.b.4. Dessutom menar respondenterna att den pedagogiska kompetensen ger nytt mandat att uttala sig även i pedagogiska frågor, vilket stärker självförtroendet. Fem respondenter menar sig inte kunna peka på någon förändring i kategori A.b.5, men är fortsatt positiva till yrket.

När resultaten granskas utgående från könstillhörighet, framträder vissa olikheter. Det är enbart män som är bekymrade över att den administrativa delen av arbetet ökar på bekostnad av undervisning och elevkontakt. Vilka orsakerna till fördelningen är kan man spekulera i. Kanske manliga lärare tenderar att i högre grad se administrativa uppgifter som skilda från undervisningsarbetet, medan kvinnor kan uppleva att det ingår i arbetet. Eller kanske är männen i högre grad representerade i positioner där administrationsarbete dominerar mera.

Likaså är kategori A.b.5 mansdominerad. Av fem respondenter som inte ser någon större förändring i sin uppfattning återfinns endast en kvinna. De övriga är män. Kategorierna A.b.3 och A.b.4 är mera kvinnodominerade. Det är enbart kvinnor som upplever att de fått en ny respekt och ödmjukhet för yrket samt två

kvinnor och en man som upplever sig vara stärkta av sin nya, pedagogiska kunskap. Kategori A.b.2 visar en jämn fördelning då två kvinnor och två män upplever yrket som tungt men positivt.

Det förefaller att finnas differenser i hur män och kvinnor ser på yrket efter praktiken. Männen upplever i högre grad att de inte ändrat uppfattning. Men när de så gjort handlar det om bekymmer över administrativt arbete eller andra yttre omständigheter som påverkar den tid som annars kan läggas på undervisningen. Kvinnorna tenderar att se mera på yrket som helhet och pedagogikens betydelse för det egna självförtroendet.

Sammanfattning av resultatet (tema A.b)

Studera förefaller överlag att ha en positiv inställning till det yrke de valt. Vissa förändringar kan spåras i studerandes uppfattningar av läraryrket:

- Stärkt självförtroende
- Ökad kunskap om yrkets innehåll
- Förståelse för pedagogikens betydelse i undervisningen
- Det finns olikheter mellan mäns och kvinnors uppfattningar av yrket, bl.a. så att kvinnor i större grad har en helhetssyn på yrket

5.3 Lärarroller och identiteter (aspekt B)

Läraryrket kan betraktas som en inledning till processen att växa som lärare. Under de senaste tjugo åren har världen genomgått omvälvande förändringar på det ekonomiska och politiska planet, vilket också har påverkat synen på läraridentiteten och lärarprofessionaliteten. Att bli lärare är en lång process som startar redan i tidig barndom, när den blivande läraren befinner sig i skolan och observerar sina egna lärare i vad som kunde kallas en försocialiseringsfas. Vähäsantanen m.fl. (2008) menar att lärares professionella identitet består av professionella intressen och värderingar, uppfattningar om ansvar, syn på lärande och elever, samt även av deras uppfattningar om vad som känns viktigt och meningsfullt i arbetet just nu och även framtida förväntningar. Handledningen under praktiken antas även ha betydelse när det gäller hur studerande utvecklar sin yrkesidentitet.

Aspekt B är uppdelad i följande fem teman:

- B.a *Praktikhandledningens sätt att skapa reflektion och analys av den egna undervisningen*

- B.b *Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning*
- B.c *Bilden av egen yrkesidentitet och dess förankring före och efter praktiken*
- B.d *Handledningens sätt att stöda utveckling av yrkesidentiteten under praktiken*
- B.e *Sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesmässig lärargemenskap.*

Här är det yrkesläraridentiteten som står i fokus för uppmärksamheten. Främst ur studerandes synvinkel, hur de uppfattar att praktikhandledningen stöder olika fenomen i praktiskt undervisningsarbete. Den handledande lärarens roll kan här vara avgörande. Dels genom hans eller hennes syn på undervisning vilket förmedlas bl.a. genom handledningsdiskussioner, men också dels genom handledarens närhet och attityd under handledningssituationerna.

5.3.1 Praktikhandledningens sätt att initiera reflektion och analys av den egna undervisningen (tema B.a)

Handledning kan användas som stöd för studerande att reflektera över egen praxis och på så sätt bli medvetna om sin egen yrkeskunskap. Därigenom utvidgar studerande möjligheterna att förändra och utveckla sin kunskapsbas. Korthagen och Vasalos (2005) beskriver bland annat reflektionen som ett nyckelkoncept i lärarutbildning. De ser reflektionen som en cyklisk process som består av vissa bestämda steg, som kommer vid behov att upprepas under processens gång.

Tabellen nedan visar vilka kategorier jag kunnat analysera och tolka ur respondenternas svar utifrån variationerna mellan första och andra intervjun.

Tabell 6: Praktikhandledningens sätt att skapa reflektion och analys av den egna undervisningen

In-dex	Beskrivningskategori	Före praktiken	Efter praktiken
B.a.1	Genom feedback och diskussioner	L1 M1 O1 P1 X1 R1 <i>T1 V1</i>	<u>B2</u> <u>D2</u> F2 <u>G2</u> <u>J2</u> R2 S2 U2
B.a.2	Strukturrelaterad planering stöder reflektion och analys	F1 U1	A2 E2 <u>J2</u> N2
B.a.3	Handledarnärvaro och konkret stöd bidrar till reflektion och analys	A1 B1 C1 D1 E1 G1 H1 J1 K1 N1 S1	<u>B2</u> <u>G2</u>
B.a.4	Nya elever initierar reflektion och egen analys		H2 X2
B.a.5	Via dagboksanteckningar		C2 <u>D2</u>
B.a.6	Mera varierad och oavbruten handledning önskas		L2 O2 P2
	Bortfall		K2 M2 T2 V2
		N 1 = 21	N 2= 17

Svart text = Ingen förändring i uppfattningen före och efter praktiken

Röd text = Förändring i uppfattning har skett mellan första och andra intervjun

Blå text = Bortfall, dvs. andra intervjun saknas

Text med understreckning (oberoende av färg) = Respondenten hade flera alternativ efter praktiken

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

Denna tabell och de kommande tabellerna läses så att respondent A1 och A2 är samma person, B1 och B2 är samma osv. Siffrorna 1 och 2 står på så sätt för första och andra intervjun. Antalet respondenter som återfinns i varje kategori saknar egentligen betydelse i min undersökning. Det jag fokuserar på är vilka kategorier som jag kan identifiera baserat på respondenternas svar, var respondenten återfinns efter första intervjun samt var han eller hon befinner sig efter den

andra intervjun. Det är alltså variationer i uppfattningarna som jag försöker dokumentera, vilket kan granskas vertikalt inom kategorierna dvs. mellan individerna. Variationerna framgår som beskrivningskategorier i tabellerna. Vidare belyser tabellerna horisontellt eventuella förändringar i respondenternas uppfattningar mellan första och andra intervjun.

B.a.1 Genom feedback och diskussioner

Många, både studerande och andra, tänker i första hand på feedback som det primära i en handledningssituation. Selander och Selander (2007) lyfter också fram återkoppling eller feedback som en del av handledarens uppgifter. Studerande upplever ett behov av att få någon form av utvärdering, hur det som presterats duger och vad som kunde förbättras eller ändras. Gärna önskar de också få positiv feedback, att även det som gjorts bra lyfts fram. Men många är försiktiga med att uttrycka en önskan om att få beröm, istället är det kritik och ändringsförslag som lyfts fram som viktigt.

I: På vilket sätt tror du att praktikhandledning kan bilda ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?

V1: Att jag ska få, chans att få lite feedback, lite idéer hur, att om man har nån specifik situation hur du löser motsvarande. Det är, få lite sån här verklighetsanknytning. För det tycker jag att man får. Viss diskussion att man får kött på benen. Att man kommer med benen och går därifrån med mer...

I: Det är det du väntar dig?

V1: Jo, lite så där att man får lite påfyllnad, så att man känner att det här var inte något omöjligt i alla fall. Visst, får lite stöd så här att man ser att man är på rätt väg.

I: Just så.

V1: Att man inte är helt ute och cyklar, för det är lite jobbigt om man skulle vara det.

Här framkommer det en rätt stor förändring efter praktiken. Av de respondenter som före praktiken menar att feedbacken från handledaren skulle vara bästa grunden för att skapa reflektion och analys av undervisningen, har största delen ändrat åsikt efter praktiken. Endast en respondent kvarstår i gruppen från första intervjun. Däremot har det skett en omflyttning från andra kategorier, så att kategorin i sig fortfarande är den största. Feedback uppskattas, önskas och erhålls också i relativt hög grad.

U: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

U2: Jo, de har ju kommit med, ska vi säga, saklig kritik, vad kan jag göra bättre, vad kan jag tänka på. Samtidigt som de också givetvis gett positiv kritik om

det funnits sån att ge då. Så att det har väl funnits moment där de faktiskt har påpekat att saker, att det här kunde man ha gjort på så här sätt och kanske bara ha gett att det har vidgat min syn ytterligare. De har gett mig ett bredare perspektiv då på det, så att säga. Och, där är igen då liksom, igenom man har fått en bredare syn så har man också liksom, tycker jag, fått en djupare insikt i vad, att hur den här undervisningen bör gå till alltså.

I: I den mån man nu kan säga att den ska gå till på ett speciellt sätt.

U2: Ja, men jag har en uppfattning om den i alla fall.

Inte helt oväntat framkommer det alltså att kategorin Feedback och diskussion både är det som studerande förväntar sig före praktiken och upplever sig ha fått efter praktiken. Det kan väl antas vara rätt naturligt att just feedback på undervisningen är vad studerande önskar mest. Tankar om att någon utomstående ser med friska ögon på deras arbete och ger konkreta förslag på vad som kan förbättras återkommer i ett flertal intervjuer.

B.a.2 Strukturellerad planering stöder reflektion och analys

Två respondenter förväntade sig att struktur och planering av de egna lektionerna även skulle stöda analys och reflektion av arbetet. Att strukturera upp de egna tankarna och sätta ord på dem kan ofta vara väsentligt för både analys och reflektion. Om det saknas ord för att uttrycka det individen erfar är det också svårt att lära sig något från erfarenheterna.

I: På vilket sätt tror du att praktikhandledning kan bilda ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?

F1: Jaa, det vet jag inte riktigt vad jag ska svara på...

I: Hm...

F1: Det, du sa... analys...

I: Jo, och reflektion, att praktikhandledningen kan stöda reflektion och analys i din egen undervisning.

F1: Ja, dels att man får det uppställt ordentligt, på rätt sätt. Att alla delar, att dom kommer i... som man... som dom ska komma... Det kan ju vara i och med att man har den här sjödelen bakom sig, så vet ju pojkarna lite det här. Dom... kastar dom in någonting så vet dom att det kan gå iväg lite på sidan och då måste man riktigt gå och hitta tillbaks på rätt spår. Och så det, men att man får det riktigt uppställt kan jag tänka mig. För där, där är det ju, vi är ju bara självlärd i princip, men. Så det har ju varit, man känner att nu... att det här gick ju bra och att det här gick ju mindre bra. Nog har det ju varit många gånger så att man känt så här att det här var ju inte bra, att det blev ju bottennapp, gick inte alls hem. Medan andra gånger så bara flyter det på. Och då kan jag tänka mig

att den här leden, att om man riktigt strukturerar upp det, så kan det bli riktigt bra. För att få det analyserat efteråt, att det stämmer överens.

Efter utförd praktik förändras uppfattningarna hos respondenterna. Ingen av de ursprungliga respondenterna anser att det är just struktureringen av under-visningen som stöder deras analys och reflektion, däremot är det fyra andra som nu är av den uppfattningen.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

N2: Jag har ju kunnat liksom, när jag har förberett mig för praktik-lektionerna liksom, så då har jag kunnat göra det, alltså jag har själv kunnat utveckla mina andra lektioner på samma sätt. Jag tror att man liksom skärpte sig när man förberedde praktiklektionerna särskilt mycket och sedan har man kunnat göra det för vanliga lektionerna också.

I: Så att det är den här planeringen...

N2: Jo, planeringen just, det här att man planerar så det är jätteviktigt. Och vi fick ju gå igenom det, hur man planerar lektionen... När jag började här så inte visste jag hur man skulle planera. Man bara tittar att jag ska ha 45 minuter och så fyller man det med något, men att göra strukturellt så där, så det har man lärt sig.

Respondenterna ser ett större behov av strukturering efter praktiken än vad de förväntade sig före. Genom att tillsammans med handledaren konkretisera planerna på en personlig nivå blir målsättningarna tydliga, vilket stöder utvecklingsprocessen och förståelsen av det egna handlandet.

B.a.3 Handledarnärvaro och konkret stöd bidrar till reflektion och analys

Som beskrevs redan i kapitel 3 är en närvarande och stödjande handledare en viktig del av processen. En relativt stor del av mina respondenter förväntar sig också att en närvarande handledare och handledarens stöd även skulle stöda deras möjlighet att reflektera kring och analysera sina övningar.

I: På vilket sätt tror du att praktikhandledning kan bilda ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?

K1: Men jag tror att all handledning handlar om att skapa på något sätt ett förtroende så man vågar sänka garden och inte försvara sig och då kan man öppet lyssna och då kan man liksom bolla tillbaka. Och det intressanta, när jag jobbar som handledare tycker jag ju att är det när man får det att funka, det är ju vad jag vill när jag är lärare. Att bara lyssna till sig själv är ju så tråkigt. Just när det börjar komma nånting tillbaka. Så ja, det tror jag att är instrumentet, det där ekot som kommer tillbaka. Ja, eko är kanske dumt för det ska ju inte komma samma saker tillbaka, men en samtalspartner, jag tror instrumentet är en samtalspartner. Sen tror jag att om man har jobbat som lärare ett tag, som

jag sa här innan, så utvecklar man ett sätt att vara på och man utvecklar någonting som man tror på, att fungerar. Och sedan kan man gå och läsa hur mycket pedagogik som helst, men det lär inte ändra på det just för att man läser pedagogik. Men det kan vara så att man får nya insikter, även litteratur kan bli ett bollplank. Litteratur kan bli ett bollplank där man får bolla sina egna idéer. Förmodligen är det därför vi tycker att det är så värdefullt att vi har närstudier när man får lyssna på varandra. Därför att man har sina egna idéer och det är så intressant tror jag. Jag tror att det är annorlunda om man inte alls har jobbat som lärare för då är man ju mera påverkbar, man tror att allt är ren sanning. Men det är ju så, när man har jobbat ett tag, så har man ju saker som man vet att så där är det ju.

I: Man kanske har sin rollmodell klarare på ett sätt, när man har jobbat ett tag?

K1: Jaa, sen har man ju den där bilden av hur man skulle vilja vara och kanske sen hur man är och hur man uppfattas av andra. Man måste få ihop alla dom här jagena på något sätt. Jag uppfattar att det har varit väldigt bra för mig att jag har bättre kontakt med mina studerande så att vi har lite ofta diskuterat och de har fått komma med kommentarer om mycket på mig och sådant. Och det har gjort att jag kunnat forma mig ganska så mycket. Och det är klart att det är svårt att blotta sig så. Men okay, det här funkar inte, ni lyssnar inte, hur ska vi göra istället? Men det har, för mig har det gett mycket.

Efter praktiken syns en stor förändring i respondenternas uppfattning av hur viktig handledarens stöd och den närvarande handledaren egentligen är. Möjligen är det så att uppfattningen av vad stödet innebär har varit tämligen vagt innan, men att handledningen gav en bättre insyn i hur stödet kunnat utformas och att det då utkristalliserats i andra, mera konkreta kategorier. Två av respondenterna lyfter fortfarande fram betydelsen av handledarens stöd, men samtidigt också annat, vilket gör att båda återfinns i flera kategorier.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

B1: Jo, det har den absolut varit. Vi har ju diskuterat efteråt då med praktikhandledaren också, men det diskuterade vi ju då. Men dom handledare, speciellt några där då, så gav ju tankar till reflektion. En speciellt riktigt bra, mycket, men jag vet att hon är också av person sådan att hon är en reflekterande människa i sig. Så att, det kanske har lite med det att göra. Men i lite olika grad skulle jag säga, men överlag bra. Och efter alla lektioner så har jag ju pratat direkt efter med den handledaren då som har haft det avsnittet, då vi har reflekterat lite över att hur gick det här, vad var bra och vad kunde ha varit bättre och så där. Och vad betydde det här för studerande där så...

I: Så att det har varit som diskussioner kring de lektionerna?

B1: Jo, med samma efteråt så hade vi då diskussion kring lektionerna då. Och det är väldigt positivt.

I: Så du fick feedback samtidigt då också?

B1: Mm. Med detsamma, jo precis. Precis med samma. Så det är nog också, det gav nog uttryck för reflektion. Jo.

Det är naturligtvis möjligt att kategorin återfinns dold inom andra kategorier, så att respondenterna inte reflekterar kring behovet av handledarens stöd eftersom det kan sägas vara självklart. Samtidigt lyfts behovet av stöd fram hos många respondenter i den första intervjun, vilket kan indikera att behovet förändrats eller minskade under praktikens gång.

De följande tre beskrivningskategorierna återfinns enbart i den andra intervjun, dvs. respondenterna har hittat innebörder i handledningen som de inte förväntat sig före praktiken.

B.a.4 Nya elever initierar reflektion och analys

Två respondenter ansåg att nya elever i samband med praktiken gav orsak till reflektion och analys av den egna undervisningen. Här är det egentligen inte handledningen som lyfts fram, utan andra omständigheter som ingick i praktiken.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?

H2: Nå, det är ju egentligen samma sak eftersom ens synsätt har vidgats. Så har man förstås också nytta av det i sin vanliga undervisning.

I: Finns det nånting konkret som du kan lyfta fram eller?

H2: Jaa, jo. Dels så var nu bra att, det har nu inte med handledningen i sig att göra, men det är bra att ha en annan grupp, eftersom jag är en sån lärare som bara har den där en och samma gruppen, så redan det att ha en annan studerandegrupp var bra. På det sättet så vidgades ju också ens vyer. Och det har ju liksom hjälpt en att vara med andra. För man blir lite insnöad när man bara håller på med ett.

I: Det blir lätt så, man kör sitt race...

H2: Jo.

I: Och tänker kanske inte så mycket på vad som händer.

H2: Och det hjälper ju en också när man får nya studerande för då ger man sig också tid att analysera vad det är som liksom egentligen behöver göras, än att man gör som man alltid har gjort. Så att jo, det har hjälpt mycket.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

X2: Det som har varit bra är nu att ha andra elever som läser på en annan skola för att de beter sig lite annorlunda... har annorlunda... de har andra regler och annan grund, eller grund. De kommer från samma riktning, från grundskola, men de fostras, formas nog på ett annat sätt på en annan skola. Och då fanns det andra problem att tackla där alltså, som jag inte upplevt i min ordinarie skola.

I: Okay. Ja kulturerna är kanske...

X2: Kulturerna är annorlunda. Jo. Så det var kanske en sån sak som jag verkligen tänkte på. Men sen, ja jag vet inte riktigt mera. Det är väl det jag kommer på så här direkt.

Det är troligen vanligt att när lärare får nya elever så ingår samtidigt, åtminstone i någon mån, reflektioner kring det egna arbetssättet och analys av olika situationer och metoder för att kunna förbättra undervisningen. Därför menar jag att kategorin i sig är helt relevant och kan ge upphov till en del reflektioner.

B.a.5 Via dagboksanteckningar

Två respondenter lyfter fram betydelsen av att skriva dagbok och att det hjälper dem att reflektera. Här kan kanske ses paralleller till kategori B.a.2 eftersom dagboksskrivande kan vara ett sätt att strukturera upp det skedda. Samtidigt nämner båda respondenterna specifikt dagböckerna eller den egna, skrivna texten, varför jag valde att behålla det som en egen kategori.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

D2: Joo, jag jobbar ju på det sättet många gånger, att jag skriver och jag jobbar på det sättet när jag förbereder att jag skriver mycket. Sen kanske det där skrivna försvinner ut i periferin, men det har varit min process utefter vägen så att säga. Men nu har jag ju inte tittat tillbaka på de skrivna rapporterna på det viset. Men de finns, i och med att jag har skrivit dom så finns de alltså. Allmänt så är det ett sätt för mig att arbeta på, att skriva.

I: Just det. Så du är kanske van med den processen?

D2: På något sätt, jo. För att, om det nu är samma sak, men när jag förbereder lektioner, kurser och speciellt när jag förbereder några nya kurser, då är det mycket skriv och mycket papper och noterande.

I: Hur är det sen efter du har hållit lektioner, tänker du tillbaka på det som har...?

D2: Jo, det finns där. Ibland, nog tar jag fram pappren ibland också och tittar vad jag har noterat och hur gick det. Nog reflekterar jag över, det har varit under hela min verksamhet så det har varit mycket kurser, nya kurser som man fått ta från början.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?

C2: I och med att man skrev dagbok, så blev det ju som lätt att först själv tänka efter vad var det som hände och då också skriva ärligt. Man får en känsla för om det går bra eller dåligt och varför går det då inte bra. Så på det viset har det ju sen gått att fråga upp att när en elev har betett sig på ett visst vis... så går det att fråga att hur skulle du ha gjort. Att han eller hon gjorde så eller så, att jag tappade eller fick inte kontakt eller nånting.

B.a.6 Mera varierad och oavbruten handledning önskas

I de allra flesta utvärderingar återfinns alltid den eller de som känner sig besvikna efteråt, som inte fått det stöd de förväntat sig eller kanske inte ens något stöd alls. Det här kan naturligtvis bero på många orsaker. Förväntningarna kan ha varit för högt ställda, handledaren hade kanske inte en klar bild av sin uppgift, handledarens tidsbrist eller annat. I vilket fall som helst är det naturligtvis en fråga som bör tas på allvar. Här var det tre respondenter som gärna skulle ha velat få mera ut av sin praktikhandledning.

I: Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?

P2: På något sätt skulle man kanske, där skulle jag kanske ha velat ha ännu mera. Att det blev kanske inte så mycket diskussioner om hur man kan variera det och flexibilitet i det, så därför har jag till och med valt det som forskningsämne, hur jag skulle kunna undervisa just det som jag hade där. Liksom att jag hadenär jag var där och nu så undrar jag att... är det... det där det sätt man ska undervisa ... på.

I: Just det...P2: Att jag gjorde i stort sett på det sätt som jag fick när jag själv gick min utbildning och jag undrar ju om det är sånt, det är det jag funderar på fortfarande. Min handledare har ju gjort på sitt sätt i trettio-fyrtio år, så att hon hade kanske inte så mycket variation i idéer på det sättet.

O2: Det är lite svårt, det skulle ju ha kunnat vara ett bra sätt att få den där analysen, om man skulle ha fått feedback. Men när man inte riktigt fick det så, så att... Nej det var nog så väldigt sporadiskt att...

I: Jo, och att du lyckades, du hade ju två olika...

O2: Jo.

I: Och det var samma sak?

O2: Det var nog samma med båda, jo. Att jag vet ju inte om de överhuvudtaget tittade på dom papper som jag skickade in, jag har ingen aning.

Studering som upplever att de inte fått det stöd från handledningen som de önskat eller sett sig vara i behov av ska naturligtvis tas på största allvar. Det är svårt att säga vad som ligger bakom i de här specifika fallen, orsakerna kan vara många och olika.

Granskning av undersökningsresultaten i tema B.a

Den första undersökningen visar att majoriteten, eller 19 respondenter av 21, förväntar sig att *feedback och diskussion* samt *handledarnärvaro och konkret stöd* ska vara praktikhandledningens sätt att initiera reflektion och analys av den egna undervisningen. De två övriga menar att *strukturerad planering* av den egna undervisningen ska komma att stöda analys och reflektion av arbetet.

Vid den andra undersökningen är det fortfarande en majoritet av respondenterna, 10 av 17, som menar att feedback, diskussion, handledarnärvaro och konkret stöd varit de moment som kunnat stöda reflektion och analys av undervisningen. Dock är det inte i någon högre grad samma respondenter som återfinns i grupperna vid första och andra undersökningen. I kategorin feedback och diskussion är det endast en respondent som svarat så vid båda intervjuerna. Det kan kanske tyckas förbryllande att trots att gruppen är en av de största vid båda intervjuerna, så förefaller respondenterna att ändra uppfattning till den andra intervjun. Vid en närmare genomgång visar det sig dock att dels är bortfallet relativt stort i gruppen, tre respondenter av åtta. Dels återfinns tre respondenter senare i kategori B.a.6, som önskat mera oavbruten och varierad handledning än vad de fått. Detta var naturligtvis omöjligt att förutse vid den första undersökningen. En respondent kvarstod i kategorin och en hade ändrat uppfattning och återfanns i kategori B.a.4 vid den andra undersökningen. Den verkliga variationen i uppfattning var kanske därför inte så stor utan andra, yttre omständigheter påverkade utfallet.

Av alla respondenter är det endast tre som inte har ändrat åsikt mellan första och andra intervjun. En uppfattar fortfarande att feedback och diskussion varit det instrument som stött personens reflektion och analys, medan två ser det i handledarnärvaro och konkret stöd. Dessa är för övrigt de enda som finns i den kategorin vid andra intervjun. Spridningen när det gäller uppfattningar blir dock större i den andra undersökningen, här tillkommer nya kategorier som inte finns i den första, så som; *nya elever initierar reflektion och egen analys, dagboksanteckningar* och *önskat mera varierad och oavbruten handledning*.

I andra undersökningen i kategori B.a.1 har fem respondenter övergått från B.a.3 och två från B.a.2. En kvarstår från tidigare. Tre respondenter återfinns även i andra kategorier, två i B.a.3 samt en i B.a.5. Handledarnärvaro och konkret stöd innefattar i sig även feedback och diskussion. Det kan tänkas att förändringen

här beror på att respondenterna efter praktiken bättre kan konkretisera sin uppfattning av vilket stöd de önskar. Även gällande övergången från B.a.2 till B.a.1 kan en utvidgad uppfattning av handledningens betydelse finnas i bakgrunden. Istället för att fokusera på enbart en sak ser respondenten den mångfald i handledningen som feedback och diskussion kan erbjuda.

I kategori B.a.2 återfinns fyra respondenter i den andra undersökningen. Alla fyra har övergått från B.a.3. Här kan det faktum att lektionerna planeras noggrant under praktiken inverka på resultatet. Respondenterna förstår nyttan av god planering samt att analys och reflektion av undervisningen stöder planeringsarbetet. Genom reflektion blir studerande medvetna om vilka delar av planeringen som fungerar och varför, vilket leder till att dessa moment stöder varandra. Kategori B.a.3 omfattar endast två respondenter i den andra undersökningen och där har ingen förändring skett. Dessa två återfinns även i B.a.1 och har behandlats där.

De tre följande kategorierna har ingen motsvarighet i den första intervjun utan förekommer endast efter praktiken. B.a.4 omfattar två respondenter, en från B.a.1 och en från B.a.3. Här är det troligen fråga om helt nya insikter. I hur hög grad det här gäller handledningens påverkan är en mera öppen fråga. Snarare handlar det kanske om en egen insikt, där respondenten insett att nya elever eller en ny omgivning ger upphov till mera reflektion. Även B.a.5 omfattar två respondenter, båda från B.a.3. I praktiken ingår ett moment där studerande skriver dagbok över övningarna. Tänkbart är att aktiviteten vid skrivandet upplevts underlätta respondenternas analys av dagens undervisningsövningar och texten även möjliggjort senare reflektioner. Slutligen återfinns tre respondenter i kategori B.a.6, vilka önskat mera handledning än de upplevt sig ha fått.

Sammanfattning av resultatet (tema B.a)

Studiens resultat tyder på att *feedback*, *diskussion*, *kontinuerlig handledarnärvaro* och *konkret stöd* ses som viktiga element för att stöda studerandes förmåga till reflektion och analys. Praktikhandledningen förefaller kunna påverka studerandes uppfattningar av hur reflektion och analys av den egna undervisningen kan stödas av handledning. I studien spåras verkliga variationer i studerandes uppfattningar mellan de båda intervjutillfällena. Variationerna i uppfattningar är baserade på:

- skapandet av en utvidgad uppfattning av handledningen
- individuella insikter skapade ur skeenden under praktiken, som till exempel att undervisa nya elever och nya situationer
- aktiviteter under praktiken som planering och dagboksskrivande

- flytt av fokus från behovet av yttre stöd till en insikt om den egna, självständiga aktivitetens betydelse

5.3.2 Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning (tema B.b)

Avsnittet omfattar en undersökning hur studerande upplever att praktikhandledningen kunnat stöda deras utveckling mot en självständig och professionell lärarroll. Tabell 5 visar de beskrivningskategorier jag kunnat tolka från respondenternas svar.

Tabell 7: Förmåga att stöda lärarens pedagogiska och yrkesmässiga utveckling genom praktikhandledning

Index	Beskrivningskategori	Före praktiken	Efter praktiken
B.b.1	Genom feedback och diskussion	A1 D1 E1 F1 J1 K1 L1 M1 O1 P1 R1 V1	A2 C2 D2 J2 F2 N2 P2 R2
B.b.2	Handledarnärvaro och konkret stöd gynnar utvecklingen	C1 G1 H1 S1 X1	B2 S2
B.b.3	Via reflektion och analys av egen undervisning	<i>NI</i>	L2 N2 U2
B.b.4	Visuella jämförelser med andras undervisning		E2 H2
B.b.5	Planering och sakkunnig handledning ger stöd	B1 U1 T1	
B.b.6	Mera konkret didaktiskt stöd nödvändigt Bortfall		G2 O2 X2 K1 M1 T1 V1
		N 1=21	N 2=17

Svart text = Ingen förändring i uppfattningen före och efter praktiken

Röd text = Förändring i uppfattning har skett mellan första och andra intervjun

Blå text = Bortfall, dvs. andra intervjun saknas

Text med understreckning (oberoende av färg) = Respondenten hade flera alternativ efter praktiken

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

B.b.1. Genom feedback och diskussion

Det är knappast förvånande att kategorin Feedback och diskussion återkommer flera gånger i en studie som behandlar studerandes uppfattningar av handledning och initialt även deras förväntningar. Kategorin måste ändå ses som väsentlig i handledningssituationer.

I: Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

O1: Ja. Då, förhoppningsvis så då att man får feedback förstås på det, på vad man presterar och betar sig under de här övningslektionerna. Att få konstruktiv kritik antar jag, att hoppeligen inte bara säga att det var nog bra det där, utan faktiskt nog få synpunkter på vad som finns att förbättras. Ja, det är väl i korthet det.

Här ser vi en viss förändring i respondenternas uppfattningar före och efter praktiken. Av de ursprungliga elva respondenterna är det fortfarande fem som ser feedbacken som viktig. Men samtidigt bör kanske beaktas bortfallet på tre respondenter, vars uppfattning inte återfinns i andra intervjun.

I: På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktiken stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

C2: Och då pratar vi båda praktikperioderna?

I: Jo, hela.

C2: Hela praktiken. Ja, speciellt i den första praktiken, då, då kände jag att det faktiskt var utvecklande. Det fanns mycket frågor och funderingar och så. Men något exempel, jag vill egentligen, på vilket sätt... att ha nån att diskutera med och kanske fråga om upplägg. Att en sån utveckling tycker jag att jag har fått.

I: Okay.

C2: En person som man fått fråga vad som helst.

I: Bollplank...

C2: Ett bollplank, precis det, just det. Och det kan ju liksom vara olika saker, men, men, nej det tycker jag har varit bra... Kommer inte på nåt annat, att det skulle vara nån speciell situation och så där. Nej inte som jag kommer på nu i alla fall.

Som framgått redan tidigare är individens yrkesidentitet stadd i ständig utveckling. Denna utveckling sker i samspel med omgivningen. För lärarstuderande är

handledaren och det sammanhang där praktiken utförs betydande faktorer i utvecklandet av en professionell yrkesidentitet.

B.b.2 Handledarnärvaro och konkret stöd gynnar utvecklingen

Även kategorin handledarnärvaro och konkret stöd, återkommer i flera grupper. Många respondenter uttrycker en önskan om konkret handledning, goda råd, tips och kritik. Men det skymtar även fram tankar om en närvarande handledare som verkligen ser studerandes ansträngningar.

I: Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

G1: Egentligen, jag har inte sådär jättemycket förväntningar. Men jag hoppas ju att det ska ge lite sådär konkreta tips, sådana här förståeliga. Det har varit mycket teori under en lång tid nu, så jag ser riktigt fram emot att få göra det här, i och med att vi också är yrkespedagoger. Så jag tror att det är många som längtar efter det här, handgripliga handledarskapet i den praktiska delen av den här utbildningen. Jag tror att det är många som kanske saknar den där: ”när du gör det här, tänk på att du såg på att han gjorde så här” direkt sådan här koppling till. Så det ska bli, jag ser fram emot det. Så förväntningarna är väl ganska höga då.

Även efter praktiken var det två respondenter som ansåg att handledarnärvaro och konkret stöd hade bidragit till deras pedagogiska och yrkesmässiga utveckling.

I: På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktiken stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

S2: Nå, det är ju klart det att det har varit värdefullt, för mig har det fungerat bra och varit värdefullt. Jag har haft en bra handledning och jag har fått svar, jag skulle säga att jag har fått svar på alla mina frågor. Så det har ju varit direkt avgörande för att jag har kunnat trivas, snabbt ta till mig både synliga och osynliga regler och system, snabbt komma in i arbetet. Jag har kunnat fråga och fått svar. Så det, när man kommer in så som jag gjorde i ett högstadium, rakt in i verkligheten, så måste man ju vara ganska snabb för att inte bli överkörd av allt. Av tidspress och handledaren, att han inte ska tröttna på en och eleverna och så här. Så man måste verkligen vara snabb med att kunna lokalisera och fråga och ställa rätt frågor och få svar. Jag tycker att det, han har ju nog handledaren i den situationen varit den som har gjort det möjligt. Ingen annan hade ju kunnat få mig in i det där på det sättet. Skulle jag säga. På vilket sätt, ja det är på alla sätt. Nödvändigt. Framför allt genom att han har haft erfarenhet att kunna ge svar på allt, från hur jag ska kunna planera undervisningen till hur jag ska röra mig i klassrummet och agera gentemot eleverna och avsluta lektionen och ja...

Det kan naturligtvis vara svårt att skilja mellan konkret stöd och andra grupper i kategorin, men jag har ändå valt att behålla den som en egen grupp eftersom svaren inte heller helt passat in under någon annan rubrik.

B.b.3 Via reflektion och analys av egen undervisning

En respondent i den första intervjun förväntar sig att handledningen ska ge möjlighet till reflektion över det egna arbetet och på så sätt få stöd i sin professionella och yrkesmässiga utveckling. Praktiken erbjuder i allmänhet goda möjligheter för studerande att reflektera över sitt arbete, eftersom de där har möjlighet att se direkta konsekvenser av sin undervisning.

I: Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

N1: ...Jo, det är kanske det att, att jag ska kunna koppla teorin genom praktikperioden till läraryrket. Så, på det sättet uppfattar jag det. Att jag kan, att jag tittar på rätt saker för det första och kanske får reflektera över övningslektionerna eller auskulteringslektionerna. Om jag ser några brister i undervisningen, att jag inte tar till det sen, att jag ser att det kan finnas brister.

I den andra intervjun är det tre respondenter som anser att reflektion och analys av egen undervisning i samband med handledning stött deras utveckling.

I: På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktiken stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

L2: På vilket sätt? Ja, det har gjort mig mera vaksam när jag själv har haft lektioner, teorilektioner då främst. Det har ju inte gett så mycket under, ska vi säga dom praktiska ämnena åt mig, att det är vad det är. Jag har svårt att ändra på det. Men visst, jag inleder mina lektioner också med teori och genomgång och så och då har jag reflekterat mera. Jag reagerade på sättet som jag skriver på tavlan. Jag har blivit mera, jag pratar inte med ryggen mot publiken, ja kanske jag förbereder mig lite bättre. Hoppas jag. Och sen så reagerar jag, brukar försöka möblera om med sittordning och så. Så det märkte jag under praktikperioden så måste jag ju försöka fixa till det lite.

Även studerande som arbetat några år som lärare ser fördel i att reflektera och analysera kring sin undervisning och därigenom kunna förnya och förändra sina didaktiska verktyg.

B.b.4 Visuella jämförelser med andras undervisning

Möjligheten att se på andras, behöriga lärares undervisning och jämföra med sin egen nämner två respondenter i den andra undersökningen tillsammans med handledning som ett medel till professionell och yrkesmässig utveckling.

I: På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktikperioderna stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

E2: Jo. Ja, vi fick ju lite sådana här som vi skulle titta på, det var ju till hjälp. Alltså de här skriftliga som man kunde gå tillbaka och titta på och uppdatera sig. Sen vet jag inte, de på skolorna har nog inte varit så där speciellt intresserade heller.

I: Är det så?

E2: Det är det. Det har inte riktigt, de har sett det lite som avlastning.

I: Okay. Nå, det är kanske inte riktigt så som det var tänkt.

E2: Nej, men det har ändå varit givande. Det är egentligen det som har gett ganska mycket med hela projektet, att man kommit ut och sett andra.

H2: Oj. Jo, det har den nog gjort. Det har nog varit, just dom här gruppauskulteringarna har ju gjort väldigt mycket. Det gör ju att man ser på egentligen vardagliga saker, eftersom jag har jobbat nu ganska många år så är det ju inte några nya saker, men man ser det på ett annat sätt. Och det får man då just genom handledningen då upp ögonen för. Så att, det är väl den stora hjälpen.

I: Hur är det under dina egna övningslektioner, på den delen?

H2: Jo, det är nog egentligen samma sak där, att man liksom ser det på ett annat sätt än vad man skulle ha gjort annars.

Genom att jämföra sitt eget arbete med andras kan studerande få en ny insikt i hur arbetet fungerar och vilka förändringar som kan göras. Eventuellt fås även tillgång till rollmodeller som möjligtvis saknats tidigare.

B.b.5 Planering och sakkunnig handledning ger stöd

Vissa respondenter önskar få hjälp med planeringen och struktureringen av sin undervisning av handledande lärare. Här ingår en övertygelse om att handledaren kan sin sak och därför har något att ge vidare.

I: Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

U1: Jag tror väl framför allt att jag kan få bra handledning med att strukturera upp lektionen jag har hållit, att få det här att det inte blir alltför optimistiskt att jag ska hinna med för mycket, och framför allt att det inte ska bli för plottrigt. Det, man ska ha några korta mål istället för lektionen, som man ska nå, att eleverna ska förstå, inte att dom ska hinna med allt det här som man kan.

I: Jo, det brukar finnas en viss risk ibland.

U1: Mmm...

I: Ja, eller?

U1: Ja, jag tror att det, framför allt att bli bättre strukturerad och kanske få, våga ta steget ut och börja använda andra undervisningsmetoder framför allt. För det har blivit väldigt lätt att man kör den här vanliga klassrumsundervisningen vid tavlan. Man blir långtråkig, det blir man faktiskt.

T1: Det, ja, dels den här planeringen av... sekvensplaneringen och lektionsplaneringen... för det är helt nytt, det här. Det har jag inte gjort tidigare, så som en hel plan, så det tror jag. Sen har jag nog kanske inte riktigt några förväntningar på det heller.

I andra undersökningen var det ingen respondent kvar i gruppen, vilket förhoppningsvis kan ses som att stödet funnits.

B.b.6 Mera konkret didaktiskt stöd önskvärt

Alla respondenter har inte fått det stöd de förväntat sig inför praktiken. Tre respondenter uppger vid det andra intervju tillfället att de önskat få mera stöd än vad de hade fått.

I: På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktikperioderna stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?

E2: Ja, det varierar lite skulle jag vilja säga. Jag tycker att kontakten med er, där har man alltid fått snabb respons och man märker att det finns en vana hos er att vara handledare. Medan min kontakt här inte har haft den här handledarvanan och kanske inte riktigt förstått sin roll i det hela. Så det kändes som att min handledare här mera trodde att han var någon sorts bedömare helt enkelt, så att han mera... ja men det kommer nog att gå bra, gör det där nu bara, istället för att ge direkt handledning, alltså hjälp på traven. Han hade gärna fått vara lite hårdare, mer direkt och distinkt i sin handledning. Så att ja... jag fick ut betydligt mera av er handledning än av den så kallade handledningen här.

I: Det är ju lite synd förstås. Det är ju alltid den här risken också när man har kolleger som handledare, man har ju en viss balans som, arbetskamrater emellan också och ska man handleda varandra sedan, så blir det kanske förändringar i den balansen.

E2: Jo, jag tror att det kan ha nånting med det att göra, för jag, han var ju den enda möjliga kandidaten för min del och vi jobbar jättebra ihop. Och han, jag tror att det handlar lite om missförstånd om vad hans roll egentligen var. Och sedan någon sorts respekt, att han inte ville kommentera mitt sätt att undervisa.

I: Jo det kan jag tänka mig faktiskt, för det upplevde jag också de gångerna jag var med.

E2: Jo, att han bara, ja men det där var ju jättebra. Det här är ju din... och du är så bra och. Men jag vill bli bättre!

Granskning av undersökningsresultaten i tema B.b

Feedback och diskussion kring den egna undervisningen är element som återkommer gång på gång i många intervjuer och både i första och andra undersökningarna. I första undersökningen var det hela 12 av 21 respondenter som förväntade sig att feedback och diskussion skulle stöda deras förmåga att omsätta undervisningsteorier i praktiskt lärarbete. I den andra undersökningen var det 8 av 17 respondenter som upplevde att de genom feedback och diskussion fått stöd för sin pedagogiska och yrkesmässiga utveckling. Att mer än hälften av respondenterna i båda undersökningarna lyfter fram denna beskrivningskategori visar på betydelsen av feedback och diskussion i handledningssituationer. Fem av respondenterna återfinns i båda intervjuerna, alla är män. Överlag verkar det som att männen är i majoritet i kategori B.b.1, även bland de som byter åsikt mellan undersökningarna.

Bland de som ändrar åsikt mellan intervjuerna återfinns en i B.b.2, en i B.b.3 samt en i B.b.5. Tre respondenter tillhör bortfallet. Här finns alltså ingen tydlig tendens, utan förändringen sprider sig relativt jämnt mellan kategorierna. Snarare visar intervjuerna på att de respondenter som förväntat sig mest stöd via feedback och diskussion också upplever att de fått stöd på detta sätt.

Kategori B.b.2 visar på en större förändring i uppfattningarna. Även här fördelar sig uppfattningarna tämligen jämnt. Av de ursprungliga fem respondenterna finns en i B.b.1, en i B.b.3, en i B.b.4 samt en i B.b.6. Endast en respondent finns kvar från gruppen vid den andra undersökningen. En respondent kommer från B.b.1. Vid den första intervjun är det tre kvinnor och två män i grupp B.b.2, medan det vid den andra intervjun finns två kvinnor i gruppen. Möjligen kan handledarnärvaro och konkret stöd ses som ett relativt vagt begrepp och respondenterna har då under praktiken kunnat formulera om sina förväntningar på ett mera direkt sätt.

Kategori B.b.3 innehöll endast en respondent i första intervjun och respondenten finns också kvar i den andra intervjun, men återfinns även i B.b.1. Dessutom har två respondenter tillkommit, en från B.b.1 och en från B.b.2. Båda är män, medan den ursprungliga respondenten var en kvinna. Tydligt ser inte respondenterna att reflektion och analys av den egna undervisningen kunnat vara ett stöd i handledningen för sin pedagogiska och yrkesmässiga utveckling. Eventuellt kan också det faktum att reflektion och analys av egen undervisning inom handledningen diskuteras i en egen fråga ge respondenterna uppfattningen att ämnet redan är behandlat tillräckligt.

Ingen respondent reflekterar över möjligheten att jämföra egen undervisning med andras och på så sätt få stöd i sin utveckling, eller kategori B.b.4, i den första intervjun. Två respondenter i andra intervjun, båda män, ser dessa tillfällen som betydelsefulla för sin pedagogiska och yrkesmässiga utveckling. Tänkbart är att

möjligheten att jämföra sin undervisning med andra behöriga lärare, även kan öppna ögonen för både positiva och negativa perspektiv på det egna arbetet och därmed skapa en grund för vidare utveckling.

Tre respondenter finns i kategori B.b.5 i första undersökningen, en man och två kvinnor. I den andra undersökningen saknas respondenter i denna kategori. En är bortfall, en finns i B.b.2 och en i B.b.3. Detta tyder på att respondenterna erhållit det stöd de efterlyst innan praktiken. I kategori B.b.6 finns tre respondenter i andra intervjun. Dessa tre respondenter önskat få mera stöd än vad de fått eller upplevde sig ha fått. En återfanns tidigare i B.b.1 och två i B.b.2. Två av dessa är män och en kvinna.

Sammanfattning av resultatet (tema B.b)

Undersökningsresultatet tyder på förändring i de flesta kategorier, medan B.b.1 förefaller att vara tämligen stabil. Feedback och diskussion är alltså aspekter som respondenterna upplever vara de viktigaste för sin utveckling mot en professionell och självständig läraridentitet.

- Förändringar i studerandes uppfattningar av hur handledningen stöder utvecklingen av en professionell läraridentitet kan spåras i intervjuerna.
- Förändringar är relativt jämnt fördelade mellan kategorierna, vilket tyder på att individuella behov beaktats i handledningen.
- Vissa könsskillnader kan iaktas, exempelvis betraktas feedback och diskussion speciellt bland män som viktiga för den yrkesmässiga utvecklingen.

5.3.3 Studerandes syn på den egna identiteten och dess förankring före och efter praktiken (tema B.c)

Frågan som gäller hur de studerande upplever sin egen identitet samt på vilket sätt de upplever att handledning under praktiken stött dem i en eventuell utveckling ska uppfattas som ett centralt element i studien. Identitet formas bl.a. i samspel och möten med andra. Det sker ständigt möten med andra i individens liv och han eller hon påverkas av dessa möten, både privat och professionellt. Individen befinner sig aldrig i ett vakuum utan är beroende av andra även i sin yrkesroll. Därför har omgivningen och miljön där lärarna befinner sig avgörande betydelse för en professionell utveckling. Detta kan vara speciellt viktigt under en

utbildning när yrkesidentiteten börjar formas. Särskilt stor betydelse kan handledning och handledare ha eftersom kontakten mellan studerande och handledare kan vara mycket tät och intensiv.

Tabell 6 nedan visar hur blivande lärare betraktar sin egen yrkesidentitet och var den är förankrad enligt de kategorier jag kunnat utläsa och tolka från respondenternas svar på intervjufrågorna.

Tabell 8: Blivande yrkeslärares syn på den egna yrkesidentitetens förankring före och efter praktikperioderna

Kod	Beskrivningskategori	Före praktiken	Efter praktiken
B.c.1	Förankrad i ursprungsycket	H1 J1 R1 <i>T1</i>	R2
B.c.2	Förankrad både i lärarrollen och i ursprungsycket	A1 B1 D1 G1 M1 <i>N1 O1 S1 U1 X1</i>	D2 E2 F2 J2 O2 S2 X2
B.c.3	Förankrad i lärarrollen	<i>C1 K1 P1</i> V1	A2 B2 C2 G2 H2 L2 N2 P2 U2
B.c.4	Situationsberoende	E1 F1 L1	
	Bortfall		<i>K1 M1 T1 V1</i>
		N 1 = 21	N 2 = 17

Svart text = Ingen förändring i uppfattningen före och efter praktiken

Röd text = Förändring i uppfattning har skett mellan första och andra intervjun

Blå text = Bortfall, dvs. andra intervjun saknas

Text med understreckning (oberoende av färg) = Respondenten hade flera alternativ efter praktiken

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

B.c.1 Förankrad i ursprungsycket

Som tidigare nämnts är det inte ovanligt att blivande yrkeslärare har sin yrkesidentitet förankrad i ursprungsycket. Redan i kraven för yrkeslärarutbildningen nämns att studerande bör ha högsta möjliga utbildning inom yrkesämnet samt minst två års arbetserfarenhet inom yrket. Många har arbetat betydligt längre tid än så. Det innebär självklart att deras yrkesidentitet dittills är förankrad i ursprungsycket. Här är det fyra respondenter som upplever att yrkesidentiteten är förankrad i ursprungsycket.

I: *Hur uppfattar du själv din egen yrkesidentitet, i relation till din kompetens i läraryrket?*

H1: Ja... det var en knepig fråga. Den, det... för oss yrkeslärare så finns det ju den där skillnaden mellan yrkesidentitet och... och lärararbetet. Och den blir väldigt påtaglig i yrkesutbildningen för vi umgås ju dagligen med kärnämneslärare som håller hårt på den här läraraspekten. Det, man blir nästan som en motpol. Det... alltså man blir ännu mera yrkes... person än vad man annars skulle ha varit. Som nästan nån sorts trots. Men inte så att vi ligger och skjuter på varandra på barrikader, men ibland så blir det, det finns en sån där... lite motsättning mellan dom där grupperna nog som inte riktigt kanske plockas fram.

I: Mm. Uppfattar du dig själv mera som yrkesmänniska än som lärare?

H1: Jo, men det kan ju bero på att jag har jobbat som yrkesmänniska i över tjugotre år. Före. Och det är ju det som... jag menar... min vuxenidentitet är ju grundad i den.

Endast en respondent menar sig fortfarande ha sin yrkesidentitet förankrad i ursprungsyrket även efter praktiken.

I: *Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen läraryrke?*

R2: Hoppsan vad djupt!

I: Vi hade den här diskussionen i den här inledande intervjun, att känner du dig mera som lärare eller som branshmänniska. Kommer du ihåg det?

R2: Fortfarande branshmänniska.

I: Okay. Så du upplever inte att du har blivit mera lärare?

R2: Lite mera. Men inte lärare kontra branshmänniska, där är jag nog ganska detsamma. Men däremot så blir jag ju mera och mer bekväm med rollen som lärare. Men jag är inte lärare. Det är jag inte. Jag är en branshmänniska som lär ut, jo, så att det kommer nog att ta tid före jag känner mig som lärare. För det är liksom, kontakten är kvar i branschen.

I: Jo det ska den ju vara, absolut.

R2: Jo men på det sättet att jag är inte ens i närheten av det där huset mentalt, förstår du, utan jag tänker ur branschens synvinkel, jag tänker inte på, jag tänker mera på att lära dom nånting som de behöver. Alltså det här som är för näringslivet istället för att lyfta fram det pedagogiska och förklara varför jag gör det.

Motiveringen att *lära dom nånting som de behöver* kan kanske ändå ses som relativt pedagogisk trots allt.

B.c.2 Förankrad både i lärarrollen och i ursprungsycket

Många respondenter upplever att deras identitet är förankrad både i ursprungsycket och som lärare redan innan praktiken. Detta är kanske inte helt oväntat eftersom många redan arbetar som lärare samtidigt som praktiken infaller mot slutskedet av utbildningen. Vissa respondenter ser också likheter mellan ursprungsycket och lärararbete och kan dra nytta av tidigare erfarenheter.

I: Hur uppfattar du själv din egen yrkesidentitet i relation till din kompetens i läraryrket?

O1: Okay. Jag skulle säga att jag ser mig mer och mer som lärare ju mera tiden går. Att det är ju dryga två år sedan jag började, före det jobbade jag i industrin, så att. Precis när jag började, då var det nog precis att det var branschmänniska, men nu börjar det nog vara kanske fifty-fifty vid det här laget. Det går säkert. Så jag hoppas att jag håller kvar den där branschidentiteten också, det skulle nog vara viktigt det också. Mycket viktigt för att ha respekt också till exempel bland de studerande, men nog tror jag också att det blir mer och mer att man tar den här lärarrollen.

I: Jo, det är ju kanske specifikt just bland yrkeslärare åtminstone, just att man har både den här branschkunskapen och –identiteten och också läraridentiteten. Det är lite dubbel...

O1: Jo, det är det nog. Det är nu hur man upprätthåller den där branschidentiteten och håller sig ajour med utvecklingen. Men nog är det min målsättning för framtiden också att hålla båda rollerna.

Även efter praktiken ser många sig både som yrkespersoner och lärare, sju respondenter placerar sig i denna grupp i den andra undersökningen.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

S2: Ja, jag sa senast i går kväll att om nån frågar mig så är jag mera ...¹⁴ än lärare, men det kanske handlar om att jag vill vara det. Att nånstans tar ju det också slut om man aldrig gör bilder. Så att jag vet inte riktigt, nej. Men jag hittar absolut en stor utmaning i det där lärandet, på alla nivåer. Och jag kan verkligen vara en del av den här positiva kraften som finns i kreativiteten. Att den tar jag åt mig, jag sitter bredvid där och liksom känner den, delar den utan att de kanske ens vet om det alla gånger. Så jag njuter nog av den här lärsituationen, skola, var det sen är då, det här pedagogiska mönstret.

¹⁴ Borttaget av anonymitetsskäl

Det förefaller finnas hos många av respondenterna en önskan om att ha *en fot i båda läger*, dvs. att kunna identifiera sig både med sitt ursprungsyрке och läraryrket. Någon uttrycker också en oro över att som lärare förlora i branschkännedom och därmed inte ha möjlighet att introducera sina elever i yrkets utveckling.

B.c.3 Förankrad i lärarrollen

Fyra respondenter upplever redan innan praktiken att de *är lärare* och alltså har sin yrkesidentitet förankrad i läraryrket.

I: *Hur uppfattar du själv din egen yrkesidentitet, i relation till din kompetens i läraryrket?*

P1: Okay. Jag ser mig nog i första hand som en kunnig lärare. Alltså ämneskunnig, men jag är inte så aktiv genom att jag själv inte är då aktiv inom formgivningen själv, om man säger så då. Att jag anser mig vara väldigt duktig på att sy och tycker att jag är lämplig som lärare. Att jag tycker jättemycket om mitt ämne, att jag brinner för mitt ämne och jag tycker mycket om att undervisa, så jag ser mig nog som lärare i första hand.

Betydligt fler respondenter dvs. 9 av 17 ser sin yrkesidentitet förankrad i läraryrket efter praktiken vid den andra intervjuomgången.

I: *Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?*

L2: Jo, jo. Idag, jo nu när du frågar mig, så det här datumet så känner jag att jo, nog har det blivit mera lärare än bransch. Å andra sidan så ser jag ju det att jag lite medvetet också spjärnar emot.

I: Klart det jo, för man behöver ju ha båda. När du jobbar som yrkeslärare så måste du ju kunna din bransch också.

L2: Jo. Och jag ser ju det. Jag kan ju bara prata om min egen bransch men känner ju och vi har diskuterat och sett andra branscher. Släpper du dig över gränsen och blir alltför mycket lärare så då blir du, jag måste citera B**, den här gråa läraren som sitter där bakom katedern och inte vet nånting om omvärlden. Och jag vill inte komma dit, då slutar jag före! Det är liksom, tyvärr jag är väl så, jag vet inte, oprofessionell, jag ser ju läraryrket så som en stagnerande utveckling.

I: Risken finns jo, om man låter det ske.

L2: Så att därför så. Om man låter det ske jo, men som sagt om vi kommer in på något farliga områden, men jag är ju så kritisk mot systemet. Alltså det medger ju inte heller utveckling i den mån som skulle behövas om du inte själv av egna resurser och fritid lägger till. Och det kan inte krävas av ett yrke. Så, men visst, jag har nog blivit mera lärare sen vi förra gången träffades.

Även om respondenterna i högre grad än tidigare ser sig som lärare, finns även en stark önskan om att bibehålla kontakten med ursprungsyirket. En önskan som nog kan ses som både naturlig och önskvärd för en yrkeslärare.

B.c.4 Situationsberoende

Tre respondenter menar i den första intervjun att det inte är så statiskt hur de ser på sin yrkesidentitet, utan att den kan variera med situationen.

I: Hur uppfattar du själv din egen yrkesidentitet, i relation till din kompetens i läraryrket?

F1: Jaha, beror lite på vilken uppgift man har så, så var man är och undervisar. Som på skolfartyget där blir man en blandning av både maskinist och befäl och lärare, i en enda blandning. Medan det blir mera renodlat, som t.ex. i datasalarna så där blir jag ju mera en handledare. Där är jag ju, jag plockar och visar det första och sedan kör dom på. Medan nere i t.ex. svets och svarv, där är jag ju mer lärare då. Medan, och det är ju ingen av studerande som riktigt uppfattar det där, men med att teori, då ska man sitta bakom en bänk och då står vi nere vid svarven eller svetsen och jag berättar precis alltihopa. Precis detsamma som jag en timme senare står och berättar bakom katedern och då helt plötsligt är det teori. Och det här är jag lite fascinerad av att... och egentligen skulle man nog inte behöva gå till ett klassrum bara man skulle få lite mera tid. För du hinner inte igenom allt vad du skulle behöva göra där nere vid svarven, för du skulle, eller svetsarna för den delen. Du hinner inte få alla med dig. Man har tolv i en grupp och då kan du inte spjälka upp det och berätta samma sak för nästan allihopa. Och då måste man ta till det här. Och vi har fint ordnat, så vi har ett grupperum, det är jättebra, i anslutning till verkstäderna.

L1: 60 lärare, 40 yrkesman. Det varierar lite på årskurs. Att har jag en årskurs etta, så känner jag nästan 80/20, 80 lärare, 20 [yrkesman], för då får jag mycket fokus inte bara på själva det här, i mitt fall fordon eller liknande, utan det är så mycket annat man måste få dem att... Men sedan stegvis så jämnar det ut sig. Men att ungefär 60/40 i slutändan, skulle jag säga.

Bland många andra svar på andra frågor skyntar samma inställning fram. Ibland är respondenten mera lärare, ibland mera arbetsledare, ibland handledare o.s.v. beroende på situationen och elevernas utvecklingsnivå.

Granskning av undersökningsresultaten i tema B.c

Som påpekats tidigare är det relativt vanligt att blivande yrkeslärare ser sin yrkesidentitet förankrad i sitt ursprungsyrke. Det har ibland framgått vid informella samtal att många DaKo-studerande upplevde sin identitet på sådant sätt. I tema

B.c.i förekommer fyra beskrivningskategorier, varav tre kanske är relativt förutsägbara, nämligen yrkesidentitet förankrad i ursprungsycket, förankrad både i lärarrollen och i ursprungsycket samt förankrad i lärarrollen. Den fjärde kategorin, situationsberoende återfinns endast i första intervjuomgången.

Lite förvånande kanske att bara fyra respondenter vid det första tillfället förankrar sin yrkesidentitet i ursprungsycket, B.c.1. Min förförståelse i frågan gjorde att jag förväntade mig ett högre antal. Av dessa fyra var tre män. Den enda kvinnan finns inte med i den andra intervjun, utan tillhör bortfallet. En respondent menar fortfarande efter praktiken att identiteten är förankrad i ursprungsycket. Dock kan det uppfattas också pedagogiska tankegångar i intervjuvaret, men identiteten kvarstår i ursprungsycket. En respondent återfinns i B.c.2 i den andra intervjun och den andra i kategori B.c.3. Här kan kanske inte spåras någon tydlig tendens, utan variationerna är stora.

Tio respondenter uppfattar sig ha en blandad yrkesidentitet, kategori B.c.2, i den första intervjun. Sex av dem är män och fyra kvinnor. En faller sedan bort efter första intervjun och fyra kvarstår i samma kategori. Av de som kvarstår är tre män och en kvinna. Fem respondenter återfinns B.c.3 i den andra intervjun, två män och tre kvinnor. Här framkommer en mera tydlig tendens, antingen fortsätter individen att se sig ha en dubbel yrkesidentitet eller så stärks läraridentiteten under praktiken. Det förefaller att finnas en liten övervikt bland männen att se sig som både och efter praktiken, medan kvinnorna i något högre mån ser sig som lärare. Kategorin B.c.3 omfattar fyra respondenter i den första studien, tre kvinnor och en man. Två respondenter faller bort och två kvinnor kvarstår i gruppen i den andra studien. Nio respondenter finns i B.c.3 i den andra studien, fyra män och fem kvinnor. Kategori B.c.4 finns enbart i den första intervjun och innehåller tre respondenter, alla män.

Vid en närmare granskning av förändringarna i resultaten från första till andra undersökningen framkommer det att den största förändringen i urvalet gäller individerna i grupperna B.c.2 och B.c.3. Fem respondenter tillhör inte som förr B.c.2 utan återfinns i B.c.3 i den andra intervjun, tre kvinnor och två män. B.c.2 har störst antal respondenter, dvs. fyra som kvarstår inom gruppen vid båda intervjutillfällena. De övriga är något mera spridda, B.c.1 har en som kvarstår och en som överförs till B.c.2 samt en till B.c.3. I kategori B.c.3 återfinns två som stannar kvar och ingen som flyttar till någon annan kategori. B.c.4 har inga respondenter kvar i andra undersökningen. En återfinns i B.c.2 och en i B.c.3. Kategorierna där yrkesidentiteten är förankrad både i lärarrollen och i ursprungsycket samt förankrad enbart i lärarrollen förefaller att vara de starkaste förändringarna här.

Sammanfattning av resultatet i gruppen B.c

Formande av en läraridentitet kan betraktas som ett led i utvecklandet av den professionella lärarrollen. Det sociala sammanhanget har stor betydelse för denna utveckling, både inom skolans väggar och i samhället i stort. I den utvärdering jag gjort kan resultaten sammanfattas enligt följande:

- Även inledningsvis finns en relativt stark förankring i läraryrket
- Det sker ändå tydliga förändringar i uppfattningarna under praktiken och rörelserna riktar sig mot en mera lärarinriktad självuppfattning
- Efter de genomförda praktikperioderna är de flesta förankrade i en identitet som yrkeslärare eller i en blandad identitet

5.3.4Handledningens sätt att stöda en eventuell utveckling av den egna yrkesidentiteten under praktiken (tema B.d)

I avsnittet behandlas studerandes uppfattningar av vilka element som under praktikhandledningen kunnat stöda en eventuell utveckling och kan ses som en fortsättning på B.c, där arten av eventuella förändringar eller variationer presenterades.

Tabell 9: Blivande lärares syn på handledningens sätt att stöda utvecklingen av den egna yrkesidentiteten

Kod	Beskrivningskategori	Respondenter
B.d.1	Genom feedback och reflektion	D2 F2 G2 H2 J2 L2 R2 U2
B.d.2	Bekräftelse och ökat självförtroende ger stöd	<i>B2 C2 N2 P2 S2</i>
B.d.3	Genom observationer och jämförelse med andra	A2 E2
B.d.4	Inga ändringar upplevts	O2 X2
		N 2 = 17

Tabell 7 återger ämnen som behandlas enbart i den andra intervjun.

Fetstil = män, *Kursiv stil* = kvinnor

B.d.1 Genom feedback och reflektion

Nästan en majoritet av respondenterna, 8 av 17, menar att det är den feedback och möjlighet till reflektion som erbjuds i samband med handledningen som har den största betydelsen för utvecklandet av en yrkesidentitet.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

G2: Nå kanske sådant här, i de här samtalen efter övningslektioner och auskultering så har man ju på något vis av handledaren fått ett godkännande, att det är okay att du gör så här och märkte du att du gör så nu. Att man har liksom, i och med att man inte har varit... har varit behörig lärare, så har man ju egentligen bara gått in liksom och gjort sin grej utan att ha en något desto mera fast grund att stå på, man har kört på känsla. Och den här handledningen med den professionella kunskap som den har tillfört så har man ju fått just att du är på rätt spår, att okay, så här kan du göra. Du är ingen katastrof. Du fungerar och har liksom, det får ju förstås en att bli mera säker på sig själv och på sina metoder.

R2: Det är lite samma sak. Men det har ju... just den kritiken och ändå den handriktning som jag har fått, så har ju ändå gjort att man vågat ta de där extra långa stegen och utvecklas. Så att jag har inte stått och stampat heller, utan vågat utveckla både material och, tycker jag nog, arbetsmetoder och mig själv då. Så att klart att man har blivit mera självständig och det kommer ju med tiden det också, att man får den där erfarenheten, mera erfarenhet och rutin. Rutin är inte en bra sak, men i det här fallet så...

Studerande betonar hela tiden betydelsen av feedback och reflektion för snart sagt vilken aspekt som helst av handledningen.

B.d.2 Bekräftelse och ökat självförtroende ger stöd

För många respondenter är bekräftelsen på att undervisningen ”duger”, och ett därmed åtföljande ökat självförtroende, ett värdefullt stöd i utvecklandet av yrkesidentiteten. Fem respondenter lyfter fram denna aspekt.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

C2: Ja, alltså det är ju, jag måste ju erkänna att nog har jag ju fått bättre självförtroende nu, tack vare praktiken och praktikhandledarna. Både och, båda har ju liksom... Det är ju nervöst att ha nån som tittar på. Men sen att efteråt reflektera och så få höra att det jag gjort är bra, så det stärker mig som lärare. Absolut. Så det har jag nog sist och slutligen gillat. Men det är alltid före som

man känner att gud, nu måste jag skärpa mig, jag måste planera bättre. Men efteråt har det alltid varit bra. Och det har kanske varit bara en eller två saker som man har diskuterat, men ändå har det varit så där att ja, men hm jo, det funkar. Så det tror jag.

N2: Jo, men jag har ju faktiskt haft liksom en bild av mig själv. Man har ju lite den här lutherska finska inställningen. Så man har ju, man har blivit styrkt, det var inte så illa. Nästan, man är ju dubbel här, man tycker att man har varit chef och kunnat bestämma, men samtidigt så har, som vi diskuterade i gruppen i går, att man går hela tiden och tänker att när ska jag bli avslöjad. Jo, men det är det här att man får också självförtroende av det.

Att känna sig trygg i sin yrkesroll, ha ett gott självförtroende och troligen även en god självkänedom, även om det inte specifikt nämns i svaren, kan nog anses vara ett betydelsefullt stöd för utvecklande av den egna yrkesidentiteten i lärarrollen.

B.d.3 Genom observationer och jämförelse med andra

Två respondenter menar att det är genom observation av andra, behöriga lärares undervisning, samt genom att jämföra sin egen undervisning med andras, som yrkesidentiteten kunnat utvecklas.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig med att skapa en yrkesidentitet, alltså en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

A2: Nå, det måste man kanske ha på det viset. Alltså den situationen, de här observationerna som vi har gjort, det måste jag säga att det borde vi införa. Om jag skulle vara pedagogisk ledare så skulle jag definitivt införa det som en del av den pedagogiska fortbildningen. Det skulle jag definitivt göra för att det ger ganska mycket. Jag tror att det är äldre lärare också som, så här vid lunchdiskussionerna, skulle tycka att det skulle vara intressant att se hur gör kollegan som jag sitter bredvid här. Hur gör du när du gör det här, hur brukar du lösa det här problemet? Så det är ju en sak. Och sen eller överlag så tycker jag att just observationerna... och sen att man har stått eller står inför klass eller i en undervisningssituation, det är ju inte något nytt precis. Det nya är kanske att man också har så att säga professionella åskådare med.

E2: Jo jag har ju jobbat ett tag men just det där att man kom ut och såg lite andra, det gjorde att man kunde placera sig själv på det lite också. Vad de andra sysslar med så är ju lite ogripbart när man hör det så att säga bara i andra eller tredje hand.

Möjligen är B.d.3 och B.d.4 två sidor av samma mynt, nämligen en önskan om att kunna placera sig själv i förhållande till andra lärare och på så sätt få en bekräftelse på att det egna arbetet håller samma standard som andras.

B.d.4 Inga ändringar upplevts

Alla respondenter upplever kanske inte att det inträffar någon förändring i sin identitet eller kan inte placera förändringen specifikt inom praktiken. Två respondenter återfinns i denna grupp.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig med att skapa en yrkesidentitet, dvs. en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

X2: Det tror jag att faktiskt, jag kan inte svara på.

I: Nej, kanske om du har jobbat tretton år så du har en ganska klar bild av dig...

X2: Jo. Jag tycker, jo det har jag. Så för mig har den inte gjort nån skillnad på så vis.

I: Ingenting före och efter?

R: Nej.

I: Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig med att skapa en yrkesidentitet? Alltså en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?

O2: Nej. Alltså jag tycker att jag har en ganska bra, liksom, att jag har en ganska bra yrkesidentitet. Att det är inget problem. Men inte kan jag säga att den här, just då praktikhandledningen, har hjälpt till då med att bygga upp den.

Här kan det naturligtvis spekuleras i orsaker. En möjlighet är att praktikhandledningen inte motsvarat behoven, en annan orsak kan vara att yrkesidentiteten redan från början varit stark. Ofta är det dessa samma två respondenter som återfinns i grupper som önskat få mera av handledningen genom hela studien.

Granskning av undersökningsresultaten i tema B.d

I gruppen behandlas respondenternas uppfattningar av väsentliga element i praktikhandledningen som stött deras pedagogiska identitetsutveckling. I den första studien diskuterades inte eventuella förändringar eller utvecklingar av identiteten, varför redovisningen enbart består av svar från den andra delen.

Kategori B.d.1, i tabell 7 visar ett intressant resultat. Kategorin är den största i gruppen med 8 respondenter av totalt 17 och sju av dem är män. Endast en kvinna

anser att det är feedback och reflektion som under handledningen kunnat stöda hennes identitetsutveckling. Detta antyder en markant skillnad i uppfattningarna mellan könen.

Kategori B.d.2 i samma tabell visar också ett annat intressant resultat. Antalet respondenter är fem, dvs. något mindre än B.d.1, men här är alla istället kvinnor. I undersökningen är det alltså enbart kvinnor som menar att det är bekräftelse och ett därmed åtföljande ökat självförtroende i arbetet som stöder deras identitetsutveckling som yrkeslärare. Feedback och bekräftelse kan naturligtvis betraktas som mycket närstående, men jag menar att det finns en nyansskillnad som rättfärdigar att de placeras i olika kategorier. Detta speciellt eftersom feedback kopplas ihop med reflektion i svaren, medan bekräftelse kopplas till ökat självförtroende.

Två respondenter, båda män, menar att de genom att observera andra lärare, och på så sätt kunnat jämföra med sin egen undervisning, fått en utveckling i sin egen yrkesidentitet. Möjligen kan detta även tangera ett ökat självförtroende, men det nämns inte specifikt i svaren även om det kanske kan anas i sammanhanget. Slutligen är det två respondenter som menar att de inte kan spåra någon förändring grundad på handledningen. Båda är män och hävdar att de redan från tidigare hade en stark yrkesidentitet och självförtroende i sitt arbete.

Sammanfattning av resultatet i tema B.d

Formande av en läraridentitet kan betraktas som ett led i utvecklandet av den professionella lärarrollen. Det sociala sammanhanget har stor betydelse för denna utveckling, både inom skolans väggar och i samhället i stort. I den utvärdering jag har gjort kan resultaten sammanfattas enligt följande:

- Feedback, reflektion, respons och självförtroende stöder yrkeslärarstuderandes identitetsutveckling mot lärarrollen
- Män förefaller i högre grad se feedback som ett centralt utvecklingsmoment, medan kvinnor ser bekräftelse och stöd av självförtroende som betydelsefulla för att kunna stöda och utveckla identiteten

5.3.5 Sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesmässig lärargemenskap (tema B.e)

Lärares professionella identitetsutveckling betraktas av många forskare (t.ex. Beijaard m.fl., 2004) som en pågående process där individer utformar sina idéer

om vilka de är eller vill vara. Exempelvis vad de gör som lärare samt hur de förstår sitt arbete och sin position i relation till det omgivande samhället och till varandra. Här kan ett lärarkollegium spela en viktig roll och det sociala stödet från chefer och kollegor kan dessutom vara betydelsefullt i sammanhanget.

Tabell 10: Blivande lärares syn på sätt att identifiera sig själv som del av en yrkesrelaterad lärargemenskap samt handledningens förmåga att stöda densamma

Kod	Beskrivningskategori	Före praktiken	Efter praktiken
B.e.1	God samhörighetskänsla i yrkeslärargemenskapen	A B E F L M U V X	F G X
B.e.2	Yrkeskompetens, pedagogisk behörighet och gemenskap ger stöd	J O S T	B E H P U
B.e.3	Nya kontakter stöder gemenskapskänslan		A D J L N R
B.e.4	Ambivalenta känslor inför gemenskapen	N	
B.e.5	Handledningen har saknat förmåga att stärka nätverksbehov	C D G H K P R	C O S
	Bortfall		K I M I T I V I
		N 1 = 21	N 2 = 17

Svart text = Ingen förändring i uppfattningen före och efter praktiken

Röd text = Förändring i uppfattning har skett mellan första och andra intervjun

Blå text = Bortfall, dvs. andra intervjun saknas

Text med understreckning (oberoende av färg) = Respondenten hade flera alternativ efter praktiken

Fet stil = män, *kursiv stil* = kvinnor

Utöver den personliga uppfattningen av egen yrkesidentiteten har även känslan av att ingå i en yrkesmässig gemenskap betydelse för hur individen upplever sin yrkesroll och identitet. Detta återfinns på arbetsplatser där individen känner grupptillhörighet och delaktighet.

B.e.1 God samhörighetskänsla i yrkeslärargemenskapen

Många respondenter upplever att de utgör del av en speciell gemenskap som sträcker sig allt från kaffebordsdiskussioner, diskussioner kring elever och olika pedagogiska problem till en känsla av att vara en länk i en kedja där föregående generation delar med sig av kunskaper och erfarenheter till nya, oerfarna lärare. Nio respondenter finns i denna kategori vid den första intervjun.

I: På vilket sätt identifierar du dig själv som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?

A1: Nå, det är ju klart att alla lärare pratar ju med lärare. Det är en speciell gemenskap, det är ju klart. Klart att jag har ju kanske inte så mycket gemensamt med lågstadielärare. I och med att jag inte är en klasslärare utan jag är ju en yrkeslärare alltså, så att jag identifierar mig mest nog just med yrkeslärare, det är det naturligaste. Det är ju såna som jag träffar i kafferummet, så att det kanske därför det blir så.

I: Men du upplever att du är del av den gruppen?

A1: Jo, det skulle jag nog säga, jo. Eller... men det är klart att man kan ju inte vara alltför delaktig heller för då, då tar det överhanden och då slutar man jobba, att man försöker bara ha roligt på jobbet och det funkar inte heller.

Vid den andra intervjun är det tre respondenter som upplever att de är del av en speciell gemenskap.

I: På vilket sätt anser du att praktikhandledningen hjälpt dig att känna dig delaktig i en yrkesmässig lärargemenskap?

G2: Där måste jag igen blanda in kanske flera föreläsare, men alltså att ta del av er kunskap. Alltså dels handledningen och sen också de här andra lärarna på den här utbildningen så har man ju sett, alltså sådana som är lärare in i märgen. Samarbete er emellan och kunskapen som ni har får mig att inse att det här är verkligen en identitet också, på något vis. Att, jag har som sagt på något vis inte tänkt mig själv som lärare. Jag har kommit hit som gästartist ungefär, tidigare. Men nu kan jag nog känna mera gemenskap, när man sett det här samarbetet mellan er och sedan hur ändå ens yrkesroll har förändrats när man får den här utbildningen också när man träffar sina kolleger nu.

Troligtvis är denna känsla av gemenskap en viktig del av den yrkesmässiga sammanhållningen och en grund för en fortsatt socialisering in i yrket.

B.e.2 Yrkeskompetens, pedagogisk behörighet och gemenskap ger stöd

Varje yrkeskategori har sina egna termer, sin egen kultur och sin egen känsla av sammanhang. Lärare är knappast något undantag. En del av processen i att bli en behörig yrkeslärare är också att se sin egen tillhörighet på det yrkesrelaterade

planet. Fyra respondenter menar att det är yrkeskompetens som ligger till grund för deras tillhörighet i lärargemenskapen.

I: På vilket sätt identifierar du dig själv som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?

J1: Nå, dels genom avdelningen men också genom tekniska branschen, så, ja det finns nog det. Men däremot så har man inte så mycket att göra sen med resten av... det är nog mera teknik. Det är dom som träffas eller man diskuterar med. Och det är utav praktisk natur då.

I: Jo. Kanske mera då lärare som undervisar inom samma ämneskategori?

J1: Ja, eller också teknik. Alltså att både el och den biten. Medan man inte har så mycket att göra med dom som undervisar inom kock eller så.

Fem respondenter upplever att den pedagogiska behörigheten som de får i samband med utbildningen stärker den yrkesmässiga samhörigheten, inte bara inom det egna ämnet, utan en mera allmänt omfattande lärargemenskap.

I: På vilket sätt anser du att handledningen hjälpt dig att känna dig som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?

H2: Jo, jag känner mig, som jag sa, jag känner mig nog mera som lärare nu än innan. För som yrkeslärare har man ju alltid den där dubbla rollen, man är dels yrkesman och dels lärare. Och fram tills nu så har jag nog varit mer yrkesman än lärare. Men jag känner att det är lite Dr Jekyll och Mr Hyde, för jag kanske inte fortfarande är mera lärare, men jag känner liksom att det kan vara på väg dit.

I: Just det.

H2: Och sedan är det att det finns, det har vi ju pratat om också förut i olika sammanhang. Att det finns en sådan här kulturskillnad mellan yrkeslärare och kärnämneslärare

I: Jo...

H2: Och ju mera lärare man blir, desto mindre är den där krocken för dom där kärnämneslärarna. Dels så känner man kanske lite ökad respekt på nåt sätt, att man vet vad dom pratar om, att man är mera liksom på samma nivå. Och det kan ju inte vara dåligt, för den är ju lite konstruerad den där, just biten eller kulturskillnaden. Och om man kan suddas ut den så är det ju inte en nackdel.

I: Nej, och man kan säkert lära sig av varandra också, för det är ju ändå samma studerande ni har och samma mål.

H2: Jo. Fast ofta verkar det som att det är väldigt långt ifrån.

I: Jo...

H2: Så jo, det blir ju också en gemenskap på det viset, inte bara oss yrkeslärare emellan utan också över den kulturgränsen.

I: Så mera kanske en allmän lärargemenskap?

H2: Jo...

I: Just.

H2: Och det är klart att det är kanske den stora vinsten, om man nu tittar... den stora vinsten med att vi, med hela den här utbildningen om man kanske på något sätt höjer statusen för yrkeslärarna. För jag tror inte att jag är ensam om att känna att man kanske är mer... mera yrkesman än lärare, att man känner sig lite i underläge där.

I: Mmm. Nej, jag tror att det kan vara ganska vanligt bland såna som inte har den här behörigheten.

H2: Och just att man förstår språket, att man vet vad terminologin handlar om.

I: Jo, för det är ju fackspråk också inom pedagogiken, ganska mycket till och med.

H2: Och det är ju på det sättet, och så ökar man sin egen trovärdighet om både lärarkolleger och tjänstemän och politiker, om dom märker att man förstår och att man vet vad man talar om.

Yrkeslärare kan ibland befinna sig i en situation där det inte enbart är den ämnesmässiga delaktigheten som är avgörande, eftersom det oftast finns många olika professioner på en yrkesskola. Då kan den pedagogiska diskussionen och vi-känslan inför undervisningsarbete vara ett sammanhållande element som ger individen en känsla av tillhörighet.

B.e.3 Nya kontakter odlar gemenskapskänslan

Pedagogiska studier för yrkeslärare innebär många nya kontakter inom professionen. Studerande träffar medstuderande från olika skolor och ämnesområden, utbildare som är behöriga lärare samt lärare på praktikskolorna. Detta ger en möjlighet till att jämföra den egna situationen med andras och se likheter och överensstämmelse i värderingar, arbetssätt och problemställningar, vilket ökar känslan av gemenskap. I den andra studien är det sex respondenter som anser att nya möten med andra lärare är viktig. Speciellt när studerande i dessa sammanhang kunnat presentera sig själva som lärare och på så sätt stiga in i gemenskapen.

I: På vilket sätt anser du att praktikhandledningen har hjälpt dig att känna dig delaktig i en yrkesmässig lärargemenskap?

L2: Jag vet inte om jag är ute på villovägar, men jag skulle vilja säga... att ja... jag skulle vilja säga att i Praktik 1 kanske, när jag var på andra skolan och lärde

känna andra människor. Att man känner sig okay, att man är välkommen. Kollega kanske, och kunna säga hej och kunna berätta vem man är och så där. Då blir man väl lite delaktig i någon sorts gemenskap.

Det är inte bara inom den egna yrkesgruppen eller ämnet som studerande upplever gemenskap, utan det uttrycks även i samband med alla sorts lärare på olika nivåer. Det finns en viss sorts gemenskap som alla kan vara del av.

B.e.4 Ambivalenta känslor inför gemenskapen

En respondent upplever blandade känslor inför lärarkollegiet. Å ena sidan finns en upplevd gemenskap, å andra sidan en känsla av att inte alltid höra till, som en fullgod medlem.

I: På vilket sätt identifierar du dig själv som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?

R: Hur ska jag säga. När man är som timplärare som jag ju är både på...¹⁵, så man är i gemenskapen. Men i maj är man alltid utanför när nya förordnanden kommit. Så det, på det sättet är man inte riktigt trygg i sin roll när man är timplärare, som timanställd och ett år i taget.

I: Jo, jo jag vet.

R: Men samtidigt har man gemenskap i sitt kollegium och så där. Så om man identifierar sig med hela högskolan och olika program och så är det ganska lite men...

I den andra undersökningen fanns inga respondenter i denna kategori.

B.e.5Handledningen har saknat förmåga att stärka nätverksbehov

Alla respondenter upplever inte att de blir involverade i den yrkesmässiga lärargemenskapen. Det kan finnas flera orsaker till detta. Någon har kanske begränsad mängd undervisning på en skola och kan därför uppleva ett utanförskap. Andra kanske föredrar att hålla sig på sidan om eller upplever att det är en viss frihet i att inte ingå i en gemenskap.

I: På vilket sätt identifierar du dig själv som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?

G1: Bakgrundsfigur. Näe alltså, jo lite grann. Nu när man inser en lärares alla uppgifter som vi har gått igenom eller dolda uppgifter och alltså den här lärargemenskapen. Det är inte så att jag känner mig utanför i kollegiet, inte alls. Vi har jätteroligt och jag hänger ju med på grejerna när jag har tid. Men det är nog ändå så att kanske, att jag inte har, att jag inte har något större intresse av att påverka eller ställa upp vid julfester och så. Hela den här helheten runt omkring

¹⁵ Borttaget av anonymitetsskäl

just undervisningen, jag är nog väldigt fokuserad på min undervisning. Också för att jag har många andra jobb, jag har inte tid. Jag är egen företagare, jag jobbar, flänger hit och dit och sen ska jag hålla reda på jättemånga bitar. Så jag har inte tid nu med det där engagemanget. Och ibland känner jag mig som en smitare, fast jag kanske, jag behöver inte vara med på de här lärarmötena och så eftersom jag har så pass lite timmar. I och med att jag har åtta timmar på båda skolorna, så det är inte så att jag smiter på det viset. Men ibland så märker man ju att de har diskuterat saker, någonting som har hänt, som jag inte är delaktig i. Och vad är det? Så jag vet inte om jag borde utveckla den biten, om det ingår mycket i lärarrollen.

Även i den andra intervjun finns det tre respondenter som fortfarande inte upplever att de är del av en yrkesmässig lärargemenskap.

I: På vilket sätt anser du att praktikhandledningen har hjälpt dig att känna dig delaktig i en yrkesmässig lärargemenskap?

C2: Oj! Nu kommer vi in på lite känsliga saker, tänkte jag säga. Lärargemenskap, nej den saknar jag. Däremot har jag ju haft en jättebra dialog med min handledare på skolan. Vi är väldigt, väldigt överens och kan ha öppna dialoger. Men i en yrkesmässig gemenskap, det saknar jag på XXX¹⁶. Jag har inte, jag känner ingen lärargemenskap och inte vet jag heller mitt yrke som sådant, att jag skulle känna att jag har ett nätverk.

I: Just det.

C2: Nej, det saknar jag. Så den här utbildningen eller praktiken har nog inte stärkt den på något vis.

Förhoppningsvis kommer även dessa lärare att småningom uppleva att de åtminstone i någon mån ingår i en yrkesmässig helhet som även innefattar kollegor och arbetskamrater.

Granskning av undersökningsresultaten i tema B.e

Hur respondenterna upplever en yrkesmässig gemenskap med andra lärare är naturligtvis högst individuellt. Vissa ser en avspänd kaffebordsgemenskap som fullt tillräcklig, medan andra kräver mera och djupare kontakt. Någon känner att gemenskapen kan utsträckas till alla lärare på alla skolor i en mera omfattande krets, medan andra inskränker den till den egna skolan eller den egna ämnesgruppen. Det väsentliga för varje enskild lärare verkar vara att det finns en omgivning där individen känner sig accepterad och hemma.

¹⁶ Namnet borttaget av anonymitetsskäl

Kategori B.e.1 innefattar nio respondenter i den första studien, åtta män och en kvinna. Endast två kvarstår i den andra undersökningen, båda män, medan två tillhör bortfallet. Tre återfinns i den andra intervjun i B.e.2 och två i B.e.3. Här kan kanske konstateras att ökad pedagogisk yrkeskompetens och möjlighet att träffa andra lärare på andra skolor säkert kan bidra till en ökad känsla av gemenskap och uppfattning av att vara en lärare bland andra lärare.

I kategori B.e.2 finns inledningsvis fyra respondenter, två män och två kvinnor. Vid det andra intervjutillfället finns ett bortfall och alla de övriga har flyttat till andra kategorier. En finns i B.e.3 och de två övriga i B.e.5. En tolkning kan då vara att för dessa två har praktiken inte ökat känslan av gemenskap utan tvärtom minskat den eller i alla fall inte bidragit på ett positivt sätt. Vid närmare granskning av just dessa respondents svar framgår det att handledarna antingen själva varit på sidan om gemenskapen eller varit relativt passiva i sin handledning. Detta kan ses som en bekräftelse på handledarens personliga betydelse för en god utveckling.

Kategori B.e.3 saknar respondenter i den första studien, men innefattar sex respondenter i den andra studien. Fem av dessa är män och en kvinna. Nya kontakter till andra lärare, både inom den egna skolan i samband med olika auskulteringar, men också på andra skolor, ger troligen en form av igenkänningsfaktor som kan bidra till att studerande känner sig som en del i en större gemenskap.

Endast en respondent menade sig inledningsvis ha ambivalenta känslor, kategori B.e.4, inför tanken på en lärargemenskap, vilket kanske återspeglar arbetssituationen som timlärare. Vid den andra intervjun återfinns respondenten i kategori B.e.3, vilket tyder på att en förändring i uppfattningen har skett under praktiken.

När praktiken inleds är det sju respondenter som upplever att de inte tillhör någon yrkesmässig lärargemenskap. Fyra av dessa är kvinnor. Efter praktiken kvarstår en respondent i denna kategori. Av dessa utgör en respondent bortfall, en finns i B.e.1, två i B.e.2 och två i B.e.3. Detta visar på en jämn spridning mellan kategorierna, samt att en förändring har skett.

Sammanfattning av resultatet (tema B.e)

Av alla de teman som undersökts och redovisats är denna kategorigrupp den som visar den största variationen mellan intervjuerna före och efter praktiken. Endast tre respondenter sammanlagt kvarstår i sina ursprungsgrupper. Detta tyder på att betydande förändringar har skett.

- Undersökningen påvisar att handledningen har betydelse för att stöda blivande yrkeslärares känsla av gruppemenskap

- Kontakt med andra lärare inom och utom den egna gruppen framhävs som avgörande för att initiera och stöda utvecklingen av gemenskaps-känslan
- Det framkommer en viss skillnad mellan köns sätt att uppfatta sin tillhörighet i lärargemenskap. Bland annat så att männen upplevde att nya kontakter stärker gemenskapskänslan medan kvinnorna inledningsvis i högre grad saknade känsla av tillhörighet

5.4 Sammanfattning av studiens huvudresultat (C)

Inledningsvis presenteras ett kort sammandrag av studiens huvudresultat baserat på respondenternas intervju svar och tolkningen av resultatanalysen.

Resultat kopplade till handledning anger att erfarenheter av konkreta handlingar, såsom feedback, reflektion och respons, stöder studerandes utveckling. Undersökningen visar också att studerande via observationer i grupp och individuellt samt i jämförelse med andra lärare under sakkunnig handledning ges tillfälle att bearbeta den egna professionella verksamheten. Respondenterna framhåller dessutom att handledningsdiskussioner ger ökad förståelse för behovet av strukturerad planering i egen undervisning, vilket bidrar till att utforma metodisk undervisningskunskap. Även stöd genom reflektiv handledning formar nya föreställningar om den egna handlingsberedskapen. Resultaten visar att ett aktivt engagemang i praktikövningarna ökar kunskaperna om läraryrkets innehåll och förståelse för pedagogikens betydelse i undervisningen.

Resultat kopplade till identitet visar att respondenterna framhåller att ökad pedagogisk förståelse ger upphov till förändringar i den studerandes självbild och identitet. Även här ses delade didaktiska och pedagogiska erfarenheter stöda utvecklingen av den egna yrkesidentiteten mot en självständig och professionell läraridentitet. Respondenterna upplever att bekräftelse under handledningen befrämjar självförtroendet, vilket stöder utvecklingen av den egna yrkesläraridentiteten. Andra omständigheter som exempelvis nya elever, nya situationer i övningsskola samt nya kollegor anses även ha inflytande gällande synen på yrkesrollen.

Resultat kopplade till gemenskap pekar på att handledarnas beteende har betydelse med avseende på framväxten av en gemenskapskänsla. När studerande upplever sig accepterade och inkluderade ökar känslan av tillhörighet. Studien visar vidare att en ökad känsla av pedagogisk yrkeskompetens och behörighet stöder gemenskapskänslan. Erfarenheter av kontakt med andra lärare inom och utom

gruppen gynnar även utvecklingen av gemenskapskänslan. Erfarenheter av utanförskap tillför istället klivna känslor inför gemenskapen enligt vissa respondenter.

Resultat kopplade till genus indikerar att det förekommer en viss skillnad gällande hur män och kvinnor upplever handledning och läraridentitet. Dessa ska inte uppfattas som motsatser eller värderingar utan enbart som uttryck för skillnader i uppfattningar. Männen upplever ett större behov av feedback och diskussioner i handledningssituationer. Männen upplever sig dessutom i högre grad ha en blandad identitet, med både ämnesmässig och pedagogisk förankring. Vidare bekymrar sig männen oftare över administration och omstruktureringar som tar tid från undervisningen. Kvinnorna upplever istället en större förankring i läraryrket. Dessutom känner kvinnor respekt och ödmjukhet inför yrket samt uppskattar pedagogisk kunskap. I handledningen önskar kvinnorna få mera stöd för att förbättra ett yrkesinriktat självförtroende.

Slutligen presenterar jag här ett kort sammandrag av studiens resultat baserat på studiens forskningsfrågor och tolkningen av resultatanalysen. I resultatet framkommer vissa gemensamma drag.

Hur betraktar blivande yrkeslärare handledningens betydelse för den egna professionella utvecklingen?

- Handledarens personlighet och yrkeskunskap upplevs vara betydelsefulla, speciellt i de inledande stadierna av praktiken
- Handledning baserad på reflektion upplevs viktig för att kunna utveckla den egna lärarrollen samt för att kunna utveckla egen individuell undervisningskompetens
- Förståelsen för pedagogikens och didaktikens betydelse i undervisningen ökar genom observation och handledd diskussion
- Studerande flyttar oftast fokus från behovet av yttre stöd till en insikt om den egna, självständiga aktivitetens betydelse
- Det framkommer skillnader mellan mäns och kvinnors uppfattningar av hur identiteten kan stödas och utvecklas. Ett större antal män förväntar sig stöd via handledning och diskussion, medan kvinnor förefaller vara mer benägna att söka personligt stöd för att öka sitt självförtroende och bekräftelse på sin yrkeskunskap

Hur upplevs yrkesidentitetsförankringen inför och efter genomförda praktikperioder?

- Inför praktikperioderna förankrar vissa studerande sin yrkesidentitet i sitt tidigare yrkesaktiva liv

- Under praktikperioderna sker förändringar i uppfattningarna om identitetsförankringen
- Förändringarna riktar sig efter praktikperioderna mot en mera lärarinriktad identitetsuppfattning
- Efter de genomförda praktikperioderna upplever några fortfarande identitetsförankring i yrket, medan de flesta är förankrade i en identitet som yrkeslärare

Sammanfattningsvis visar studiens undersökningsresultat att det sker en utveckling av yrkesläraridentiteten under praktikperioderna. Det framgår även att handledningen på olika vis ofta kunnat påverka och stöda utvecklandet av en professionell yrkesläraridentitet. Dessutom visar resultaten att det förefaller finnas en genusbaserad skillnad i hur handledning uppfattas. Resultaten visar även att det inte alla gånger inträffat en utveckling och att inte alla handledare kunnat stöda studerande enligt deras behov.

6 Resultatdiskussion

Syftet med min avhandling är att undersöka hur yrkeslärarstuderande uppfattar handledning under praktiken, med fokus särskilt på hur de upplever att handledningen påverkar en professionell utveckling och känsla av yrkesidentitet. Dessutom ville jag undersöka om det är möjligt att spåra förändringar och arten av dessa i yrkeslärarstuderandes uppfattningar av den egna yrkesidentiteten efter genomgången praktikperiod.

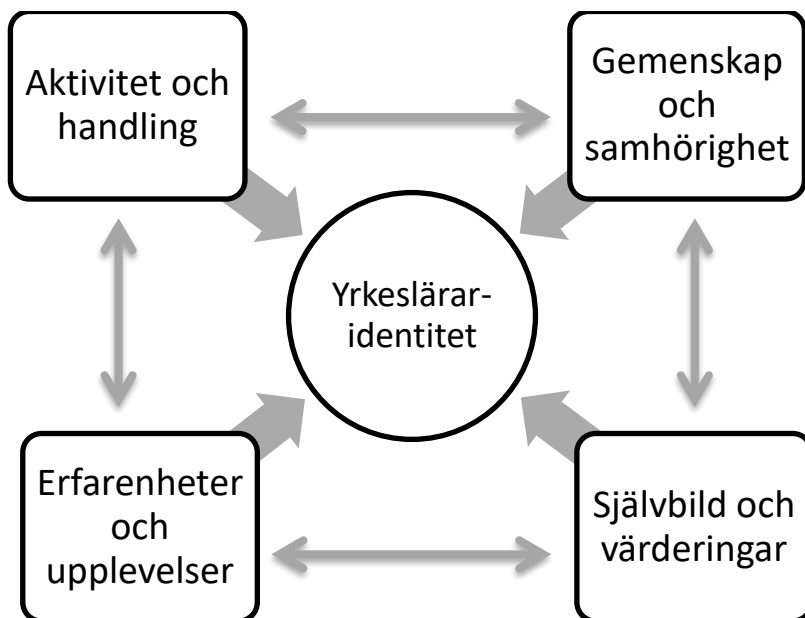
I kapitel 6 knyter jag samman undersökningsresultatet med teori och tidigare forskning. Jag fördjupar analysen och diskuterar bl.a. resultat som framträtt i relation till studiens syfte. Diskussionen omfattar resultat som visat sig väsentliga i lärarutbildningens praktik med fokus på studerandes möjligheter att använda handledning som redskap i konstruktionen av sin professionella yrkesläraridentitet. En lärare bör kunna förstå och vara medveten om sin egen identitet, eftersom många didaktiska och pedagogiska beslut bygger på individens uppfattning av lärande samt hur lärandet kan stödas. I första avsnittet kommer jag att diskutera studiens utfall i relation till mina forskningsfrågor utgående från teman som respondenterna pekar på som väsentliga i processen. I det andra avsnittet diskuteras studiens metodupplägg och etiska ställningstaganden samt ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Dimensioner i utvecklingen

All erfarenhet och allt lärande syftar till ökad kunskap hos den lärande. I detta avsnitt ligger fokus inte på målet utan på processen samt hur respondenterna erfarit olika element i denna. Handledning och handledningssituationer kan ses som en del av ett situerat lärandetillfälle där studerande lär sig nya saker, påverkas men också påverkar, får sin duglighet bedömd och bekräftad samt får möjlighet att pröva sina kunskaper i praktiska sammanhang. Varje interaktion med omgivningen berör på något sätt och handledning är inget undantag. Stenberg (2011) framhåller att lärarstuderandes yrkesutveckling främjas genom att de arbetar med sin identitet. Detta sker genom att bearbeta personliga och professionella erfarenheter. Genom att involvera både personliga och professionella identiteter erbjuds möjligheter att lära sig genom erfarenheter och därmed bana vägen för deltagarnas egen förståelse av sig själva. Syftet med identitetsarbete är att hjälpa lärarstuderenter få mer självkänedom och större insikt i sina värderingar, övertygelser och uppfattningar av omvärlden. I denna process är reflektion ett centralt element. Respondenterna i mina undersökningar visade upp en stor variationsrikedom i hur de uppfattar handledningen och dess inverkan på utvecklingen av deras professionalitet och pedagogiska yrkesidentitet. Vissa av de temakategorier jag kunnat

finna var förutsägbara och relativt självklara, medan andra var mera oväntade och nya, resultatrelaterat sett.

I den teoretiska bakgrundsteckningen i kapitel 3 har jag valt att positionera studien utgående från fyra dimensioner: praktik, handledning, lärande och identitet. Granskningen visar att yrkesidentiteten är en socialt konstruerad företeelse där praktiken och handledningen utgör den omgivande kontexten, medan lärande och identitetsutveckling är delar av den inre processen. Dessa kan också reflektera olika delar av Wengers (2009) fyra kategorier av lärande, dvs. genom erfarenhet, genom handling, genom samhörighet samt som blivande (se även kap. 3). Jag har valt att fördjupa diskussionen delvis baserad på Wengers kategorier, eftersom jag ser en samstämmighet mellan dessa, mina empiriska fynd samt den teoretiska bakgrunden. De yttre rektanglarna i figuren nedan representerar ett hur-perspektiv, medan den inre cirkeln utgör vad-perspektivet. Pilarna visar att det finns en rörelse från de yttre dimensionerna mot den inre cirkeln, samtidigt som det också finns förbindelser mellan alla de olika dimensionerna.



Figur 6: Dimensioner i utvecklandet av en yrkesläraridentitet

6.1.1 Utveckling genom erfarenhet och upplevelse

Individen erfar sin omgivning oavbrutet, från vardagliga, konkreta händelser av varmt kaffe på tungan till mera subtila upplevelser av samtalspartnerns tonfall och minspel som respons på det sagda. Allt ingår i och blir del av vår strävan att förstå och interagera med den omvärld vi lever i. Då erfarenheterna av verkligheten ständigt förändras måste individen använda reflektivt tänkande för att kunna handskas med de nya situationer som uppstår. Lauvås och Handal (2001) framhåller att erfarenhet innebär att kritiskt granska giltigheten i tidigare kunskap på grundval av nya upplevelser och intryck.

Betydelsen av erfarenheter i respondenternas förståelse av läraryrket framkommer tydligt i min undersökning. Erfarenheter som baseras på och syftar till handlingar kan upplevas enskilt eller i grupp. De bekräftas och bearbetas på olika sätt. Erfarenheterna bearbetas bland annat genom jämförelser, bekräftelse, respons och diskussioner i anknytning till undervisningen och handledningen. Också situationer när respondenterna möter nya elever ger dem nya erfarenheter. Reflektionen och den egna analysen av en utförd handling stöder bearbetande av just upplevda skeenden och erfarenheter. Detta kräver kanske inte en dialog med andra, men torde nog kunna underlättas av andra synpunkter än de egna. De studerande upplever att de fått stöd i att upptäcka sig själva och bli medvetna om sitt handlande men också om de egna värderingarna. Reflektionen är viktig för att kunna utveckla den egna lärarrollen och yrkesidentiteten samt för att kunna utveckla undervisningen. Respondenterna har, genom att reflektera och analysera kring sina upplevelser och med stöd av handledning, fått ny insikt om sitt arbete. På så sätt har de kunnat uppdatera sina didaktiska verktyg och förändra sin undervisning vid behov. Här uppfattas även att studerande flyttar fokus från behovet av yttre stöd till en insikt om den egna, självständiga aktivitetens betydelse. Att få tillgång till en utomståendes synpunkter på den egna undervisningen uppfattas som en värdefull resurs, vilket därigenom ger möjlighet till utveckling.

Redan Dewey (1938/1998) framhåller att erfarenheter är beroende av yttre omständigheter. Mina respondenter betonar i flera intervjusvar betydelsen av möjligheten till gemensamma upplevelser och observationer. Gemensamma erfarenheter kan stöda utvecklingen av den egna yrkesidentiteten mot en självständig och professionell läraridentitet. Dessutom underlättar delade erfarenheter reflektion och analys av den egna undervisningen. Det är oftast efter praktiken i den andra intervjun som de gemensamma erfarenheterna lyfts fram samt möjligheten att spegla sitt eget arbete mot andra. Förståelsen för de gemensamma erfarenheternas inverkan på den egna utvecklingen verkar födas ur händelser i praktiken. Alexandersson (2007) menar att samtal och dialog är en viktig del i kollektiva

reflektioner, varför diskussioner i en grupp kan underlätta för studerande att verbalisera det nyss upplevda. Förutom att studeranden genom diskussioner kan få ta del av olika synsätt, kan de även dela med sig av benämningar och uttryck som främjar förståelsen för olika skeenden i undervisningen. När studierna inleds saknar studerande ofta den professionella terminologin som ingår i yrket. Det tar tid att växa in i en ny språklig kultur, särskilt då det gäller att lära sig att tänka med nya termer och att använda dem rätt i olika sammanhang. En gemensam, rätt använd yrkesterminologi kan också upplevas som en del av ett professionellt bli-vande.

Både Schön (1987) och Dewey betonar reflektionens betydelse för att bearbeta olika handlingar och erfarenheter. Korthagen och Vasalos (2005) framhåller att människan av naturen reflekterar över sina erfarenheter, men att systematisk reflektion är något annat och mera målmedvetet. Uttrycket reflektion används både som ett uttryck för bearbetning och analys samt för att synliggöra betydelsen av erfarenhet. Inom all form av handledningsverksamhet är reflektion en viktig komponent. Reflektion är en medveten handling som medför att individen för en dialog, antingen med sig själv eller med någon utomstående gällande en handling eller en aktivitet som utförts. I min undersökning framhåller respondenterna feedbackens och diskussionens roll i en aktiv reflektion. Men respondenterna lyfter i högre grad fram betydelsen av reflektion och analys av de egna aktiviteterna först i den andra intervjuomgången. Detta tyder på att insikten om reflektionens betydelse uppstår successivt under praktikens och handledningens gång. Studeranden har, genom att reflektera och analysera kring sin undervisning och med stöd av handledning, fått ny insikt om sitt arbete. På så sätt har de kunnat uppdatera sina didaktiska verktyg och förändra sin undervisning vid behov. Martikainen (2012) konstaterar i sin studie att lärarstuderande visar intresse för pedagogiskt tänkande och ser behovet av att reflektera över sina erfarenheter. Dessutom har de studerande ett behov av att kunna förstå lärarrollen ur ett bredare perspektiv.

Många forskare (t.ex. Hattie & Timperley 2007; Selander & Selander, 2007; Perunka & Erkkilä, 2012; Mulliner & Tucker, 2015) påpekar att studerande upplever ett behov av att få en återkoppling eller feedback på hur det som de just presterat duger och vidare vad som kunde förbättras eller ändras. Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) pekar i sin studie på studerandes behov av att se behöriga lärare i undervisningssituationer samt att kunna reflektera kring vad som händer och vad läraren gör. Här ser jag en samstämmighet med hur mina egna respondenter uppfattar behovet av att kunna observera andra, behöriga lärares undervisning. Via observation görs en bedömning av olika aktiviteter, beslut och handlingsmönster i den observerade undervisningen som sedan jämförs med det egna arbetet. Det som observeras kan sedan antingen förkastas eller inkluderas i den egna undervisningen. Möjligen sker detta beroende på hur det upplevda passar ihop

med de studerandes egna uppfattningar. I förekommande fall kan ståndpunkterna baseras på elevernas reaktioner på den undervisning de fått och som observerats. Solstad (2011) framhåller att reflektion efter aktiviteten är den vanligaste formen av reflektion. Reflektionen sker då med fokus på hur en aktivitet utförs och kan förbättras. Detta kan jämföras med respondenternas utsagor i mina undersökningar, där reflektion innan aktiviteten överhuvudtaget inte nämns.

6.1.2 Utveckling genom aktivitet och handling

Yrkeslärare, både blivande och de som arbetat en längre tid, tenderar att vara pragmatiska i sitt tänkesätt och ser gärna undervisningen och lärarutbildningen som en praktisk process. Vad har vi för nytta av detta, hur kan vi använda det i vår undervisning, på vilket sätt har våra elever nytta av att vi undervisar på ett eller annat sätt, är frågor som ofta ställs under utbildningens gång. Det finns ett behov av att handledaren fungerar som bollplank före och efter undervisningsövningarna, men även en önskan om direkta, konkreta och handfasta tips i olika undervisningsfrågor. Fokus kan då ligga på rent metodiska frågor, som tips på hur stoffet bäst bearbetas och behandlas, hur undervisningen kan varieras och liknande. Respondenterna lyfter även fram disciplinära frågor, hur de bör behandla elever i olika situationer och vad som är lämpligt eller inte. Vidare finns en önskan om att kunna tillgodose elevernas olika individuella behov och då önskas konkreta råd också i sådana frågor. Fejes och Köpsén (2014) visar att deltagande i en lärarutbildning utvecklar kunskaper och färdigheter för undervisning, något som påverkar det sätt på vilket respondenterna tolkar sina läraridentiteter. Lauvås och Handal (2001) påpekar att handling ofta baserar sig på värderingar. Individerna väljer att agera på ett visst sätt, inte därför att det är mest effektivt utan därför att det känns rätt.

Bland andra Kemmis och Smith (2008) och Thomassen (2008) påminner om att praxis är kombinerat med handling. Praxisen utvecklas genom handling då den kombineras med reflektion. Praxiskunskap innefattar interaktion mellan olika individer och kan därför inte vara oberoende av sitt sammanhang. Min studie visar att respondenterna via feedback, planering, reflektion och analys under sakkunnig handledning får tillfälle att bearbeta sin egen professionella verksamhet. Därmed ökas deras förståelse för pedagogikens och didaktikens betydelse i undervisningen. Här kan jämföras med Martikainen (2012) som också visar att studerande önskar få en individuell, stödjande och utvecklande handledning. Författaren lyfter vidare fram studerandes önskan om praktisk användbarhet och möjlighet att utveckla det pedagogiska tänkandet. Detta är tankar som även uttrycks i mina undersökningar. De studerande behöver möjlighet att reflektera över sitt handlande och pedagogiska tänkande tillsammans med handledaren. Även Lehtelä (2012) visar att handledare ofta sätter fokus på processer i uppgifterna. Diskus-

sion är då en betydelsefull komponent i handledningen tillsammans med feedback.

Under en praktikperiod pågår olika aktiviteter nästan oavbrutet. Undervisningen sker inte heller spontant. Respondenterna lyfter fram planering och dagboksskrivande som en form av aktivitet vilken bidrar till att ge ökad kunskap om yrkets innehåll. Detta sker bl.a. genom möjligheten att vid behov återvända till materialet och processa vidare om och om igen när så krävs. Ett verktyg som sekvens- och lektionsplanering stöder den professionella utvecklingen och ingår därför normalt i lärarutbildningen. För många studerande är insikten om betydelsen av en god lektionsplanering en utveckling som kräver en personlig process. Respondenterna i min undersökning ser fördelen med en strukturrelaterad, skriftlig planering och dagboksskrivande både i den första och andra intervjun. Det är inte alltid samma respondenter som lyfter fram dessa både före och efter, vilket tyder på att förändring sker i deras tänkande under praktikperioderna. Respondenter framhåller kategorierna inte bara som stöd för reflektion och analys utan också för att stöda utvecklingen mot en självständig och professionell läraridentitet. Det har dessutom gett en ökad känsla av att tillhöra en yrkesmässig lärargemenskap. Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) finner även de i sin undersökning att studerande lyfter fram betydelsen av att lära sig planera sin undervisning.

Planering och sakkunnig handledning nämns tillsammans i respondenternas utsagor. Vad en sakkunnig handledning innebär kan naturligtvis diskuteras. Jag tolkar det som att studerande har en insikt om att en handledare i högsta grad behöver vara sakkunnig, både inom sitt ämne och pedagogiskt, för att kunna erbjuda en adekvat handledning. Naturligtvis gäller detta på alla plan inom handledningen, men kan förmodligen specifikt skönjas i samband med planeringen av undervisningssekvenser och framställning av desamma. En sakkunnig handledare behärskar sitt ämne och förstår betydelsen av en god planering. Han eller hon kan förutse lektionens gång och krav på innehåll samt behovet av att bearbeta stoffet på ett för ögonblicket lämpligt sätt. Dale (1998) framhåller att på den andra nivån i lärarprofessionen ska lärarna ha förmåga att konkretisera läroplanen, vilket torde innefatta planering. Thorsen (2016) lyfter å sin sida fram att praktiklärare legitimerar sina roller genom att definiera sig som skickliga utövare, vilket jag anser innefatta fackkunskap och förmåga att bygga sina roller och beslut i skolan baserade på praktisk kunskap, där allmänna, dagliga aktiviteter i klassrummet dominerar. Här kan jämföras med Handal (1996) som menar att handledaren i en handledningssituation bidrar till studerandes reflektionsprocess med hjälp av exempel hämtade från utförd praktik. På så sätt kan studerande öka medvetenheten om det egna yrkesutövandet och förtydliga motiven för olika handlingar. Utgångspunkten ligger i den handleddes eget

arbete, vilket hjälper studerande att överväga nya möjligheter för att kunna utveckla sitt arbete.

Vissa av mina respondenter har önskat sig mera konkret didaktiskt stöd och/eller mera handledning. Orsakerna verkar variera, men oftast förs handledarens agerande fram som skäl till bristande stöd. Respondenter i min undersökning lyfter fram att handledaren inte engagerar sig, handledaren upplevs vara för snäll för att ge konstruktiv kritik eller att personkemin inte fungerar. Här finns många risker att beakta. Bland andra Perunka och Erkkilä (2012) samt Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) berör i sina studier det faktum att lärarstuderande som kommer direkt från högskolan har kunskap om nyare pedagogiska teorier, medan den handledande läraren ofta har mångårig praktisk undervisningserfarenhet. Jag menar att detta i bästa fall leder till ett lärande för båda parter, även om det kan ge upphov till konflikter. Den handledande läraren kan också uppleva att den studerande redan ”kan allt” och inte behöver handledning. Lehtelä (2012) visar att vissa handledare upplever att den egna sakkunskapen och bemötandet av den studerande kan vara en utmaning. Handledaren befinner sig dessutom själv ofta under tidspress med egen undervisning parallellt med handledningsuppdraget. Som också bl.a. Ojanen (1990) och Thorsen (2016) påpekar har han eller hon inte alltid heller fått adekvat utbildning för ändamålet.

6.1.3 Utveckling genom gemenskap och samhörighet

Felstead, Bishop, Fuller, Jewson, Unwin och Kakavelakis (2010) menar att identitet kan innefatta individens känsla av gemenskap, av att höra till i en social verklighet. När människan definierar identitet på detta sätt går individen vidare från bara medlemskap till medvetande, från en passiv till en aktiv känsla av gemenskap. Dessutom är det skillnad på en personlig och en kollektiv identitet. Den kollektiva refererar till hur en grupp kan utveckla en känsla av tillhörighet som går utöver individens personliga medvetenhet om hur han eller hon uppfattas. Detta är speciellt viktigt för yrkesutbildade personer som ska utveckla en ny yrkesroll som yrkeslärare. Här tycker jag mig kunna se paralleller till hur respondenterna upplever sin tillhörighet i min studie, där de studerande befinner sig i olika faser av sin utveckling. Då uttrycks både ett behov av gemenskap och avsaknaden av detta behov samt insikter om gemenskapens betydelse för identiteten.

För att kunna utveckla en helgjuten yrkesidentitet kan det vara önskvärt att studerande även identifierar sig som en del av en större yrkesmässig gemenskap, i första hand som yrkeslärare. Flertalet respondenter för fram gemenskapens betydelse och i då gemenskapskänsla saknas beklagar respondenterna att så är fallet. En del av mina respondenter upplever att något saknas i sådana fall eller upplever

sig stå på sidan om i lärarkollegiet. Ibland kopplas detta samman med att respondenterna inte är behöriga lärare. Därför står de utanför eller ”förstår inte språket”. Det finns även respondenter som menar att de inte har behov av samhörighet med kollegor. Dessa uppger dock att de upplever en känsla av utanförskap. De glider in och gör sitt arbete, men upplever sig stå lite på sidan om, som en ”gästartist”. Behovet av att kunna uppleva sig själv som en del av en större professionell gemenskap avspeglas även i synen på den egna yrkesidentiteten. En central del av socialiseringen in i ett yrke sker i interaktion med en mera informell kultur, till exempel en praktikskola, där individen lär sig värden, normer och beteenden som är typiska för gruppen. Detta ger henne eller honom tillåtelse att ingå som medlem av gruppen och organisationen och ingå i yrkesgemenskapen. Eftersom handledningen ofta är individuell och handledaren som person har en stark ställning, påpekar Lauvås och Handal (2001) att en blivande lärare kan befinna sig i en utsatt position med små möjligheter till utomstående insyn. En tänkbar möjlighet är naturligtvis att byta handledare om situationen upplevs obekvämt. Tyvärr är det inte alltid praktiskt möjligt i Svenskfinland, då behöriga lärare kan vara få till antalet i vissa utbildningar.

En stor del av respondenterna i min undersökning upplever emellertid en samhörighetskänsla redan innan praktiken inleds. Studerande känner inledningsvis enbart att de har samhörighet i yrkeslärargemenskapen, medan svaren är mera varierande i den andra intervjun. Då stöder bl.a. förståelsen av egen yrkeskompetens, pedagogisk behörighet och nya kontakter gemenskaps känslan. Detta är ett tecken på att en förändring har skett och att studerande efterhand erövrat en mera varierad bild av gemenskapen. Timoštšuk och Ugaste (2010) har i en undersökning funnit att studerande under de inledande delarna av praktiken har svårt att känna sig delaktiga i en yrkesgemenskap. Handledarnas beteende har då haft betydelse, vilket även framkommer i min undersökning. Då studerande upplever sig accepterade och inkluderas i aktiviteter, ökar även känslan av tillhörighet. Diskussion eller dialog är värdefull i en handledningssituation framhåller även Silkelä (2003) och Alexandersson (2007). Aktiviteten fungerar som en tvåvägskommunikation mellan två eller flera individer och uppmuntrar till personlig reflektion och analys av det skedda. I bästa fall kombineras diskussionen med en analys som inrymmer delar av handledarens samlade erfarenheter gällande olika fenomen som uppenbarats i undervisningsövningen. Detta stöder studerandes utveckling och socialisering in i läraryrket, bl.a. genom reflektioner och integrering av ny kunskap. Den studerande ser samband mellan yrkeskunskap och yrkesidentitet, vilket stöder den egna utvecklingen. Men trots att samarbete och teamwork ofta betonas i dagens samhälle är det ändå skäl att minnas att läraryrket i många fall utövas ensamt, i ett stängt klassrum.

Laurila & Kukkonen (2005) visar att individens jaguppfattning utvecklas i en social kontext och i samspel med andra människor, speciellt i förhållande till personer som upplevs som ”viktiga” av en eller annan orsak. Den omgivande miljön i en övningssituation har därför en märkbar inverkan på utvecklingen av en yrkesmässig identitet. Även kommunikation med och stöd från andra studerande är en viktig del i möjligheten att skapa en känsla av professionell tillhörighet. I min studie förefaller det vara speciellt viktigt för studerande att kunna kommunicera med andra som förstår vad situationen, med studier i vuxen ålder parallellt med arbete, familj och annat, innebär. Samtidigt handlar det också om ett karriärbyte från ett yrke till ett annat som yrkeslärare. Även Hasinoff och Mandzuk (2005), Timoštšuk och Ugaste (2010) samt Williams (2010) lyfter fram behovet av stöd och gemenskap från andra i samma situation. Hasinoff och Mandzuk antyder dessutom att det sociala kapital som genereras i studentgrupper faktiskt kan ha en stark inverkan på hur studerande utvecklar sin identitet som lärare. Williams å sin sida lyfter fram det speciella behov som studerande har av stöd från omgivningen, när de befinner sig i ett karriärbyte.

Fejes och Köpsén (2014) framhåller att deltagande i en lärarutbildning inverkar på yrkeslärarnas känsla av tillhörighet och gemenskap, baserat på undervisning. Identiteterna i samband med en specifik yrkesgemenskap spelar en viktig roll när det gäller hur respondenterna tolkar sina yrkesläraridentiteter. I min undersökning lyfter vissa respondenter fram den ökade känslan av gemenskap som infunnit sig när den pedagogiska kunskapen ökat och gett möjlighet att delta mera aktivt i diskussionerna på arbetsplatsen. Kemmis och Smith (2008) påpekar att den studerande behöver ha möjlighet att placera in sig själv i den professionella traditionen och det området som ifrågasvarande yrke ingår i. För att kunna göra det krävs att den studerande kan eller vill identifiera sig som en del av området samt har en önskan om att kunna förkovra sig professionellt.

6.1.4 Självbild och värderingar

Individens självbild påverkar även beteendet. En lärare som är trygg i sin yrkesroll samt medveten om sina kunskaper och färdigheter bygger upp en inre, sund självkänsla som stöder det professionella arbetet. Dobbins (1996) fann att lärarstuderandes självkänsla spelar en central roll i inlärningsprocessen under praktiken. Studerandes självkänsla är inte statisk utan fluktuerar under hela praktiken. Intensiteten är beroende av personligheten hos varje individ, hur väl han eller hon kan hantera professionella krav, inklusive egna förväntningar, samt vilket stöd individen fått. Dessutom fann Dobbins att lärarstuderandes självkänsla inverkar på många aspekter av praktikupplevelsen, vilket inte påverkar bara undervisningen. Enligt Dobbins påverkar det även hur de tolkar praktiken, deras förmåga att interagera med omgivningen samt vad de lär sig under praktiken. I min studie

påvisas att byggandet av en stark yrkesidentitet kräver en viss självkänedom, kunskap i yrket och en "vi-känsla" som ger individen en känsla av tillhörighet i en grupp. Denna känsla av tillhörighet växer speciellt under praktikperioderna, när studerande får utöva yrket i en autentisk omgivning tillsammans med yrkeskunniga kollegor. Yrkesstoltheten och självsäkerheten ökar i takt med att yrkeskunskapen ökar och stöder den professionella yrkesidentitetens framväxt.

Studerande i början av sina studier saknar av naturliga skäl ofta en del av det yrkesrelaterade självförtroendet. Relativt många respondenter i min studie fäster uppmärksamheten på betydelsen av bekräftelse samt att handledningen under praktiken leder till ökat självförtroende. Detta uppfattas av flera av mina respondenter som ett sätt att stöda utvecklingen av den egna yrkesidentiteten. Tänkvärt är att alla respondenter som lyfter fram värdet av ökat självförtroende i min studie är kvinnor. Jag gjorde ingen grundligare undersökning av den aspekten, men jag tänker mig nog att både män och kvinnor har behov av bekräftelse på att det de gjort duger. Detta skymtar fram i svar på andra frågor, även om det inte uttalas direkt. Respondenterna i min studie uppger även att de känner ett behov av en balanserad handledarnärvaro. Via denna närvaro upplever de ett nödvändigt stöd i sin utveckling mot en självständig och professionell läraridentitet. Handledarens personlighet och yrkeskunskap uppfattas som betydelsefulla, speciellt i de inledande stadierna av praktiken. Utmärkande i min undersökning är att respondenterna i den första intervjun i relativt hög grad lyfter fram en önskan om ökad handledarnärvaro och konkret stöd. Denna önskan förändras tydligt under praktikens gång, så att i den andra intervjun är det bara en handfull respondenter som pekar på betydelsen av närvaro och stöd.

Gustavsson (2008) påpekar att studerande visar sitt inträde i en yrkespraktik genom att uttrycka en deltagande roll med insyn i arbetslaget. På så sätt stärks upplevelsen av social gemenskap i ett arbetslag och därmed ökar självkänslan i relation till rollen som blivande lärare. Bekräftelse på de egna yrkeskunskaperna av någon som betraktas som längre hunnen i professionaliteten, menar jag utifrån min undersökning, kan stöda studerandes självförtroende på ett yrkesrelaterat plan. Förmodligen stöds då även individens uppfattning av sig själv som en kunnig yrkesutövare med en god handlingsberedskap, vilket i sin tur underlättar en integrering i yrkesgemenskapen. Lave och Wenger (1991) framhåller att när individen börjar förstå meningssammanhang i sin omvärld och sin egen andel i dessa, kan detta innebära att den egna självuppfattningen förändras. I mina studier visas att ny förståelse ger upphov till förändring på många plan, eftersom den inte bara förändrar kunskapen utan även den studerandes självbild och identitet. Genom handledning kan studerande uppmuntras att överskrida sina trygga gränser och på så sätt erhålla ny kunskap om den egna förmågan. Samtidigt breddas och utvecklas även synen på den egna lärarrollens utformning. Jephcote och Salisbury

(2009) påpekar också att även respondenternas egna värderingar bidrar till att bygga upp deras professionella identitet.

Kukkonen (2007) betonar den goda dialogen mellan handledare och den som handleds. För att en god dialog ska uppstå krävs öppenhet och trygghet mellan deltagarna. Detta bör beaktas också i en handledningssituation. Den studerande ska uppleva att han eller hon kan tala fritt, att det reserveras tillräckligt tid för samtal och att båda parter upplever respekt i samtalet. I sin studie sätter Kukkonen ändå fokus på handledande lärares upplevelser av dialogen och hur dessa menar att dialogen kan iscensättas, medan studerandes upplevelser inte blir beaktade. Ojanen (1990) påpekar ungefär detsamma när hon framhåller att en av handledningens uppgifter är att stöda reflektionsprocessen genom att underlätta för den studerande att se orsakssamband mellan sig själv och sitt handlande. Den reflektiva praxisens mening enligt Lauriala & Kukkonen (2005) är också att utveckla studerandes medvetenhet om de egna känslorna, värderingarna och handlingsmönstren och följderna av dessa, samt att bli medveten om tidigare oidentifierade sidor av den egna jaguppfattningen.

6.1.5 Yrkesläraridentitet

Yrkesidentiteten kan ses både ur ett individuellt och ett kollektivt perspektiv. I min studie är det främst den individuella yrkesidentiteten som efterfrågats och varit föremål för undersökning. I en kollektiv identitet finns vissa gemensamma handlings- och interaktionsmönster hos individer av samma yrke och den kan sägas utgöra en form av social identitet. Den kollektiva identiteten kan även ses som ett resultat av människors behov av att anpassa sig till sin sociala omgivning, i det här fallet en yrkesgemenskap.

Tidigare, vid informella diskussioner och samtal, var det ganska vanligt att de studerande förde fram tankar som indikerade en stark ämnesinriktad förankring. Trots att yrkesvalet antydde en kommande inriktning mot mera lärarförankrad identitet, sågs ändå läraryrket som mera sekundärt eller i vissa fall tillfälligt. Min ursprungliga förförståelse rörde sig också i liknande banor. Med beaktande av respondenternas bakgrund, som innefattade många år av studier inom yrkesområdet i tillägg till flera års arbete inom yrket kändes det som ett fullt rimligt antagande. Antagandet stöds bl.a. av Jephcote och Salisbury (2009) som också i sina intervjuer fann att vissa respondenter upplevde sig ha blivit lärare närmast av en slump. Samtidigt var det ett antagande som behövde synas närmare.

I min undersökning behandlas i en del av frågorna hur de blivande yrkeslärarna uppfattade sin egen yrkesrelaterade identitetstillhörighet. I motsats till mina ursprungliga antaganden visade det sig att en stor del av respondenterna redan före praktiken såg sin yrkesidentitet som antingen rent lärarbaserad eller en blandning av ursprungsyrikes- och lärarbaserad. Dessutom uppger tre respondenter att deras

yrkesidentitet varierar, beroende på uppgiften och vilka studerande som undervisas för tillfället. Inför nya studerande tar lärarrollen överhand. Endast fyra respondenter förankrar identiteten i ursprungsycket. Detta tyder på ett betydligt starkare lärarengagemang än väntat. Trots utfallet redan i den första intervjun, visar det sig att det sker förändringar i uppfattningarna om identitetsförankringen under praktikperioderna. Dessa förändringar riktar sig mot en mera läroinriktad uppfattning. I en så heterogen grupp som respondenterna i min studie utgör är deras utgångsläge så olika på många plan. Därför är det även rimligt att utfallet och arten av förändringar varierar inom gruppen. Trots detta kan jag spåra en tydlig förändring som rör sig mot en identitet som yrkeslärare. De lärare som återvänder till skolan efter sin utbildning bär alltså med sig en starkare förankrad yrkesläraridentitet.

Precis som i min egen undersökning visar Perunka och Erkkilä (2012) i sin forskning att en lärares personliga och professionella utveckling innebär en lång process som kan stödjas av en framgångsrik handledarrelation. Då handledaren fungerar som stöd och partner i en reflektionsprocess, bidrar han eller hon även till utvecklande av den professionella yrkesidentiteten hos den studerande. Chong, Ee Ling och Kim Chuan (2011) lyfter dessutom fram att studerande kommer till en lärarutbildning med en syn på läraridentiteten som baseras på deras bild av hur lärarrollen borde utformas. Denna bild har ofta formats av studerandes erfarenheter från den egna skoltiden och de observationer de då gjorde av sina lärare. Den bilden är ingalunda statisk utan omformas under studiernas gång, vilket också framgår av min undersökning. Chong m.fl. framhäver även praktikens betydelse i processen.

Beijaard m.fl. (2004) framhåller att lärares yrkesidentitet innehåller en ständigt pågående process och kan uttryckas i termer av livslångt lärande. Det skulle kunna betyda att processen har startat betydligt tidigare i respondenternas liv än i samband med lärarutbildningen. Individens identitetsuppfattning, privat eller i yrkeslivet, är komplex och föränderlig. Här är mina respondenter inga undantag.

I min undersökning fann jag vidare en viss skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare såg på sin roll, på handledningen och på vilka erfarenheter de fått under sina praktikperioder. Dessutom kan dessa skillnader komma att påverka deras framtida yrkesroll. Ur ett handledningsperspektiv kan det vara bra att känna till att vissa skillnader kan finnas mellan könen gällande handledningens inriktning. Däremot tänker jag att det inte är nödvändigt att i någon högre grad fokusera på dessa skillnader. Med tanke på att handledning trots allt är individuellt uppbyggt kring varje studerande torde skillnader ändå beaktas under processens gång. Specifikt upplevde männen ett större behov av feedback och diskussioner, medan kvinnorna önskade mera stöd för att förbättra sitt självförtroende och få

bekräftelse på sin yrkeskunskap. Hasinoff och Mandzuk (2005) fann i en studie att effekterna av genus på studerandes förväntningar på lärarrollen var positiva och betydande. Kvinnor var mera benägna än män att tänka och känna som om de var lärare. Kvinnorna var även mera benägna att söka resurser och stöd utanför studiegruppen än männen.

Johansson (2007) framhåller att yrkeslärares historia långt handlar om en maskulinitet där element från arbetarklassen blandas med olika medelklassymboler. Tidigare uppfattades arbetaren ofta som en man och yrkesskolorna som mera manliga, tekniska sfärer med manliga lärare. Kvinnorna utgjorde länge en minoritet bland lärarna, oftast inom specifikt kvinnliga yrkesområden. Än i dag utgör de en minoritet av yrkesskolans lärare i industri och hantverk. När kvinnor tar till orda om sitt yrke är de i större utsträckning villiga att betrakta sig själva och sin uppgift som lärare utifrån de positioner som tillhandahålls på den statliga arenan. Det här överensstämmer i viss mån med vissa av mina fynd, där manliga lärare i högre grad ser på sin ställning ur ett förmansperspektiv och oroar sig för administration, medan kvinnor oroar sig för sin självkänsla och eventuella bristande yrkeskunskaper.

6.2 Slutreflektioner

Praktikperioderna kan betraktas som en tid för studerande då de söker sin egen yrkesidentitet, utforskar yrkets innehåll, gränser och möjligheter samt ges tillfälle att testa och pröva den egna förmågan. Då är handledningens roll central för studerandes utveckling och socialisering in i yrket. Blivande lärares uppfattningar av den utbildning de får, hur den påverkar dem som yrkesmänniskor och individer, är ett stort och föränderligt forskningsfält. Varje individ har sin egen upplevelse och den påverkas av tidigare erfarenheter, den tid individen lever i och de förväntningar han eller hon har.

6.2.1 Etiska överväganden

Det paradig i vilket min studie har sina rötter placerar lärande i ett sociokulturellt sammanhang. Interaktion med det omgivande samhället på alla dess nivåer formar individen under hela livet. Detta sociokulturella perspektiv placerar in även min avhandling i ett samspel med omgivningen. Dels avspeglas det i förhållande till tidigare forskning och andras teorier och dels även i förhållandet till de respondenter på vilkas utsagor hela arbetet vilar. Detta samspel innebär att jag som forskare bör handskas med materialet på ett sådant sätt att ingen kommer till skada eller kränks av en bristfällig hantering. Jag bör dessutom visa ett etiskt förhållningssätt i hur materialet används, tolkas och förvaras.

I en avhandling ingår många vägval, beslut och tolkningar. Under arbetets gång har jag ställts inför många frågor och avgöranden som rör etik i forskningen. Speciellt när det gäller sådant som berör mina respondenter har etiska avvägningar stått i fokus. Ett problem som Dalen (2008) anser bör övervägas är risken för stigmatisering eller social ”brännmärkning” av respondenter. Detta kan speciellt vara en överhängande risk i en begränsad population som t.ex. Svenskfinland utgör. Riskerna är dessutom större om respondenterna tillhör någon särskild, mindre grupp eller urval. Därför känner jag ett stort behov av att så gott det går bevara respondenternas anonymitet. Intervjuerna bandades på en mp3-spelare och direkt efter sessionerna överfördes materialet till en lösenordskyddad dator. Utskrifterna kodades med bokstäver i slumpmässig ordning.

I min undersökning deltog studerande från en då pågående yrkeslärarutbildning. Jag fungerade som lärare i samma utbildning, vilket eventuellt kunde uppfattas som en möjlig påverkan på utfallet. Speciellt eftersom jag även deltog i praktikundervisningen som utsänd praktikhandledare från dåvarande pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi i Vasa. Detta innebar att jag vid ett par tillfällen tillsammans med praktikskolans handledare åhörde ett antal lektioner och deltog i den efterföljande diskussionen. Själv ser jag ändå att den andel som jag deltog i var mycket liten jämfört med den del som handleddes av praktikskolans handledare. Av i medeltal 40 undervisningstillfällen deltog jag i 4–6. Jag var dessutom mycket noga med att vid varje intervjutillfälle påpeka att min undersökning gällde hela handledningsupplevelsen. Eftersom studerande var bekanta med mig sedan tidigare, upplevde jag att de istället kände sig trygga och kunde tala öppet och föra fram även svåra saker på ett sätt som kanske inte fungerat med en främling. Jag är medveten om att detta etiskt betraktat kan vara en balansgång, men då kontakten till gruppen även tidigare varit god, menar jag att det troligen var mera positivt att vi kände varandra. Timoštuk och Ugaste (2010) poängterar exempelvis också i sin forskning att universitetets handledare hade relativt litet inflytande jämfört med praktikskolans handledare. Troligtvis därför att de senare tillbringar så mycket mera tid tillsammans med den studerande.

Vetenskapsrådet i Sverige (2002) anger fyra huvudkrav när det gäller etiska förhållningssätt i empiriska undersökningar, nämligen *konfidentialitetskravet*, *informationskravet*, *nyttjandekravet* och *samtyckeskravet*. Konfidentialitetskravet innebär att forskaren säkerställer respondenternas anonymitet samt är mån om att undersökningsmaterialet hanteras och förvaras på ett säkert sätt. Detta så att inte någon obehörig kan ta del av materialet. Informationskravet innebär att forskaren informerar respondenterna om undersökningens syfte. Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan och att de även kan avbryta när och om de så önskar.

Även Kvale (1997) lyfter fram vikten av frivillighet under hela processen dvs. respondenterna ska vara informerade om att de kan avbryta sitt deltagande när som helst under studien och datainsamlingen. Syftet med min undersökning diskuterades redan vid det informationstillfälle där studerande tillfrågades om intresse för att delta. Inför intervjuerna informerades mina respondenter dessutom enskilt om undersökningens syfte. All information som delgavs mig av respondenterna användes enbart för forskningsändamål. Vidare var respondenterna medvetna om att de deltog frivilligt och hade möjlighet att avbryta om de så önskade. Denna möjlighet utnyttjades också av ett fåtal respondenter. Detta innebär att jag i min studie har bemödat mig om att iaktta Vetenskapsrådets huvudkrav i varje del av datainsamlingen, bearbetningen, analysen och redovisningen, enligt bästa förmåga.

6.2.2 Kommentar till studiens uppläggning

I min forskning valde jag att undersöka blivande yrkeslärares upplevelser av handledningen under deras praktikperioder, bl.a. hur handledningen kunnat stöda dem i den pedagogiska och yrkesmässiga identitetsutvecklingen. Detta är vad Marton (1992) kallar ett andra ordningens perspektiv där forskaren försöker utröna hur ett fenomen ter sig för någon annan, här respondenterna. Baserat på denna tankegång föreföll det självklart att välja en fenomenografisk ansats för min forskning.

Mitt ontologiska synsätt som redovisades i kapitel 4 omfattar en icke-dualistisk, idealistisk världsbild där individens förståelse av omvärlden baserar sig på individuella tolkningar, erfarenheter och tidigare kunskaper. Detta tänkande rymmer väl med studiens upplägg och arbetssätt, där individens uppfattningar av omvärlden står i fokus. Genom att försöka se med studerandes ögon anknyter jag vidare till den fenomenografiska andra ordningens perspektiv, vilket sätter sin prägel på min undersökning. Det angränsande socialkonstruktivistiska perspektivet stöder en syn på lärandet och i all synnerhet handledningen som tillåter individer att gemensamt i dialog konstruera uppfattningar om omvärlden. Detta ser jag som viktiga perspektiv som ger individen en möjlighet att konstruera kunskap som underlättar förståelsen av omgivningen.

Inom det fenomenografiska paradigmet är intervjumetoden troligen den vanligaste metoden för datainsamling. Även jag valde att intervjua mina respondenter. Detta gjorde jag inte enbart därför att det är vanligt inom fenomenografin. Min tanke var istället att det bästa sättet att undersöka hur en person uppfattar ett fenomen är att fråga personen själv, alltså intervjua honom eller henne. Direkta och halvstrukturerade intervjuer ger en möjlighet till samtal öga mot öga i en lugn omgivning. Detta ger respondenten möjlighet att resonera med sig själv i frågor som kanske tidigare inte beaktats, samtidigt som det ger intervjuaren möjlighet

att ställa tilläggsfrågor vid behov. I halvstrukturerade intervjuer är det vanligen några frågor som ställs, varefter intervjusituationen utvecklas enligt respondentens gensvar. Jag har sett det som viktigt att låta respondenterna utveckla sina tankegångar i lugn och ro och prata till punkt, trots att det ibland gav relativt svepande utsagor. Det visade sig ändå i flera fall att en sådan strategi ledde fram till slutpoänger som jag såg som viktiga och som knappast skulle ha erhållits om jag avbrutit med följdfrågor i ett tidigare skede. Trots att jag nog var en relativt oerfaren intervjuare, tänker jag att jag genom intervjuerna fick en bred tillgång till respondenternas tankar och upplevelser på ett mera äkta och spontant sätt än vad andra datainsamlingsformer kunnat erbjuda. Metoden möjliggjorde ett rikhaltigt och omfattande material och därmed möjlighet att senare analysera, kategorisera och tolka studerandes upplevelser ur olika perspektiv för att hitta även bakomliggande tankemönster.

Gruppen av respondenter och blivande yrkeslärare är mycket heterogen i många avseenden. Deras ämnesinriktningar, tidigare yrkes- och arbetserfarenheter, ålder, intressen osv är mycket spridda. Trots detta delar de många erfarenheter från den behörighetsgivande utbildningen, och många av deras uppfattningar av sina upplevelser av handledningen är gemensamma. Men det finns även många variationer och förändringar i gruppen. Inom den fenomenografiska forskningstraditionen är det individens erfarenheter och uppfattningar av vad som erfars som är det centrala, inte nödvändigtvis generalisering eller samstämmighet.

Respondenterna är alla blivande yrkeslärare som ingår i samma utbildningsgrupp. Det är möjligt att andra grupper av studerande i andra utbildningsenheter hade gett andra svar och omdömen om handledningens betydelse. Mitt empiriska material baserar sig på intervjuer med ett förhållandevis begränsat antal respondenter, 21 vid den första intervjun och 17 vid den andra. Med så litet antal respondenter är det knappast möjligt att generalisera, men jag menar att vissa gemensamma strukturer nog kan skönjas, bl.a. utgående från jämförelser med andra motsvarande studier.

För att säkerställa kvaliteten i en kvalitativ studie menar Larsson (2005) att det bör råda harmoni mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken. Detta är kriterier som jag menar uppfylls väl i min avhandling på basen av att ontologin, metodologin, min forskningsansats och mitt metodval relaterar väl till forskningsproblemet. Kvale (1989) anser att validiteten kan betraktas ur breda perspektiv. Av undersökningsresultaten måste det till exempel framgå att den använda metoden reflekterar att forskaren undersökt vad han eller hon avsåg att undersöka. I min använda fenomenografiska forskningsansats har jag med hjälp av intervjumeto-

den undersökt hur blivande yrkeslärare uppfattar handledningen. Detta kan variera, vilket framgår tydligt från de citat som presenterats av respondenternas utsagor. Jag har därmed anlagt ett andra ordningens perspektiv på min forskning, vilket är centralt inom fenomenografin. Vidare har jag använt semistrukturerade intervjuer som är vanliga inom fenomenografin och som speglar respondenternas uppfattningar. Detta innebär att även de av Kvale nämnda kriterierna för validitet uppfylls.

Inom en fenomenografisk tradition menar Larsson (2005) att man kan finna en tankegång om att kategorier som beskriver uppfattningar skall vara rika på innebörd, dvs. fånga det väsentliga men med nyanserna i behåll. Då är det viktigt att lyfta fram det som är unikt för just det specifika fenomenet. Han drar en parallell till Husserl som framhöll att man måste se "till sakerna själva", att fenomenen bör beskrivas så som de verkligen framträder för individen och då se bort från alla teorier och fördomar, som vi har om fenomenen. Här blir innebördsrikedomen en självklar kvalitet.

Som Bryman (2011) framhåller bör det finnas en transparens genom hela forskningsprocessen. Han menar att en möjlighet för att uppnå denna transparens är genom att använda citat ur intervjuerna inkluderade i redovisningen. Genom att använda citat får läsaren möjlighet att bedöma mina tolkningar av de kategorier som presenteras. I min studie får läsaren under varje temaelement ta del av citat från båda intervjutillfällena. Vidare har jag i kapitel 4 redogjort för val av undersökningsmetod och respondenter samt hur själva undersökningen genomförts och resultaten presenterats. Detta tillvägagångssätt innebär en procedur som också kan bidra till att bestyrka undersökningens trovärdighet.

I enlighet med Johansson (2009) ser jag den interna dialogen som ett ständigt pågående inslag i den analysprocess som tolkandet av mitt material har inneburit. Mina forskningsresultat är följder av olika tolkningsprocesser, vilket indikerar att det finns potential till andra tolkningar. Men denna potential är inte gränslös, eftersom metodologin i sig även avgränsar tolkningsmöjligheterna genom att ange krav och riktlinjer för tolkningarna. Inom fenomenografin begränsar sig tolkningarna till respondenternas uppfattningar av olika fenomen, vilket även behandlas i kapitel 4. Detta har jag efter bästa förmåga tillämpat i min studie. Den yttre dialogen har för min del omfattat diskussioner med handledare samt presentationer av min forskning på olika seminarier och konferenser.

Under forskningens gång har jag ibland fått tampas med den egna kunskapens och förståelsens begränsningar. Jag har i många repliser fått stanna upp, gå tillbaka och överväga tidigare beslut. Bland annat har jag varit tvungen att begrunda den teoretiska bakgrundens betydelse och det material jag bekantat mig med, vad jag valt att lyfta fram, vad som kanske bara kan anas och vad som jag valt att helt

lämna bort i det som presenteras. På samma sätt har jag fått begrunda det empiriska materialet, analysmetoder, urval och presentation. Många gånger har jag återvänt till respondenternas utsagor och mina transkriberingar av dem, lyssnat på orden, betoningarna och pauserna för att så tillförlitligt som möjligt kunna återge dem i mitt arbete. Även om jag strävat till att vara så objektiv som möjligt är min studie ändå en subjektiv tolkning av respondenternas utsagor om sina upplevelser av handledningens betydelse för olika skeenden i deras utvecklingsprocesser. Läsaren har dock en möjlighet att själv läsa citaten och bedöma mina ställningstaganden i resultatpresentationen.

6.2.3 Studiens kunskapsbidrag

Syftet med min forskning har varit att undersöka hur blivande yrkeslärare uppfattar den handledning de fått under sina praktikperioder samt hur de upplever att den påverkat, eller inte påverkat, utvecklandet av en professionell yrkesidentitet. Blivande yrkeslärare står inför ett karriärbyte med allt vad det innebär av nya erfarenheter och möjligheter. Samtidigt innebär detta att den egna synen på jaget som individ förändras; vem är jag och hur förväntas jag uppträda i den nya rollen som yrkeslärare? För lärarutbildare och planerare kan det vara viktigt att känna till och förstå hur studerande upplever handledningen och vilka behov som handledningen förväntas möta. Därmed inte sagt att handledningen bör gå helt efter studerandes önskan, eftersom det finns övergripande mål. Men till exempel yrkesidentitetens betydelse och stärkande av en ny sådan är frågor som är viktiga att diskutera under en utbildning.

Diskussioner om lärares professionella identitetsutveckling har ofta varit fokuserad på hur den bildas och stöds bl.a. genom mentorer under början av karriären. Det har forskats mindre i ämnet kring vad som sker under utbildningen och specifikt under praktiken med tillhörande handledning. Min förhoppning är att denna studie även bidrar till ökad kunskap och större förståelse gällande denna fråga.

I Svenskfinland existerar en unik utbildning av blivande yrkeslärare jämfört med resten av landet, eftersom de får sin pedagogiska behörighet på ett universitet. Det innebär att den pedagogiska undervisningen kan vara något mera allmänt inriktad, eftersom ämnesgrupperna är små och studierna sker i mycket heterogena grupper sett till ämnen. Det kan i vissa fall vara först under praktiken med en ämnesmässigt behörig handledare som specifikt yrkesdidaktiska frågor diskuteras. Forskning kring yrkeslärare är dock en bristvara i Svenskfinland, varför jag menar att min avhandling även kan bidra med ny kunskap om blivande yrkeslärarens verksamhet.

6.2.4 Aktuell framtida forskning

I min avhandling behandlas bara en liten, avgränsad del av hur blivande yrkeslärare upplever sin utbildning och som forskare har jag närmat mig materialet enbart från min egen synvinkel. Det har ändå gett mig inspiration till fortsatt forskning och visat på möjliga vägar att följa i framtiden.

Baserat på det egna arbetet kan jag se åtminstone tre olika huvudgrenar för framtida forskning. Ett alternativ är forskning kring handledningen, praktiken och deras betydelse för olika aspekter i ett lärarblivande, t.ex. i didaktiska frågor, för självkänedom eller yrkesstolthet. Ett annat alternativ är forskning kring yrkeslärares arbete, vardag och deras inflytande på egna studerande och deras yrkesutbildning. Ett tredje alternativ ser jag i forskning kring handledning och genusfrågor. I min egen studie fann jag som nämnt skillnader mellan könen i vissa frågor. Samtidigt hittade jag mycket lite relevant litteratur i frågan. Det är möjligt att skillnaderna var små och märkbara endast bland mina respondenter, men det är svårt att veta utan fortsatt forskning i ämnet.

7 English summary

Introduction and background

Vocational teachers are not a homogenous professional group but have instead varying educational backgrounds, both in regard to subject specialization and educational level. They educate others across diverse professional fields, and their path to qualification can vary. To work as a vocational teacher in Finland, an individual must have completed the highest degree available within the subject he/she will teach in and have a minimum of two years' work experience in the same field. To become a qualified vocational teacher, an individual must furthermore complete a 60 ECTS credit vocational teacher education program (Statsrådets förordning nr 1168/2010, 2010). When beginning their studies to become a qualified vocational teacher, many individuals strongly identify themselves with their primary profession: that is to say they identify as a baker, sailor, electrical engineer, and so on. Still, it is necessary that a new professional identity as a teacher be developed, as part of the process of becoming a vocational teacher. This can be considered a sort of "fusion" between the previous professional identification and a "pure" teacher identification, or what I call the vocational teacher identification.

Aim and research questions

With my thesis I aim to investigate, analyze and interpret vocational teacher students' perceptions of the mentoring that occurs during their guided teaching practice. I investigate how the students experience the mentoring provided, including whether it influences their professional development or identity affiliation. I furthermore seek to trace changes and the nature of any eventual changes in the students' identity affiliation after completion of the guided teaching practice. The preliminary overall research questions were:

- *What importance do prospective vocational teachers place on mentoring in relation to own professional development?*
- *How do vocational teacher students experience professional identification, prior to and following the completed guided teaching practice?*

These questions have since been reformulated into a number of research themes.

My study should be considered a contribution to research on vocational teachers and their perspectives on own professionalism and professional identification as vocational teachers, as well as how these are developed over time.

Theoretical framework

In the process that is the guided teaching practice, several different elements are found and I examine those elements I consider to be essential to my research. The process begins with *own activity* followed by *mentoring*, including all of the stages that can be distinguished. In a best-case scenario *learning* occurs, which in turn leads to the *development* of tangible patterns of action in the classroom. The process also occurs on a deeper level, with the development of professional thinking and a personal professional identity.

The mentoring dimension

During guided teaching practice, students test and develop their own practice theory. The individual students, their peers and mentors all review students' individual practice theories and reflect on them. One of the great challenges inherent in a mentoring relationship in teaching education is determining on what level the prospective teacher is in regard to knowledge and skill, so that his/her education can start there. Handal (1996) emphasizes that the foundation for mentoring should be sought in each individual's existing knowledge base and that mentoring should provide an impetus for the development of knowledge. The primary goal of mentoring is to provide conditions through which the individual being mentored can develop his/her professional role, create a professional identity and develop competency for his/her profession, which Selander and Selander (2007) also point out.

An instructor or mentor should support students' learning and increase students' abilities to understand and act in the world. According to Säljö (2011), this occurs by engaging students in meaningful work that contributes to reflection. Reflective language and communication are therefore central concepts in the learning and instruction that occurs during mentoring. Skagen (2003) maintains that a mentoring conversation should have a flexible and adaptable set-up, even if a certain structure is still required. In that the proportion of the conversation contributed by the individual being mentored can vary, the qualitative dimension of a mentoring conversation can also vary.

The learning dimension

One central assumption in a situated learning perspective is that language, learning and identity are inseparable. According to Lave and Wenger (1991), learning occurs when an individual participates more and more fully in a community's activities. Socialization into a community begins when an individual first engages in peripheral activities before eventually advancing to full participation in the community. Changed knowledge, skills and discourse are part of the development of an identity. This underlines the reciprocal relationship between learning and

identity. Learning, therefore, becomes a social process that is dependent on transactions with others. Wenger (2009) points out that learning in a community is comprised of various parts that all belong together and that, in various ways, contribute to learning.

Kolb's (1984) model of experiential learning includes four elements: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation. Kolb maintains that learning is an integrated process and that it is possible to enter the cycle at any stage in the process. He nonetheless states that the best learning experiences start with a concrete experience or action, i.e., active experimentation, in order to gain tangible confirmation of what occurs when an individual act based on previous knowledge and experience.

The identity dimension

There are various definitions of the concept "teacher identity". Goodson and Cole (1994) place emphasis on the teacher's role. The concept "professional identity" does not merely encompass individuals' conceptions and expectations of other people but also what the individuals themselves think is important in their professional work and life. According to Tickle (2000), professional identity is based on an individual's practical experience and personal background. van Veen and Slegers (2006) maintain that teachers' professional identity can encompass an individual's perception of self-image, job motivation, core responsibilities, self-esteem and various perceptions of teaching. Teachers' perceptions of the strengths of their own professional identity influence their interest in and ability to embrace and cultivate innovations. A teacher who has a broad image of his/her professionalism is interested in both pedagogical and didactical questions and subject-related knowledge, according to Beijaard, Verloop and Vermunt (2000).

Beijaard, Meijer and Verloop (2004) point out that teachers' professional identity consists of many different sub-groups, including sub-identities that are more or less compatible. These sub-identities relate to an individual's relationships with others in his/her environment as well as the various contexts experienced by the individual, and it would appear to be important that these sub-identities harmonize with one another. Kukkonen (2007) finds that a prospective vocational teacher constructs a professional identity that contains elements that are based on own actions, own professional field and teaching work. Through such, a vocational teacher student creates a new vocational teacher identity, or rather several different teacher identities that serve as a repertoire at one's disposal in various teaching situations.

Methods and data collection

Qualitative studies should be based on the research tradition appropriate to the research itself. Johansson (2009) calls attention to that methodology is prescriptive in the sense that a researcher must accept certain given conditions in order to, through the methodology, be able to construct acceptable explanations. By these means, the methodology validates both the assumptions and knowledge as well as, indirectly, the individual who has created these. Marton (1992, p. 39) points out that a researcher investigates, on the one hand, what form the world as we experience it takes and, on the other hand, what form the way we experience the world takes. These are not separate but are instead part of the same. Phenomenography employs a non-dualistic ontological approach, where subject and object are neither separate nor independent from one another. According to Marton only one world exists, which individuals understand and experience in different ways. Marton (1990) emphasizes that phenomenography is a research method whereby it is possible to discover the qualitatively different ways in which people experience, conceptualize, realize and understand various aspects of the phenomena in the world around them. I am interested in tracing the variations seen in the vocational teacher students' perceptions of how mentoring during the guided teaching practice influenced their views on various phenomena. Given the theories and research interest I have previously described, I consider a phenomenographic approach appropriate for my empirical study.

Participants

The participants were randomly selected. A group of vocational teacher students who were about to start their guided teaching practice were asked to participate in the study. A total of 22 students indicated their interest in participation. Of these, 21 participated in the first interview and 17 in the second interview. The group was relatively heterogeneous, comprised of prospective vocational teachers and instructors from the vocational teacher education program, and included 8 women and 13 men aged between 25 to 56 years of age. The participants' educational background was also relatively heterogeneous, and the absolute majority had either a polytechnic university or university background. I am of the opinion that a group with a heterogeneous background allows the opportunity to study and compare a greater number of variations in participants' perceptions.

Data processing

The focus of the study lay on vocational teacher students' perceptions of their own development during the guided teaching practice, as well as the importance of the practice period and the mentoring that occurred during such in regard to

their development. In that perceptions are expressed as personal statements, I elected to elicit information through interviews.

I conducted two pilot interviews with my colleagues to investigate how the interview questions could be perceived and in order to minimize the risk for misunderstandings in the subsequent, actual study interviews. Following the pilot interviews, a couple of small changes were made to a few questions. The first interviews were conducted in accordance with a previously determined schedule. At the beginning of the interview each participant was informed about the principle of anonymity and told that study codes would be used in conjunction with any direct quotations in the printed thesis to guarantee anonymity and confidentiality. All of the interviews were audio recorded, with the material later transferred to a computer for transcription and printing. Study codes were randomly assigned to participants' quotations. The second interview took place approximately eight weeks after the completed guided teaching practice.

Two different aspects have been analyzed in greater detail, based on the interviews. Each of these aspects includes 2-4 themes that were further divided into sub-categories, based on the responses given during the interviews:

Vocational teacher students' expectations of their chosen profession

- Reason for choosing profession
- Students' attitudes toward the profession following the guided teaching practice

Teacher roles and identities

- The manner in which mentoring during the guided teaching practice instigated reflection and analysis of own instruction
- Ability to support the prospective teacher's development toward an independent and professional teacher identity through mentoring during the practice period

Findings

I found that professional identity is a socially constructed phenomenon, where guided teaching practice and the mentoring that occurs during such comprise the surrounding context, and learning and the development of identity constitute the individual's inner process. Inspired in part by Wenger's (2009) learning categories, I elected to deepen the discussion in that I saw a consensus between his learning categories, my empirical findings and the study's theoretical background. The four elements that can be traced in the participants' statements on

the development of a vocational teacher identity are: development through *experiences*, development through *activities and action*, development through *a sense of community and belonging* and development as a part of one's *self-image and values*.

Development thorough experiences

In this study, the importance of experiences was clearly seen in the participants' understanding of the teaching profession. Experiences that are based on and reference actions can be experienced either individually or in a group. The participants' experiences were processed through, among others, comparisons, confirmation, response and discussions connected to their guided teaching practice and mentoring. Reflection and own analysis of a completed action supports the processing of experienced phenomena and experiences. The participants in this study emphasized the importance of collective experiences and observations. Even situations in which unfamiliar students are encountered were considered to provide new experiences. Hultman, Schoulz and Stolpe (2011) point out in their study that students need to see qualified teachers in teaching situations and be allowed to reflect on what they have seen in such situations.

Development through activities and action

Both prospective and qualified vocational teachers tend to have a pragmatic mindset and readily view teaching and teacher training as a "practical" (non-theoretical) process. The participants in this study expressed a need for mentors to act as "sounding boards" and a desire for direct, specific and practical tips in regard to various issues related to teaching. Such a focus could lie purely on methodological issues, such as tips on how material can best be prepared, how instruction can be varied, and so on. Yet the participants also highlighted a need for support related to various disciplinary issues: how students should be dealt with in certain situations and what is considered appropriate versus inappropriate. There was furthermore a desire for support regarding how to meet each future student's individual needs in the classroom. Fejes and Köpsén (2014) find that teacher education programs develop the knowledge and skills needed for teaching, which influences how participants in such programs interpret their teacher identities.

Some of the participants in this study expressed a need for more practical didactic support and/or more mentoring. They noted negatives with the current system such as that the mentor was not involved, the mentor was "too nice" to provide constructive criticism or that there was no personal chemistry with the mentor. Many barriers exist to the realization of good didactic support. Lehtelä (2012) demonstrates that some mentors experience that their own level of professional

expertise and their interactions with students can constitute challenges in the student-mentor meeting. Mentors also furthermore face time constraints, including trying to balance their own time in the classroom with the task of mentoring. As Ojanen (1990) and Thorsen (2016) among others point out, mentors themselves have often not received adequate training relevant to the task of mentoring.

Development through a sense of community and belonging

In order to develop a fully formed professional identity, it would be desirable that students identify as being part of a larger professional community, and the participants here should primarily identify as a vocational teacher. The majority of participants noted the importance of belonging to a community and even expressed that they felt disappointment when or if a sense of community was missing. The participants mentioned that professional competency, pedagogical qualification and new contacts increased their sense of belonging. Timoštšuk and Ugaste (2010) find that during initial training, students struggle with feeling as though as though they belong to the teaching community. Thus, the role of mentors becomes significant in helping prospective teachers feel a sense of belonging to the teacher community. When students feel that they are accepted and included in activities, their sense of belonging also increases. Discussions or dialogs support students' development and socialization into the teaching community through reflection and the integration of new knowledge. Students make the connection between professional skills and professional identity, which supports own development.

Development as part of one's self-image and values

An individual's self-image also influences his/her behavior. A teacher who is secure in his/her professional role and conscious of his/her skills and knowledge fosters an inner, sound self-esteem that supports his/her professional work. Dobbins (1996) found that teacher-student's self-esteem plays a central role in the learning process during practice. The best foundation for development is that an individual's self-esteem is so firmly grounded that he/she can face both change to and the reorganization of his/her self-image without fear or escapism. In this study, a relative number of participants noted the importance of confirmation and that the mentoring provided during the guided teaching practice resulted in increased self-confidence. The participants considered this a means whereby the development of their individual professional identity could be supported. Gustavsson (2008) maintains that students express a desire for a participatory role with insight into their work team. In this manner, the experience of social community in a work team is strengthened, thereby increasing self-esteem in one's role as a prospective teacher. This presumably also supports an individual's perception of him/herself as a knowledgeable professional who is well-prepared for

professional life, which in turn facilitates integration into the professional community. Through mentoring, students can be encouraged to step outside their “comfort zone” and, in this manner, acquire new awareness of own capabilities. At the same time, the perception of the formation of one’s own teaching role is broadened and developed. Jephcote and Salisbury (2009) conclude that own agency contributes to the creation of professional identity.

Vocational teacher identity

In this study, I found that even before the guided teacher practice, a large number of participants viewed their professional identity to be either solely teacher-based or as a mixture of their primary profession and teacher. Only four participants based their identity wholly on their primary profession. During the interviews, changes in participants’ perceptions of what their professional identity is based on were seen, changes which occurred during the guided teaching practice and which indicated a move toward a more teacher-based perception. Consequently, it is even reasonable to assume that the outcome and nature of the changes seen will vary from participant to participant.

Identity affiliation is formed from many different elements. Professional identity can be considered an individual’s perception of his/her self as a professional actor that is based on own life history and previous experiences. Teachers’ professional identity consists of professional interests and values, perceptions of responsibility, and views on teaching and students. Furthermore, it includes teachers’ perceptions of that which feels important and meaningful in their work at the moment as well as additional future expectations. Perunka and Erkkilä (2012) demonstrate in their research that a teacher’s personal and professional development entails a long process that can be supported by a successful mentor relationship. When a mentor acts as a support and partner during the reflection process, he/she also contributes to the development of the professional identity in students. Beijaard et al (2004) maintain that a teacher’s professional identity includes a continuously ongoing process and can even be expressed in terms of life-long learning.

In this study, a certain difference was seen between how male and female participants perceived the teacher role, the mentoring provided, the experiences they gained during the guided teaching practice, and how all of the aforementioned influences their future professional role. From a mentoring perspective and in regard to the aim of the mentoring provided, it can be beneficial to understand that certain differences may exist between the sexes. Especially the male participants in this study expressed a greater need for feedback and discussions, whereas the female participants requested more support in order to improve their self-confidence and more confirmation of their professional skills. Hasinoff and Mandzuk

(2005) find that gender positively and significantly influences students' expectations of the teacher role. In their study, females were more likely than males to report that they think and feel like a teacher, and females were also more likely to seek resources and support from outside their peer group than males. I nonetheless do not believe that it is necessary to any greater extent to focus on these differences. Given that mentoring is after all individually tailored to each student, any eventual differences will probably be taken into account during the course of the process.

Final thoughts

In many respects, the participants in this study formed a rather heterogeneous group. Their subject specializations, previous professional and work experience, ages, interests, and so on were quite varied. Yet the participants shared many experiences during their vocational teacher education program, and many of their perceptions of their experiences of mentoring were comparable. Still, variation existed and changes in the group were seen. The study's empirical material consisted of interviews with a relatively limited number of participants, 21 for the first interview and 17 for the second. With such a small number of participants it is not fully possible to generalize the results, but I nonetheless maintain that certain structures can be discerned.

Guided teaching practices can be considered an opportunity for students to seek their own professional identities, explore the substance of the teaching profession (including its limitations and possibilities) and test and try out one's abilities. Mentoring is accordingly central to students' development and socialization into the professional community. A teacher's professional identity is a complex matter, and the development of such is not a linear process. For a prospective teacher, the path to a desired vocational teacher identity can feel long and arduous. I therefore believe that the elucidation of at least some of this path, which I have attempted to achieve through my research, is of value. Vocational teachers do more than merely provide their students with factual knowledge; they also provide students with the opportunity for personal development and the ability to participate in working life as a fully-fledged skilled worker. Accordingly, a strong vocational teacher identity can constitute an expansive platform upon which to stand and can provide a sense of "we" that in turn imparts a sense of continuity. The individual's opportunity to see him/herself as part of a context, whether privately or professionally, can be considered to provide security and support in the quickly changing environment that today's working life constitutes.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (2007). Att lära av undervisning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B. (2000). *Om ämnesdidaktikens natur, kultur och värdegrund*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Augustinsson, S. (2012). Vetenskapsteori och vetenskapsfilosofi. I M. Granskär & B. Höglund - Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, H. (2004). *Yrkesutbildning 2015 – en handlingsplan för den finlands-svenska yrkesutbildningen*. Helsingfors: Suomen kuntaliitto – Finlands kommunförbund.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, (107-128).
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, (749–764).
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner, möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(4), 241–261.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin books.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning. Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

- Burn, K. (2007). Professional knowledge and identity in a contested discipline: Challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford Review of Education*, 33(4), 445-467.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Falköping: Almqvist & Wiksell förlag AB.
- Chong, S., Ee Ling, L., & Kim Chuan, G. (2011). Developing student teachers' professional identities – an exploratory study. *International Education Studies*, Vol. 4 (No. 1)
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711–726.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Cromby, J., & Nightingale, D. J. (1999). What's wrong with social constructionism. I D. J. Nightingale, & J. Cromby (Red.), *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2012). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Förlaget Klim.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dewey, J. (1933/2007). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heat.
- Dewey, J. (1938/1998): *Experience and Education, 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi
- Dobbins, R. (1996). Student teacher self-esteem in the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(2), 16-28
- Duveen, G. (1997). Psychological development as a social process. In L. Smith, J. Dockrell & P. Tomlinson (edt.), *Piaget, Vygotsky and behind. Future issues for developmental psychology and education*. London and New York: Routledge

- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (31–74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2011). 'What is the purpose of feedback when revision is not expected?' A case study of feedback quality and study design in a first-year master's programme. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 135–142.
- Egidius, H. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ellström, P. (2009). Lärande i arbetsliv och yrkesutbildning. I T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., & Göhl, I. (2002). *Handledning i lärarutbildning: att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., Hansson, H., & Koppfeldt, T. (2008). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, C. (2009). Yrkeslärare, undervisning och yrkesdidaktik. I T. Hansson (Red.), *Didaktik för yrkeslärare* Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2000). *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, E. H. (1950/1993) *Childhood and society*. New York, London: W.W. Norton & co.
- Eteläpelto, A. (2009). Työidentiteetti ja subjektisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. I A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (Red.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. In A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Red.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Jyväskylä: Aikuiskasvatuksen 46 vuosikirja.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2012). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Felstead, A., Bishop, D., Fuller, A., Jewson, N., Unwin, L., & Kakavelakis, K. (2010). Working as belonging. the management of personal and collective identities. I K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Red.), *Transitions and learning through the lifecourse*. London and New York: Routledge.

- Folkesson, L. (2005). Yrkesutbildning - och sedan? I B. Lendahls Rosendahl & C-G. Wenestam (Red.), *Lärande i vuxenlivet* (67-98). Lund: Studentlitteratur.
- Forskningsetiska delegationen. (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Edita.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Granfors, U., & Kavander, B. (2005). *Handledning – en (o)möjlig konst*. Vasa övningsskolas rapportserie nr 1. Vasa: Vasa övningsskola.
- Gustafsson, B., Hermerén, G., & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. (No. 1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminaresamtal*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, (8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hartman, S. (2003). Läraren från Oil city - inför det nyväckta intresset för John Dewey. I S. Hartman, K. Roth & N. Rönnström (Red.), *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle* (7-31). HLS Förlag: Stockholm.
- Hasinoff, S., & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 231-245.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, Vol. 77(1)*, 81-118.
- Heikkinen, H. L. T., & Syrjälä, L. (2006). Tutkimuksen arviointi. I H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (Red.), *Toiminnasta tietoon. toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansan-valistusseura.
- Hultman, G., & Wedin, A-S., & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. handledning och överföring av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift, 22(2)*, 335–358.
- Hultman, G., Schoultz, J., & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande - handledare: Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 16(2)*, 118–137.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Isberg, L. (1997). ”Lärarproffs” via lärarutbildning. I A-L Østern (Red.), *Att växa som handledare. studier i utveckling av professionell kompetens*. Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. theory and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jephcote M., & Salisbury J. (2009). Further education teacher’s accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education, (25)*, 966–972.
- Johansson, U. (2007). Kön, klass och goda lärare: en diskursanalys av texter om yrkeslärare, läroverkslärare och gymnasielärare 1945–2000. *Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Nr 76 2007*.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 14(1)*, 45–58.
- Kemmis S., & Smith T. (2008). Personal praxis. Learning through experience. I S. Kemmis & T. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Korp, H. (2012). Identitetserbjudanden och lärar – elevrelationen. I I.H. Loeb & H. Knopp (Red.), *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I B. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (Red.), *Lära om lärande (62–76)*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(2–3).
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Juvenes print.
- Kumpulainen, T. (2014). *Opettajat suomessa 2013. Lärarna i Finland 2013. (Koulutuksen seurantaraportit 2014:8)*. Tampere: Utbildningsstyrelsen Opetushallitus.
- Kvale S. (1989). *Issues of Validity in qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, 25(1), 16-35.
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. I P. Väisänen & P. Atjonen (Red.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N: o 3.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtelä, P. (2012). *Oppilaitoksen ohjaavien opettajien näkemyksiä opetusharjoittelun ohjauksesta Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Lendahls Rosendal, B., & Rönnerman, K. (2002). *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Lincoln, S., & Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lingard, R. (2009). Pedagogizing teacher professional identities. I S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (Red.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. Oxon: Routledge.
- Malterud, K. (2005). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og utfordringer. *Ugeskrift Læger*, 167(22), 2377-2380.
- Martikainen, T. (2010). *Perusasteen ja lukion opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjausympäristö ja ohjauspyrkimykset suomen yliopistojen harjoittelukouluissa 2009-2010*. Tutkimusraportti. eNorssi, Suomen harjoittelukoulu.
- Martikainen, T. (2012). Opetusharjoittelijoiden ohjaustarpeet ohjatussa harjoittelussa. I M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Palmqvist (Red.), *Tutki, kokeile ja kehitä Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012*.
- Marton, F. (1990). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. I R.R. Sherman & R. B. Webb (Ed.), *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: The Falmer Press.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning Om Utbildning*, (4/92).
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- McArdle, K., & Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: Adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201-215.
- Molander, B. (2003). *Vetenskapsfilosofi - en bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Molander, J. (2009). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.

- Mulliner, E. & Tucker, M. (2015). *Feedback on feedback practice: Perceptions of students and academics. Assessment & Evaluation in Higher Education*, Taylor & Francis online. Hämtad 15.3.2016
doi:10.1080/02602938.2015.1103365
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av i dag. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Norwich, B. (1985). Aspects of the professional socialization of teachers. I H. Francis (Red.), *Learning to teach. psychology in teacher training*. London and Philadelphia: Taylor & Francis Ltd.
- Näslund, J. (1995). *Handledning för yrkesverksamma - centrala aspekter*. (No. FOG-rapport nr 26). Linköping: Linköpings Universitet.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care. Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24 (117-126).
- Ojanen, S. (1990). *Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa*. (No. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5/1990). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Olkinuora, A. (2000). Ammatillinen opettajankoulutus ammattikasvatuksen esivaihe. I A. Rajaniemi (Red.), *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Tampere: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Paaso, A. (2010). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponensis 174.
- Paaso, A., & Korento, K. (2010). *Den kunniga läraren 2010–2020 undervisningspersonalens kunnande inom yrkesutbildningen på andra stadiet. OSAAVA OPETTAJA 2010–2020 Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Perunka, S., & Erkkilä, R. (2012). One + one is more than two – A dialogical mentor relationship in vocational teacher education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(1), 635-639.
- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, Inc.
- Piaget, J. (1971). *Intelligensens psykologi*. Stockholm: Natur & kultur.

- Pietarinen, J. (1999). Tutkijan ammattietiikan perusta. I S. Lötjönen (Red.), Tutkijan ammattietiikka. Närtartikel. Hämtat: 4.11.2008. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi
- Rinke, C. (2008) Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review vol. 3* (1-13).
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. I M. Cochran-Smith & S. Nemes-Freiman (Red.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts*. New York & London: Routledge.
- Roth, K. (2003). John Deweys holistiska experimentalism. I S. Hartman, K. Roth & N. Rönström (Red.), *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selander, U., & Selander, S. (2007). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Silkelä, R. (2003). Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa. I R. Silkelä (Red.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N: o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Skagen, K. (2003). Handledningssamtal i Bakhtin-perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (195–218). Lund: Studentlitteratur.
- Smith, M. K. (2001/2010). David A. Kolb on experiential learning. *Encyclopedia of Informal Education, 1-15, 10.6.2014*.
- Solstad, A. G. (2011). From student teacher to professional teaching. I G. Mézáros, & I. Falus (Red.), *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development*. Brussels: Association for Teacher Education in Europe.
- Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Statistikcentralen. (2007). *Utbildningen i Finland: Allt mer och för allt fler* http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_sv.html Hämtad 18.06.2012
- Statsrådets förordning nr 1168/2010, (2010) <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20101168>

- Statsrådets förordning nr 1040/2013, (2013) <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2013/20131040>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömqvist, G. (2007). Att föra kompetensjournal. I C. Brusling & G. Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om pedagogisk handledning*. Vasa: Åbo akademis förlag.
- Sutter, B. (2000). Vygotskij som historia och aktualitet. *Pedagogiska Magasinet*, (3), 84–85.
- Svensson, P. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet. I P. Svensson, & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentförlaget.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Helsinki: Helsingin yliopisto. *Studia Pædagogica* 33.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2011). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Thomassen, M. (2008). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- Thorsen, K. E. (2016). Practice teachers' role in teacher education - individual practices across educational curricula. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 179-192.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction. The way ahead*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Timoštsjuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26. (8), 1563–1570.

- Treekrem, A. (2006). *Att leda som man lär: En arbetsmiljöpedagogiskstudie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Treekrem, A., & Österbacka, O. (2007). *DaKo-projektet 2005–2007: Pedagogiska studier för yrkeslärare. En utvärdering av nätbaserad finlandssvensk flerformsundervisning*. (No. 14/2007). Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Uljens, M. (1988). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Fenomenografiska notiser 7*. Göteborg: Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.
- Usher, R. (2009). Experience, pedagogy, and social practices. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning learning theorists ... in their own words*. London and New York: Routledge.
- Utbildningsstyrelsen (2009). *Utbildningen i Finland* http://www.oph.fi/download/124287_utbildningen_i_finland.pdf Hämtad 09.10.2011.
- Utbildningsstyrelsen. (2012). *Utbildningsstyrelsens pressmeddelande 14.6.2012*. http://www.oph.fi/startsidan/102/0/antagningen_till_yrkes_och_gymnasieutbildningen Hämtad 27.02.2016.
- Uusikylä, K. (1990). *Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. seurantatutkimus. helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989*. (No. 83). Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2002). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- van Veen, K., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Wang, J., & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-564.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning*. London: Routledge.
- Westerholm, A. (2014). *Årsbok för utbildningsstatistik 2014: den svenskspråkiga utbildningen*. (No. 2014:10.). Tampere: Opetushallitus.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 639-647.
- von Schantz Lundgren, I., & Lundgren, M. (2012). Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) - en arena för lärarstudenter att utveckla sin ledarskapsförmåga. *Utbildning & Lärande, 6*(1), 50-67.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organizations. *Vocations and Learnings: Studies in Vocational and Professional Education, 1*(2), 131-148.
- Åsberg, R. (2001). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapport No. 2000:13). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bilaga 1

Intervjuguide till första intervjun

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
2. Varför blev du lärare?
3. Inom vilken skolform jobbar du för tillfället?
4. Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?
5. På vilket sätt tror du att praktikhandledning kan bilda ett instrument för att stöda reflektion och analys av din egen undervisning?
6. Vilka förväntningar har du på dig själv när det gäller att omsätta teoretiska färdigheter i praktiskt undervisningsarbete? (Gällande studierna, inte ämnet)
7. Hur uppfattar du själv din egen yrkesidentitet, i relation till din kompetens i läraryrket?
8. Hur betraktar du din egen handlingsberedskap som självständig och professionell lärare?
9. På vilket sätt identifierar du dig själv som en del av en yrkesmässig lärargemenskap?
10. Vilka förväntningar har du inför praktikperioderna?

Bilaga 2

Intervjuguide till andra intervjun

1. På vilket sätt anser du att den handledning du fått under praktikperioderna stött dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?
2. Hur har praktikhandledningen enligt din syn kunnat vara ett instrument för reflektion och analys av egen undervisning?
3. På vilket sätt har du i samband med praktikhandledningen fått hjälp med att omsätta teoretiska färdigheter i praktiskt undervisningsarbete?
4. Hur anser du att praktikhandledningen under praktikperioderna har kunnat hjälpa dig med att skapa en yrkesidentitet, alltså en personlig bild av dig själv i din egen lärarroll?
5. På vilket sätt har handledningen under praktikperioderna kunnat medvetandegöra dig om din egen lärarkompetens?
6. Hur anser du att den handledning som du har fått under praktiken kunnat stöda din utveckling som självständig och professionell lärare?
7. På vilket sätt anser du att praktikhandledningen hjälpt dig att känna dig delaktig i en yrkesmässig lärargemenskap?
8. Vilken är din inställning till läraryrket nu efter praktikperioderna?

Bilaga 3

Exempel på kategorisering

Intervjufråga	Meningsbärande enhet	Kondenserad meningsenhet	Sammanfattning	Kategori
Hur förväntar du dig att handledningen under praktikperioden ska kunna stöda dig i din pedagogiska och yrkesmässiga utveckling?	Och då ska jag kunna tänka mig att om jag får en handledare som är med, så skulle jag kunna få lite tips runtomkring det här. Att vad, vad, gör jag det okay, för det sade jag redan på det jag har varit och tittat på att det där tyckte jag att du gjorde jättefint.	Om jag får en handledare som är med, så skulle jag kunna få lite tips runtomkring det här. Att gör jag det okay	En närvarande handledare som hjälper mig att avgöra om jag jobbar på rätt sätt	Handledarens stöd inspirerar utvecklingen

Eivor Romar

Att förvärva yrkesläraridentitet

En fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens inflytande på yrkeslärarstuderandes identitetsutveckling

Läraridentiteten kan ses som ett centralt element i lärares utveckling. Yrkeslärare behöver ha både en identitet som lärare och en identitet i samband med yrket i vilket han eller hon undervisar. Syftet med studien är att undersöka hur den pedagogiska identitetsutvecklingen kan stödas hos blivande yrkeslärare genom handledningen under de praktikperioder som ingår i utbildningen.

Den empiriska undersökningen är fördelad på två intervjuer, före och efter praktiken, med 21 respondenter i den första och 17 i den andra intervjuomgången.

Resultaten tyder på att en förändring i studerandes uppfattningar kan spåras och att de riktar sig mot en mera lärarbaserad identitet. Handledarens personlighet och yrkeskunskap ses som värdefulla. Reflektion upplevs ha central betydelse för att kunna utveckla lärarrollen och den egna undervisningen.

