

# **Att ha en studerande i klassen**

**– En studie i hur elever i Vasa övningskola  
uppfattar klasslärarstuderandes närvaro i skolan**

Heidi Björkstrand och Jenny Haagensen

Avhandling pro gradu i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2015

## ABSTRAKT

Författare Björkstrand, Heidi & Haagensen, Jenny	Årtal 2015
Arbetets titel Att ha en studerande i klassen – En studie i hur elever i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderandes närvaro i skolan	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (total) 95 (99)
Referat <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka hur elever i grundskolan F–6 (förskola till årskurs 6) i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderande och deras närvaro i skolan. Den fenomenografiska forskningsansatsen ligger som grund för arbetet och undersökningen är i huvudsak kvalitativ men har även kvantitativa inslag. De forskningsfrågor vi med vår undersökning önskar få svar på är följande:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna?</li><li>2. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket?</li><li>3. Vilka faktorer påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena?</li></ol> <p>För att besvara forskningsfrågorna har vi använt två datainsamlingsmetoder. I den första undersökningen har vi gjort intervjuer med 14 elever i F–6 i Vasa övningsskola. I tillägg till detta har även en enkät delats ut i tre klasser i övningsskolan; en sammansatt klass 5–6, en klass i årskurs 5 och en klass i årskurs 6. Det sammanlagda antalet respondenter och insamlade enkätsvar i den andra undersökningen är 50 stycken.</p> <p>Våra resultat visar att eleverna uppfattar att det under praktikperioderna bland annat hör till klasslärarstuderandenas uppgifter att bekanta sig med eleverna, auskultera, planera och undervisa. Gällande den andra forskningsfrågan visar resultaten att eleverna bedömer studerandenas lärarberedskap exempelvis utgående från om studerandena kan skapa ordning i klassen, hurdana ämneskunskaper de har, hur de ger instruktioner, vilka metoder de använder samt hur väl de kan anpassa sig till skolans organisation och klassens arbete. Faktorer som enligt elevernas uppfattning påverkar deras relation till klasslärarstuderandena är bland annat vilka förväntningar eleverna har på relationen, vilket bemötande de får av studerandena, praktikens ramar samt elevernas relation till den egna klassläraren.</p> <p>Slutsatserna av vår avhandling är att relationerna till lärarstuderandena är betydelsefulla för eleverna även om de begränsas både tidsmässigt och organisatoriskt av praktikperiodernas ramar. På basis av vår undersökning konstaterar vi också att eleverna vid Vasa övningsskola skulle ha fördel av att studerandena i högre grad än nu fokuserar på att utveckla relationer till eleverna och vågar använda personligheten som ett verktyg under praktikperioderna.</p>	
Sökord / indexord enl. tesaurus Elev–lärarrelation, lärarpraktik, opetusharjoittelu, teaching practice, lärarroll, opettajuus, the role of the teacher, lärarutbildning, opettajankoulutus, teacher education, övningsskola, normaalikoulu	

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor.....	3
1.3 Avhandlingens fortsatta uppläggning.....	3
2 Lärarutbildning – en komplex helhet.....	5
2.1 Utbildning av lärare för framtidens skola.....	5
2.2 Lärarpraktik i Finland.....	7
2.2.1 Praktikperioder vid Vasa övningsskola.....	10
3 Perspektiv på läraryrket.....	13
3.1 Den goda läraren.....	13
3.1.1 Att utvecklas till lärare.....	15
3.1.2 Nyblivna lärares beredskap för läraryrket.....	16
3.1.3 Läraren som reflekterande beslutsfattare.....	17
3.1.4 Lärarens roll i gruppen.....	18
3.2 Relationen mellan lärare och elev.....	20
3.2.1 Relationen mellan lärare och elev enligt styrdokument för finländsk utbildning.....	23
3.2.2 Faktorer som påverkar relationen mellan lärare och elev.....	24
4 Metod.....	26
4.1 Syfte, forskningsfrågor och forskningsansats.....	26
4.2 Metodval.....	28
4.2.1 Intervju.....	30
4.2.2 Enkät.....	34
4.3 Respondenter.....	36
4.4 Genomförande av undersökningen.....	38
4.5 Analys av data.....	41
4.6 Reliabilitet, validitet och etik.....	44
5 Resultat.....	52
5.1 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna.....	53
5.1.1 Bekanta sig med eleverna.....	53
5.1.2 Iaktta undervisningen.....	55
5.1.3 Planera och undervisa.....	56
5.2 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket.....	58
5.2.1 Ledarskap.....	58
5.2.2 Ämneskunskap.....	60

5.2.3 Instruktion .....	61
5.2.4 Metoder .....	62
5.2.5 Anpassningsförmåga .....	64
5.3 Faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena.....	66
5.3.1 Förväntningar .....	66
5.3.2 Personligt bemötande .....	67
5.3.3 Tidsramar .....	68
5.4 Sammanfattning av resultatet .....	69
6 Diskussion .....	71
6.1 Resultatdiskussion.....	71
6.1.1 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna.....	71
6.1.2 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket .....	73
6.1.3 Faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena.....	76
6.2 Metoddiskussion .....	78
6.3 Sammanfattande diskussion .....	83
6.4 Förslag till fortsatt forskning.....	84
Litteraturförteckning.....	85
Bilagor .....	91

# 1 Inledning

I detta kapitel förankrar vi temavalet för vårt arbete i ett teoretiskt sammanhang och beskriver vår personliga koppling till ämnet. Vi redogör även för vårt syfte och våra forskningsfrågor och för begrepp som är centrala i avhandlingen. Slutligen ger vi en översikt över avhandlingens fortsatta uppläggning.

## 1.1 Bakgrund

Sedan slutet av 1900-talet har kraven på lärare ökat snabbt. Till lärarens arbetsbild hör en allt mer mångfacetterad typ av uppgifter och ibland är kraven motstridiga och svåra att uppfylla. Synen på hur skolan ska fungera varierar och allt fler personer, också sådana som saknar expertis på området, uttrycker i allmänna debatter sin åsikt om vad läraryrket borde innefatta. Lärarutbildningen diskuteras flitigt i hela Norden, och vissa medier talar till och med om läraryrket som ett yrke i kris. (Englund, 2012, s. 13–14.)

Som lärarstuderande på gränsen till yrkeslivet är det aktuellt för oss att reflektera över och utvärdera vår beredskap för yrket som vi har valt. Enligt Aspfors (2012, s. 24, 121) präglas nyblivna lärares första arbetsår av stora utmaningar bland annat när det gäller relationer, lärarrollen, arbetsmängden, otillräcklighet, tid, välmående och stöd i yrkesrollen. De elevuppfattningar om studerandenas beredskap för läraryrket som framkommer i denna avhandling kan ge en inblick i vilka utmaningar som finns i skapandet av en lärarberedskap.

När kraven på skolan ökar och lärarnas arbete blir allt mer utmanande är det ännu viktigare att relationerna i skolan är fungerande så att samarbete i positiv anda mellan lärare och elever är möjligt. Enligt Hämäläinen och Sava (1990, s. 18–21) bygger all inläring och undervisning på mänskliga relationer. Traditionellt har lärarens yrke varit ett självständigt arbete med den egna elevgruppen. Verksamhetsformerna och arbetssätten håller nu på att förändras så att skolan mer konkret påminner om det samhälle den befinner sig i där demokrati och jämlikhet eftersträvas.

Skolan är vid sidan av hemmiljön den omgivning som för barnet fungerar som den viktigaste utvecklingsmiljön. Skolmiljön inverkar inte bara på skoltrivsel och inlärningsframgång utan

också på elevens personliga utveckling. Speciellt för elever i behov av extra stöd kan relationen till läraren och skolmiljön vara ytterst viktig för deras fortsatta liv och hälsa (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 119). I övningsskolorna i Finland möter eleverna studerande så gott som dagligen, och eleverna befinner sig därför i en speciell situation där lärarstuderande är en naturlig del av skolmiljön. Relationen mellan klasslärare och elever kompletteras därmed av ett stort antal kortare relationer till olika studerande. Enligt Uitto (2011, s. 79) påverkar relationen mellan elev och lärare inte bara skolgången utan också elevens fortsatta liv och de relationer denne senare skapar. Av denna anledning anser vi att det är intressant att undersöka hur eleverna själva ser på sin arbetsmiljö och på de relationer som den innefattar.

Vasa övningsskola är en arbetsmiljö för många elever men också för många studerande. Under vår studietid har vi deltagit i ett flertal praktikperioder på Vasa övningsskola och som studerande har vi reflekterat mycket över rollen som praktikant. Under praktikperioderna diskuterar studerandena olika aktuella temaområden med bland annat handledare vid övningsskolan och fakulteten och med medstuderande. Vi har dock upplevt att elevernas perspektiv saknas i dessa diskussioner. Fokus är oftast på studerandenas uppfattning och upplevelser medan elevernas åsikter ibland glöms bort. Förutom detta upplever vi också att det saknas forskning som fokuserar på elevperspektivet i fråga om praktikerna vid Vasa övningsskola. Med vår studie hoppas vi därför kunna bidra till ökad kunskap på detta område.

Sammanfattningsvis är vi intresserade av på vilket sätt studerandes närvaro upplevs av eleverna och vilka utmaningar den innebär för deras skolvardag. Vår förhoppning är att vi med vår avhandling kan lyfta fram dessa aspekter och att våra resultat bidrar till att skapa verktyg för att göra samspelet mellan studerande och elever så välfungerande som möjligt. Trots att vi i avhandlingen behandlar den verksamhet som finns specifikt i Vasa övningsskola tror vi ändå att även lärare och studerande utanför detta sammanhang kan ha intresse av temaområdet eftersom samspelet mellan den vuxne och eleven är grundläggande i all pedagogisk verksamhet.

## **1.2 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med vår avhandling är att undersöka hur elever i grundskolan F–6 (förskola till årskurs 6) i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderande och deras närvaro i skolan. De forskningsfrågor vi med vår undersökning önskar få svar på är följande:

1. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna?
2. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket?
3. Vilka faktorer påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena?

För att uppfylla syftet med avhandlingen har vi intervjuat elever om deras syn på klasslärarstuderandenas närvaro i skolan. Vi har sedan kompletterat det insamlade intervjumaterialet med enkätsvar. Materialet har analyserats genom kategorisering av intervjusvaren och sammanställning av våra kvantitativa data.

## **1.3 Avhandlingens fortsatta uppläggning**

I avhandlingens andra kapitel presenterar vi några utmaningar för lärarutbildare i Finland och i övriga Norden i en tid av stora samhällsförändringar. I samma kapitel beskriver vi också hur lärarpraktiken i Finland är organiserad, och vi fokuserar specifikt på finlandssvensk klasslärarutbildning. I det tredje kapitlet beskriver vi olika perspektiv på läraryrket och vad läraruppdraget innebär. Vi tar också fasta på forskning om hur nyblivna lärare upplever sin beredskap för yrket samt på forskning som berör relationen mellan lärare och elev och betydelsen av denna relation för eleven.

I det fjärde kapitlet redogör vi för avhandlingens syfte, forskningsfrågor och för den forskningsansats som legat som grund för arbetet. Vi beskriver också de metoder som valts för datainsamlingen, vår respondentgrupp, hur undersökningen genomförts samt för hur materialet har analyserats. Kapitlet avslutas med en redogörelse för arbetet i relation till reliabilitet, validitet och etik.

I avhandlingens femte kapitel presenterar vi våra erhållna resultat. Vi redovisar resultaten under tre underrubriker som anknyter till våra forskningsfrågor. I slutet av kapitlet ger vi en kort sammanfattning av våra resultat. I det sjätte kapitlet för vi en diskussion kring våra resultat och kopplar dem till den forskning på området som presenterats i avhandlingens tidigare kapitel. Därefter följer en metoddiskussion där vi diskuterar de metoder som använts i undersökningen samt en sammanfattande diskussion där vi summerar våra huvudsakliga slutsatser. I slutet av kapitlet ger vi förslag på fortsatt forskning på området.

Arbetet bygger på ett samarbete där vi båda är delaktiga i samtliga delar. Heidi Björkstrand har huvudansvaret för kapitel två och tre och Jenny Haagensen ansvarar för metodkapitlet samt för metoddiskussionen i avhandlingens diskussionsdel. De övriga delarna har författats gemensamt.



## **2 Lärarutbildning – en komplex helhet**

I avhandlingens andra kapitel presenterar vi några utmaningar för lärarutbildare i Finland och i övriga Norden i en tid av stora samhällsförändringar. Vi redogör också för hur klasslärares praktikperioder är organiserade i Finland och specifikt i finlandssvensk lärarutbildning.

### **2.1 Utbildning av lärare för framtidens skola**

Att utbilda lärare som lever upp till de krav som ställs i skolvärlden i dag är en stor utmaning eftersom läraryrket omformas i takt med de förändringar som sker i samhället. Lärarens uppdrag styrs förutom av skolväsende och lärarutbildning också av förändringar inom exempelvis vetenskap, ekonomi och teknologi. Enligt Brynolf (2007, s. 25, 195–198) kräver lärarrollen i dag också ett mycket större socialt ansvar och mer samarbete mellan olika vuxna i barnets närhet än tidigare. Nya arbetsuppgifter som planering och kollektivt beslutsfattande i arbetslag kräver att lärarna utvecklar sina färdigheter inom dessa områden i takt med att kraven ökar. Brynolf menar att läraryrket formas genom inre och yttre styrsystem. Det yttre systemet består bland annat av utbildningshistoria, kultur, media, samhällsförändringar och av riktlinjer från myndigheter, kommuner och organisationer samt av ekonomiska ramar och av lärarutbildning. De inre styrsystemen utgörs av det praktiska arbetet i lärarkollegier, samarbete med föräldrar och andra aktörer och av undervisningsgruppernas sammansättning.

Utöver ökade arbetsuppgifter och skärpta krav på lärarna ökar också samhällets insyn i lärararbetet. Lärare hamnar allt oftare i offentlighetens ljus genom diskussioner om skolans ekonomiska resurser och arbetsmetodik. Till skillnad från tidigare då läraren ofta arbetade bakom stängda dörrar utan att bli ifrågasatt i sitt arbete, krävs det i dag en genomsynlighet och en omfattande dokumentation. Många lärare upplever att arbetsbelastningen och kraven ökar så tillvida att de känner att yrkesuppdraget är omöjligt att genomföra, de upplever känslor av otillräcklighet och till och med skuld (Brynolf, 2007, s. 9, 20). Aspfors (2012, s. 123) beskriver lärarens yrkesvardag i termer som oförutsägbar och obeständig och menar att speciellt nya lärare möts av en utmanande arbetsbild i starten av sin karriär.

Utbildningsministeriet i Finland (2007, s. 14–53) tillsatte år 2007 en arbetsgrupp för att utreda förändringar i lärarbehoven fram till år 2020, med uppgiften att ta reda på hur förändringar

behöver tas i beaktande i lärarutbildningarna. Arbetsgruppen hörde i arbetet företrädare för lärarutbildningarna, rektorerna för dessa, och andra intressentgrupper med koppling till läraryrket. I sammanställningen av utredningen konstaterades att faktorer som behöver tas i beaktande i utbildning av framtidens lärare bland annat är ökade globala och nationella flyttrörelser, behov av nya utvärderingssystem och ett växande behov av specialundervisning. Enligt rapporten ligger en av de största utmaningarna för framtidens lärare i att möta de stora förändringar som sker på olika håll i samhället. Också i Undervisnings- och kulturministeriets (2010, s. 3–10) framtidsstrategi för år 2020 ges exempel på de utmaningar som pågående samhällsförändringar innebär för Finlands utbildningssystem.

“[...] nya sociala gemenskaper och medier utanför samhällets etablerade institutioner, tilltagande invandring, allt större kulturell mångfald och alltmer växande samhällliga klyftor och ojämlikhet [...] växlingarna i den globala ekonomin, kraven på hållbar utveckling och åtgärder för att motverka klimatförändringen [...] den vetenskapliga och teknologiska utvecklingen [...] den demografiska utvecklingen, socialt och kulturellt betingade förändringar, ekonomiska strukturer och konjunkturer samt de strukturella och förvaltningsmässiga reformer som genomförs.” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010, s. 3.)

Föränderligheten i yrket ställer höga krav på lärarutbildningarna. Modern lärarutbildning är en komplex helhet där den studerande utbildas inte bara i pedagogik, didaktik och undervisningsämnen utan också i förståelse av samhälle, forskning och sociala fenomen. En viktig del av lärarutbildningen är också att ge lärarstuderandena verktyg för att kunna fortsätta sin professionella utveckling på egen hand efter avklarad examen. (Sjöberg & Hansén, 2006, s. 7.)

I Finland sköts lärarutbildningen av elva olika universitet av vilka ett universitet erbjuder lärarutbildning på svenska. Lärarutbildningens syfte är att den studerande ska bekanta sig med utveckling av människan som helhet, med samspel mellan elev och lärare och med teorier som rör pedagogik, fostran, inläring och utveckling samt tillämpningar av dessa i praktiska situationer. Målet är att den studerande utvecklar färdigheter för att självständigt kunna lösa de pedagogiska utmaningar han eller hon möter i sin arbetsvardag och att ge redskap för att utvecklas i sitt yrke. (Undervisningsministeriet, 2006, s. 13–21.)

Enligt Selander och Wermke (2013, s. 6–7) är finländsk lärarutbildning en av de mest omfattande i Europa. Finländsk lärarutbildning är grundad på både professionsinriktade och akademiska traditioner i och med att utbildningen har både en vetenskaplig grund som utmynnar i en magisteruppsats och av praktiska studier. Med tanke på Finlands framgångar i bland annat PISA-undersökningar är den teoribaserade lärarutbildningen ett välfungerande koncept. Utbildningen strävar efter att, genom att förena teori med praktik, skapa ett självständigt pedagogiskt övervägande och ett undersökande arbetssätt hos lärarstuderandena (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 7).

I finländsk lärarutbildning har man traditionellt sett praktik och teori som två helt olika och kompletterande delar av utbildningsprocessen. Enligt Sjöberg och Hansén (2006, s. 130–150) kan orsakerna till den strikta uppdelningen delvis vara organisatoriska och administrativa, men ovan nämnda författare ifrågasätter om gränsdragningen mellan teori och praktik är motiverad. De anser att förvirring kring begreppen delvis har skapats av formuleringar i utbildningar och kursprogram vid lärarutbildningsinstanser. Bronäs och Selander (2006, s. 132) ifrågasätter om uppdelningen i teoretisk och praktisk kunskap överhuvudtaget är relevant eftersom man sällan i yrkesutövningen gör skillnad mellan dessa två, utan de vävs snarare in i varandra. På liknande sätt vill också Saugstad (2006, s. 134) frångå begreppen teori och praktik och föreslår i stället användning av termerna skolkunskap och livskunskap.

Enligt Sjöberg och Hansén (2006, s. 7–11) är förmågan att kunna koppla ihop teori och praktik i yrkesvardagen en viktig del av lärarens professionalitet. Teorin ska i en välfungerande utbildningsprocess ge förståelse för de praktiska situationer som studerande möts av i utbildningen. På så sätt kan man motivera att hela lärarutbildningen i grunden bygger på praktiska erfarenheter. Lärarpraktiken är av normativ art på så sätt att den utgår ifrån frågan om vilket handlande som är mest ändamålsenligt i varje enskild situation.

## **2.2 Lärarpraktik i Finland**

I Finland sker lärarutbildningen både vid universitetens ämnesfakulteter och vid pedagogiska fakulteter. Till åtta av de universitet som utbildar lärare hör övningsskolor, också kallade normalskolor, där en stor del av lärarpraktiken sker (Undervisningsministeriet, 2006, s. 13–21). Universiteten är skyldiga att erbjuda tillräckligt med utrymme för praktiska element i lärarutbildningen, men även om lärarpraktiken utgör en viktig del av den finska

lärarutbildningen finns det från statligt håll få konkreta direktiv för hur praktikerna ska organiseras. I universitetslagen nämns att de universitet som erbjuder lärarutbildning är skyldiga att anordna lärarpraktik och att universiteten också bör uppehålla övningsskolor där alla skolstadier från förskola till gymnasium bör vara representerade. Universiteten är också skyldiga att erbjuda tillräcklig valfrihet för den studerande i praktiksituationerna i fråga om målsättningar, innehåll och verkställningsplats för praktiken. I utvecklingen av lärarpraktik i Finland betonas den långsiktiga process som det innebär att växa till lärare. I denna process behövs det både personligt stöd och handledning. Utöver utbildningsstyrelsens rekommendationer gör varje universitet upp egna bestämmelser för hur lärarpraktiken ska organiseras. Ofta väljer universiteten att placera en stor del av lärarpraktiken i övningsskolor med stark anknytning till universiteten och deras forskning. (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto, 2011, s. 3–15.)

Finländsk lärarutbildning har sedan 70-talet grundat sig på ett forskningsbaserat/teoribaserat synsätt. Med tanke på detta har också praktiken i lärarutbildningen i Finland en annan uppgift än i lärarutbildningar i länder med kortare lärarutbildning eller mer praktiskt inriktad utbildning. Enligt Utbildningsstyrelsen är lärarpraktikens uppgift i Finland att förena den teoretiska kunskapen med praktiska situationer som man kan stöta på i yrket (Utbildningsstyrelsen, 2007, s. 14–17). Man måste ändå komma ihåg att den finländska lärarutbildningen fortfarande har kvar drag från tiden när undervisningen inte var kopplad till universitet och byggde mer på praktisk kunskap. Den teoribaserade lärarutbildningen är på så sätt ännu bara i sin vagga. (Sjöberg & Hansén, 2006, s. 8.)

Enligt en sammanställning av åsikter om lärarpraktiken hos studerande och lärarutbildare, vilken gjordes 2005 av Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (SOOL), skiljer sig synen på hur väl lärarpraktiken fungerar hos studerande och lärarutbildare. Praktiken ger enligt studerande inte en lika realistisk bild av läraryrket som lärarutbildarna anser att den gör. Ett förbättringsförslag som framkom i rapporten var att studerandena kunde få ha mer frihet vad gäller praktikernas innehåll. På så sätt kunde studerande beroende på deras egna undervisningserfarenheter och förutsättningar få större möjlighet att påverka hur stor del av praktiken som består av undervisning, auskultering och andra uppgifter som har att göra med skolarbetet. (Undervisningsministeriet, 2006, s. 21–28).

I intervjuer med rektorer och lärarutbildare i OPEPRO14-projektet (Undervisningsministeriet, 2007, s. 17) framkom att båda grupperna ansåg att lärarpraktiken behöver ske både i

övningskolor och ute i fältskolor. Övningskolorna borde då i första hand fungera som forskningskolor (tutkimuskouluja) med huvuduppgift att visa hur forskning och utveckling integreras i lärarens vardag. Övningskolorna borde enligt rapporten fungera som plattform för utveckling och utprovning av olika former för integration av praktik och teori och fältskolor kunde göras till en fastare del av det auskulteringssystem som ingår i lärarutbildningen.

I finländsk lärarutbildning stöds lärarstudier alltid av individuella handledare under sina praktiker. Handledningen ska under praktiken fungera som en förlängning av den teori och pedagogik som tidigare i utbildningen presenterats för den studerande. De studerande handleds av både en handledande lärare som fungerar som en mentor och pedagogisk modell samt av en universitetslärare som stödjer yrkesutvecklingen hos den studerande genom pedagogiska samtal. Handledningen ska vara av god kvalitet, välorganiserad, uppbyggande, mångsidig och den ska bygga på en trygg dialog mellan handledare och studerande. Handledarna kan ha flera olika roller, de kan bland annat fungera både som pedagogiska modeller, rådgivare, uppmuntrare och styra utvecklingen hos den studerande genom att ställa krav. För att nå optimal utveckling är det viktigt att handledaren kan balansera de olika rollerna och anpassa dem efter den studerandes individuella utvecklingsnivå i sin professionsutveckling. (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 9–10.)

Handledningssituationerna under praktikperioderna är inte alltid friktionsfria möten mellan handledare och studerande. Den studerande är på inget sätt ett oskrivet blad i sin yrkesutveckling när praktikperioderna inleds, och ibland startar lärarstudier sitt praktiserande med en orealistisk bild av läraryrket och med förutfattade meningar om hur en lärare är och ska vara. Utöver detta spelar naturligtvis personkemin in och gör handledningssituationen mer eller mindre smidig. I bästa fall kan dock likheter och olikheter mellan handledare och studerande utnyttjas så att handledaren är ett betydelsefullt stöd för den studerande i utvecklandet av den individuella bilden av den kommande professionen. Att handledaren och den studerande verkligen ser varandra i sin kommunikation gör också att den studerande uppmuntras till att forma egna arbetssätt i stället för att kopiera handledarens metoder. (Emsheimer & Göhl, 2014, s. 131–135.)

## 2.2.1 Praktikperioder vid Vasa övningsskola

Under 1970-talet infördes systemet med grundskola i Finland. Det bestämdes samtidigt att lärarutbildningen skulle skötas av pedagogiska institutioner på universitetsnivå. Undervisningspraktiken började vid samma tidpunkt ordnas av normalskolor, även kallade övningsskolor. Fram till detta hade de finlandssvenska klasslärarna utbildats vid lärarseminarierna som fanns i Ekenäs och Nykarleby, men i och med att lärarutbildningen flyttades till universitetsnivå togs den över av Åbo Akademi och efter långa diskussioner valde man Vasa som utbildningsort. Följande stora förändring skedde år 2010 när den nya universitetslagen togs i bruk med målet att ge universiteten större självständighet. (Selander & Wermke, 2013, s. 9–11.)

Vasa övningsskola grundades år 1974 som en enskild statlig skola underställd skolstyrelsen men hör sedan 1981 direkt under Åbo Akademi. Grundandet av skolan innebar en uppdelning av det svenska skolväsendet i Vasa i en statlig och en kommunal del. Delningen väckte under denna period många känslor, och diskussioner om skolan pågick ända fram till 90-talet. Det fanns delade åsikter om huruvida skolan skulle vara kommunal eller statlig. År 1993 beslutade Finlands statsråd att alla övningsskolor skulle anslutas till universitetens fakulteter. (Kavander, 2015, s. 39–41.)

Praktikperioderna i lärarutbildningen vid Åbo Akademi är fem till antalet, och varje praktik är planerad så att den på ett ändamålsenligt sätt ska stödja den studerandes utveckling i hans eller hennes profession. Under läsåret 2014–2015 genomförde 246 studerande sin praktik vid Vasa övningsskola. Praktikperioderna omfattar 5 studiepoäng där 27 timmars arbete ger en studiepoäng för den studerande (Eriksson, 2015, privata anteckningar).Handledningen är en viktig del av lärarpraktiken där den studerande får vägledning och stöd i sin utveckling i yrket (Granfors & Kavander, 2005, s. 19).

Under praktikperioderna förväntas de studerande aktivt engagera sig för att ta del av elevernas vardag och i andra uppgifter som hör till lärarrollen i form av exempelvis planering, samarbete med andra vuxna i elevernas närhet, elevvård, individualisering och läroplansarbete. Av de studerande förväntas också att de visar färdigheter i att skapa ett gott socialt klimat i gruppen. Under delar av praktikerna fokuseras också på samarbete genom att de studerande tillsammans med medstuderande genomför undervisningssekvenser. Förmågan att samarbeta med medstuderande och andra vuxna på skolan är också ett av

bedömningskriterierna för praktikperioderna. Planeringen och undervisningen ska ha en tydlig riktlinje som visar på läroplanens mål och intentioner. I de studerandes samplanering ska också redogöras för varje studerandes roll i lektionssamarbetet. De studerande förväntas också vara väl insatta i såväl värdegrunder som i verksamhetsidé eftersom de studerande enligt den information de får inför praktikerna uppfattas som lärare. (K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola, 2014, s. 7–17.)

Nedan följer en beskrivning av klasslärarstuderandenas praktiker utgående från en praktikhandbok som de studerande hänvisas till inför praktikerna. Praktikhandboken är sammanställd av Vasa övningsskolas K-ledningsgrupps (2014, s. 7–17). I och med den nya examensstadgan (Examensstadga för Åbo Akademi, 2015, s. 1–27) har ett nytt utbildningsprogram för Pedagogie kandidatexamen tagits i bruk under hösten 2015, men någon ny praktikhandbok för programmet finns ännu inte. Den information som presenteras nedan baserar sig därför på handboken för det gamla kandidatutbildningsprogrammet.

De studerandes praktiska studier inleds under det andra studieåret med en *Inledande praktik* där betoningen ligger på att studerande ska byta perspektiv från studerande till lärare och få möjlighet att observera klassens och lärarens arbete. Den inledande praktiken genomförs i fältskolor runt om i Svenskfinland. Syftet med praktiken är att de studerande ska få en större förståelse för skolkulturen och att de ska få bekanta sig med läraryrket i form av samarbete, nivåanpassning, planering, genomförande och analys av undervisning. Studerandenas uppgifter under praktiken består av att följa med en klass under praktikperioden och iaktta samt assistera i det praktiska skolarbetet. Den studerande ska också få chansen att själv fungera som lärare både i undervisningssituationer och i annan skolverksamhet.

Under det tredje studieåret genomför de studerande sin *Grundläggande praktik* på Vasa övningsskola. Under denna praktik ligger undervisningsprocessen i fokus, och studerandena arbetar till en stor del i grupper om tre personer med både planering, undervisning och analys. Syftet med denna praktik är att de studerande använder sig av den teoretiska kunskap de har fått från tidigare kurser i utbildningen för att analysera undervisningssituationer genomförda av andra och för att själva kunna planera och genomföra undervisning. Studerandena ska också i sin undervisning visa på målmedvetenhet i enlighet med läroplanen samt kunna använda språk och kommunikation på ett bra sätt med eleverna. Under praktikperioden förväntas den studerande assistera och följa undervisningen samt visa på förmåga att kunna

genomföra planering och undervisning både i samarbete med andra och individuellt. Den studerande deltar också i temadiskussioner om för praktikperioden aktuella teman.

En *Ämnespraktik* genomförs under det tredje eller fjärde studieåret och innebär att studerandena fokuserar på ett enskilt ämne och elevens lärande i ämnet. Under praktiken arbetar de studerande både enskilt och i grupp med andra studerande. Praktikperiodens syfte är att de studerande fördjupar sina kunskaper i det praktiska lärarbetet genom didaktiska reflektioner och diskussioner samt med hjälp av litteratur i ämnet. Också informationsteknik och dess användning i undervisningen är en del av praktikperiodens fokus. Till den studerandes uppgifter hör att aktivt följa lektioner i ämnet och att kunna stödja andra studerande i undervisningen genom respons och diskussion.

Den *Avslutande praktiken* genomförs under något av de sista studieåren och fokuserar på utveckling av den egna lärarprofilen och mångfalden i klasslärarens arbete. Också denna praktik genomförs på Vasa övningsskola. Syftet med praktiken är att de studerande utvecklar den egna ansvarskänslan för elevernas läroprocesser och att de utvecklas i sin yrkesprofession bland annat gällande undervisningens mål och grunder. Den studerande ska också kunna beskriva sin egen lärarprofil och utgående från den hantera konfliktsituationer i klassen. Den studerande ska också kunna presentera en undervisning som är väl förankrad i nationella styrdokument. Till de studerandes uppgifter under praktiken hör självständigt genomförande av den egna undervisningen och redovisning av den i form av planer och värdegrunder. De studerande ska också delta i temaseminarier under praktikperioden.

Utöver ovan nämnda praktikperioder har studerandena också möjlighet att genomföra en *Valfri praktik* för att fördjupa sina studier. Praktiken genomförs i valfri fältskola. Syftet med den valfria praktiken är att den studerande genom praktiska och teoretiska studier bekantar sig med ett område inom pedagogiken som han eller hon väljer.

I Finland fokuseras på en helhetssyn på eleven i stället för på enskilda kompetenser (Selander & Wermke, 2013, s. 16). För att kunna följa en sådan syn krävs duktiga lärare som själva kan välja sina undervisningshandlingar med hjälp av didaktisk reflektion. Omgivningen för lärarpraktiken är av stor betydelse för den studerandes utveckling av yrkesidentiteten eftersom omgivningen ger studeranden möjlighet att utforska hans eller hennes egna gränser och möjligheter (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 8–9).



## 3 Perspektiv på läraryrket

I det tredje kapitlet utreder vi olika perspektiv på läraryrket. Vi presenterar olika sätt att se på det ideala lärarskapet samt tar fasta på forskning om hur nyblivna lärare upplever sin beredskap för yrket och hur relationen mellan elev och lärare formas och påverkas.

### 3.1 Den goda läraren

För att kunna veta vad man eftersträvar med lärarutbildning och -utveckling har en definition på vad gott lärarskap innebär länge diskuterats. Frågan är dock mångfacetterad eftersom uppfattningen om lärare och läraruppdraget är individuell och kontexten för läraruppdraget varierar stort (Kansanen, Hansén, Sjöberg & Kroksmark, 2011, s. 35). Att tala om en enhetlig lärarprofessionalism eller att försöka ringa in vad det pedagogiska uppdraget innebär är alltså en svår uppgift. Enligt Lillejord, Manger och Nordahl (2013, s. 218) kan lärarskapet inte heller sammanfattas i en hel lärarkompetens eftersom yrket är uppbyggt av många komplexa delar och på så sätt i stället består av summan av flera olika kompetenser. Enligt Väisänen och Atjonen (2005, s. 8–9) jämför sig blivande lärare med olika typer av ideallärarskap innan de hittar det slutliga lärarjaget. Att skapa sig en egen bild av hur en god lärare bör vara är alltså viktigt för varje lärare. Därför anser vi det, trots problematiken som beskrivits ovan, ändå relevant att introducera några synpunkter på gott lärarskap. Även om kontexten för vår studie är en finlandssvensk skola har vi i detta sammanhang valt att använda oss av internationella källor eftersom den valda litteraturen fått erkännande också i Nordiska sammanhang. Utbildningsministeriet (2007, s. 48, 52) uppmuntrar också till ett internationellt grepp inom lärarutbildning och pedagogisk forskning.

Moorens tre diskurser för den goda läraren har fått en stor inverkan på 2000-talets diskussion om gott lärarskap (Englund, 2012, s. 13–14). De tre diskurserna överlappar enligt Moore (2004, s. 52–54) varandra och är i praktiken inte tre olika typer av lärare utan ska närmast ses som tre olika synvinklar på det ideala lärarskapet. Den första diskursen, *Den karismatiske läraren*, beskrivs av Moore som det lärarideal som gärna lyfts fram i populärmedia. Utmärkande för denna syn på en god lärare är att läraren utöver det egentliga undervisandet berör och lämnar avtryck hos sina elever genom sin egen person. Typiskt är att det ofta är denna typ av lärare som beskrivs när man frågar nyblivna lärarstudenter om deras erfarenheter

av goda lärare. Moore tolkar detta som att idealet för de studerande utöver att genomföra god undervisning ofta är att lämna avtryck i elevernas liv, göra skillnad och bli beundrad som förebild. Moore menar att det karismatiska läraridealet inte är helt problemfritt eftersom en stor del av det som från elevernas och lärarstuderandenas sida kan uppfattas som personlighet och karisma i många fall bottnar i hårt arbete utanför klassrummet i form av planering, erfarenhet av grupphantering och av lektionsförberedelser. Moore ser en fara i att lärarstudenter med den karismatiska lärartypen som ideal skapar sig en uppfattning om att gott lärarskap är en talang som man antingen har eller saknar i motsats till realiteten, det vill säga att gott lärarskap utvecklas genom erfarenhet.

Om grunden för den första kategorin ligger i romantiska ideal från film- och mediavärlden vilka kan vara svåra att uppnå är följande diskurs, *Den kompetente hantverkaren*, grundad på didaktiska teorier och mer uttalade färdigheter som för lärarstuderanden är lättare att närma sig och uppnå. Diskursen kan däremot kritiseras för dess bakåtsträvande natur och dess fokus på resultat och prestation som är problematiskt eftersom pedagogikens kärna inte nödvändigtvis är mätbar eller beständig. (Moore, 2004, s. 76–77.)

Den tredje diskursen, *Den reflektiva läraren*, framhäver i stället för praktiska färdigheter förmåga att reflektera konstruktivt och kontinuerligt över undervisningserfarenheterna för att utvecklas i läraryrket. Diskursen utgår ifrån helhetsbilden av inlärningssituationen och uppmuntrar till flexibilitet och analys av varje enskild situation samt av utvärdering av den egna verksamheten. Ett problem med att uppnå denna typ av ideal är enligt Moore att det i praktiken kräver att man inte stannar vid reflektioner över teori och egna erfarenheter utan att man också vid behov kan dra nytta av dessa reflektioner i praktiska undervisningssituationer. (Moore, 2004, s. 100–119.)

Enligt forskningsprojektet *Teachers Matter* som OECD genomförde i 25 EU-länder under åren 2002–2004 är det viktigt att man i utvärdering av och diskussioner om lärares kompetens inte överfokuserar på brister och förtjänster i lärarutbildningen utan också engagerar sig i lärares fortsatta utbildning efter utexaminering. Projektet strävade bland annat efter att ta fram gemensamma och nationella kompetensprofiler för lärare. I slutrapporten föreslår man att det borde finnas olika kompetensprofiler för nyblivna lärare och erfarna lärare. De nyckelkompetenser som behövs hos lärare och som lyfts fram i rapporten sammanfattas i några punkter av Englund (2012, s. 254):

- Förmåga att kartlägga individuella behov och möta dem med rätt undervisningsstrategi
- Förmåga att stödja eleverna i utvecklingen till självständiga inlärare
- Förmåga att stödja eleverna i utvecklingen av deras viktigaste förmågor
- Förmåga att arbeta funktionellt i en mångkulturell miljö
- Förmåga att samarbeta med kollegor, föräldrar och samhället i övrigt

Således är bland annat samarbetsförmåga, flexibilitet och förmåga att individualisera undervisning egenskaper som betonas som eftersträvansvärda i projektet. Enligt Utbildningsstyrelsen (2014b, s. 16) består gott lärarskap av en blandning av ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper, social och etisk beredskap samt av ett mångsidigt praktiskt kunnande. Sammanfattningsvis består det goda lärarskapet av en kombination av många olika färdigheter och erfarenheter. Varje lärare utvecklar och omformar sitt eget ideallärarskap utgående ifrån sammanhang, erfarenheter och personlighet.

### **3.1.1 Att utvecklas till lärare**

Vid starten av sina studier har alla lärarstuderande redan en viss bild av läraryrket vilken utgår från den egna erfarenheten och från upplevelser från den egna skoltiden. Enligt Moore (2004, s. 52–55) kan detta ses som både något positivt och något negativt. I värsta fall bygger studentens bild av yrket på tidigare negativa erfarenheter eller på stereotyper baserade på dessa. Å andra sidan kan goda erfarenheter vara en drivkraft som ökar motivationen i studierna till lärare.

Att utvecklas till en god lärare är inte något som sker automatiskt ens i en väl planerad utbildning. Endast den blivande läraren själv kan genom en egen aktiv process få en utveckling till stånd. På vägen till en beredskap för yrket behöver den studerande skapa sig en bild av sitt blivande yrke och en egen yrkesidentitet samt forma sig en yrkesfilosofi för att lära sig förstå sig själv och andra i sitt yrke. Många gånger går den studerande genom faser av obalans mellan ideallärarjaget och det verkliga lärarjaget innan det kan uppnås balans i yrkesrollen. En balanserad och etiskt mogen personlighet är nödvändig i läraryrket eftersom det personliga engagemanget är grunden för elevkontakten. För att nå en tillräcklig personlig mognad hos lärarstuderandena innan de står redo för arbetslivet krävs det att man redan under utbildningen arbetar med att utveckla en etisk känslighet och situationsbedömningsförmåga.

Speciellt praktikperioderna erbjuder goda övningsarenor för dessa färdigheter. (Väisänen & Atjonen, 2005, s. 8–9.)

Även Birnik (1998, s. 17–22) påpekar vikten av lärares personliga mognad i arbetet. Birnik undersöker i en studie ifall man kan hämta erfarenheter från psykoterapin för att använda sig av dem i lärarutbildning. Han framhåller att det i blivande psykoterapeuters utbildning ingår studier i självutveckling och självakttagelse och att dessa moment tydligare borde finnas med även i lärarutbildningen: ”Om lärare mer medvetet och systematiskt ska arbeta med elevens personlighetsutveckling krävs det att läraren också arbetar med sin egen person.” Också under lärarpraktikperioderna menar Birnik att det i för låg grad fokuseras på relationerna till eleverna, istället prioriteras utveckling av färdigheter i organisering och planering.

### **3.1.2 Nyblivna lärares beredskap för läraryrket**

Nyblivna lärares beredskap för läraryrket grundar sig på en tredelad kunskapsbas som består av kunskap inhämtad under den egna tiden som elev, av den teori och praktik utbildningen har gett samt av andra erfarenheter av pedagogik som lärarstuderanden har samlat på sig under livet (Paulin, 2007, s. 165). Paulin konstaterar att lärarstuderandena exempelvis i konfliktlösningssituationer verkar ha svårt att ta till de teoretiska strategier som ingått i deras utbildning utan tar ofta hellre till lösningsmodeller hämtade ur sin egen livserfarenhet. Även Aspfors, Bendtsen och Hansén (2011, s. 332) menar att en svårighet för nyblivna lärare ofta är att utnyttja den teoretiska kunskapen i praktiska situationer. Lillejord, Manger och Nordahl (2013, s. 21) hänvisar till forskning om hur olika yrkesgrupper utvecklar sin yrkeskunskap och finner det intressant att lärares inlärningsstrategier i sitt yrke främst bygger på konkreta erfarenheter i stället för på teori trots att de ofta har en omfattande utbildning bakom sig. Linner och Westerberg (2009, s. 54) väljer att använda sig av begreppet *undervisningspraktisk handlingskompetens* när de beskriver lärares växelverkan mellan praktisk pedagogik och didaktisk teori.

Utöver svårigheter med att ta i bruk sin teoretiska kunskap erbjuder den nya arbetsmiljön också andra utmaningar. Aspfors (2012, s. 3) citerar Feiman-Nemser som konstaterar att nya lärare är utsatta i starten av sin karriär då de parallellt förväntas undervisa och lära sig att undervisa, detta samtidigt som de måste utvecklas från att vara studerande till att undervisa egna elever. Utvecklingsprocessen från lärarstuderande till yrkesverksam lärare innebär också

att den nya läraren går in i en helt ny kultur och behöver anpassa sig och ta till sig den nya kulturen i form av språk, normer och värderingar (Aspfors m.fl., 2011, s. 334). Bland de problemområden som nyblivna lärare ofta upplever sig ha i början av sina karriärer lyfter Aspors (2012, s. 23) fram följande: Svårigheter med auktoritet, relationer till föräldrar och kollegor samt hantering av yrkets många uppgifter så att dessa inte blir för övermäktiga för den nya läraren. Aspors lyfter även upp positiva sidor som nyblivna lärare upplever med yrket, bland dem frihet i yrkesrollen, själutveckling och givande relationer (Aspfors m.fl., 2011, s. 332).

Enligt Paulin (2007, s. 123–164) kan man sammanfatta svårigheter som nyblivna lärare upplever i läraruppdraget i fem teman. Det första temat är *hantering av grupper och utövande av ledarskap*. Inom detta tema är problem med ordning och arbetsro de mest framträdande. För att lösa problemen reflekterar de nyblivna lärarna sig fram till olika strategier och arbetar för att förbättra elevernas motivation och trygghet. Ett annat tema inom läraruppdraget som enligt Paulin verkar vara utmanande för nyblivna lärare är *problemelever*. De nyblivna lärarna upplever det som svårt att förstå och hantera dessa elever. *Samarbete med vuxna*, det vill säga relationer till kollegor och föräldrar, är ett annat problemområde som framkommer i Paulins avhandling. Rent *pedagogiskt och didaktiskt arbete* exempelvis färdigheter i nivåanpassning och i att motivera sina elever ställer också till problem för lärarna. Också *den egna arbetssituationen* och organisering av den vållar problem för de nyblivna lärarna. Nyckeln till ovan nämnda problemsituationer konstateras ofta ligga i att utveckla lärarnas färdigheter i social kompetens, samarbetsförmåga och förmåga att sköta relationer samt slutligen deras förmåga att hitta en struktur i det egna arbetet och organisera de många utmaningarna i arbetsvardagen på ett fungerande sätt.

### **3.1.3 Läraren som reflekterande beslutsfattare**

En av de viktigaste delarna i läraryrket är beslutsfattandet i olika situationer i skolvardagen. Läraren har i sitt beslutsfattande stöd av läroplanen och de mål för undervisningen som beskrivs i den. Men i slutändan är det också lärarens egna etiska överväganden och värdegrund som avgör hur undervisningssituationerna utfaller. Hansén och Kansanen (2011, s. 362, 372) använder begreppet målbestämmdhet för att beskriva hur lärarens egna överväganden och hans eller hennes värdegrund harmoniserar med den målstyrning som läroplanen ger. Idealet är en hög målbestämmdhet hos både lärare och elev.

Förenklat handlar läraryrket om att fatta goda beslut och kunna motivera dem. Utmaningen i yrket är då att veta vilket beslut som är det rätta. Lärarutbildningen strävar efter att ge lärare de redskap de behöver för att på god teoretisk grund fatta goda beslut och därmed uppnå det goda lärarskapet. Men det är upp till varje lärare att tolka den teoretiska grund man har och göra den till sin individuella referensram för de pedagogiska besluten. Utöver denna grund är varje lärare sin egen forskare och skapar sig nya teorier som sammanfogas till de tidigare för att kontinuerligt utvecklas i sin yrkesskicklighet (Hansén & Kansanen, 2011, s. 372). På samma sätt poängterar Lillejord, Manger och Nordahl (2013, s. 229) att läraryrket blir till sin fördel när läraren intar ett nyfiket och undersökande förhållningssätt till sin yrkesutövning.

Bronäs och Selander (2006, s. 28–29) använder sig av begreppet institutionell kompetens för att beskriva alla de färdigheter som krävs för att utöva ett yrke. De skiljer mellan den praktiska delen av kompetensen bestående av färdigheter och kunskaper som krävs för arbetet, och en reflektiv del, som innebär en förmåga att kunna reflektera över mönster, modeller och orsakssamband i yrkesutövningen och därmed också utvecklas i professionen. Bronäs och Selander menar även att man kan dela in lärarens kompetens i formell kompetens och informell kompetens. Den formella lärarkompetensen utgörs i Finland av magisterexamen och innebär att exempelvis studerande på praktik inte är formellt kompetenta för att undervisa eleverna. Den informella kompetensen innebär å andra sidan en mer indirekt kunskap, en slags flexibilitet i yrket, där man med sin omdömesförmåga och erfarenhet kan lösa de problem som uppstår i yrkesvardagen på ett självständigt och ansvarsfullt sätt. För att på ett bra sätt kunna utöva det praktiska läraryrket krävs erfarenhet av praktiska situationer, och utvecklingen till att bli säker i yrkesrollen tar ofta flera år av träning.

### **3.1.4 Lärarens roll i gruppen**

Kvalheim (1981, s. 87) diskuterar med utgångspunkt i observationer av undervisnings-situationer i förskoleklasser barns behov av att veta vem som har ledarrollen i en grupp: ”Genom sitt beroende av de vuxna i sin omgivning är barnen också beroende av att få klarlagt vem som bestämmer.” Kvalheim drar paralleller till barnens egen lek där det ofta är både tydligt och viktigt att innan leken börjar klarlägga vem som bestämmer reglerna för leken. Kategorier i ledarskapet verkar vara ett sätt för barnen att skapa ordning och trygghet i sin sociala värld. Kvalheim väljer att indela lärarens olika roller i gruppen på basis av de

funktioner som läraren har för eleven. Utgående ifrån detta beskrivs tre huvudfunktioner som framträder i olika mån hos olika lärare beroende på lärarens personlighet och intressen: 1) de fostrande och pedagogiska funktionerna, 2) de kontrollerande, beskyddande funktionerna samt 3) de behandlande funktionerna. Ofta kombineras de olika funktionerna i olika grad beroende på situation.

Förutom att lärarrollen är viktig för en klass som grupp, är funktionaliteten i gruppen också beroende av att övriga gruppmedlemmar hittar sin plats och identifierar sig med sin egen roll i gruppen, det vill säga den roll som gruppen ger åt varje person. Socialt svaga elever behöver ständig positiv respons från ledaren för att må bra i gruppen. I ett klassrumssammanhang är det viktigt att ledaren är medveten om detta eftersom denna då kan hjälpa utstötta elever att hitta trygghet i det sociala sammanhanget genom att försöka förmedla förståelse, känsla av trygghet, acceptans och vänlig växelverkan. (Aho & Laine, 1997, s. 225–226.)

Enligt Hämmäläinen och Sava (1990, s. 44) definieras en grupp bland annat av att man har personlig kontakt med varandra, gemensamma mål och regler samt egna uppgifter. I en grupp sker alltid någon form av växelverkan, på så sätt kompletterar också medlemmarna i gruppen varandra. Exempelvis kan en ledare inte fungera som ledare om det inte finns andra medlemmar i gruppen som fungerar som underlydande. I en grupp behöver alla individer känna till sin roll för att fungera på ett bra sätt.

Att känna samhörighet är viktigt för barnet och när barnet känner samhörighet med gruppen upplever det att det är accepterat och kan ge av sig självt i situationer av växelverkan. För att en stark känsla av samhörighet ska kunna uppstå krävs att alla medlemmar i gruppen känner varandra väl (Aho & Laine, 1997, s. 53). Hur bra ledarskapet i en grupp fungerar beror enligt Aho och Laine också på i vilken mån ledarskapet baserar sig på en legitim ställning i gruppen och på ifall ledaren står över de andra gruppmedlemmarna vad gäller sakkunnighet. Ledarskapets natur påverkas också av i vilken mån andra identifierar sig med ledaren, ledarens förmåga att uppmuntra och bestraffa och i vilken omfattning ledaren har vetskap om gruppens historia, kultur och seder (Aho & Laine, 1997, s. 220).

Liikanen och Moisio (2000, s. 73–78) har i sin magisteruppsats undersökt hur elever i övningsskolor uppfattar praktikanter roll i klassen. Resultatet av deras undersökning visar bland annat att relationerna mellan elever och praktikant påverkas av praktikperiodernas natur och varaktighet. Enligt Liikanen och Moisio väljer eleverna medvetet att inte fästa sig vid

praktikanterna eftersom eleverna enligt tidigare erfarenhet vet att relationerna är endast tillfälliga. Det kortvariga medlemskapet i klassen som social enhet påverkar också praktikantens kännedom om eleverna vilket i sin tur inverkar på hur eleverna uppfattar undervisningens kvalitet. Svag elevkännedom medför ofta felaktig nivåbedömning och eleverna känner att undervisningen är för lätt eller att den inte kan tas på allvar.

## **3.2 Relationen mellan lärare och elev**

Interaktionen i klassrummet är mångfacetterad eftersom det parallellt pågår många olika processer i samspelet i skolarbetet. Kontexten som läraren och eleven befinner sig i påverkar också undervisningen (Hansén & Kansanen 2011, s. 356–357, 361). Samhällsutvecklingen innebär en utveckling av skolan som socialt forum. I takt med att fokus för lärarens roll har förflyttats allt mer från undervisning till handledning av eleverna har också relationen mellan lärare och elev förändrats. Framför allt krävs en mer nära och personlig relation vilket kräver mycket av båda parterna för att helheten ska fungera (Carlgren 1992, s. 129). Samtidigt gör hårda ekonomiska tider att möjligheten till närhet mellan vuxen och barn i skolorna försvåras i och med större grupper och ett hektiskt schema (Birnik, 1998, s. 11–13).

Enligt Uitto (2011, s. 79) är relationen mellan elev och lärare inte bara viktig i fråga om situationen i skolkontexten. Relationer mellan elever och lärare har visat sig ha betydelse även på lång sikt så att den har påverkat elevernas val av intressen eller studieämne och gett dem praktisk livskunskap. Eleverna i Uittos studie hade också genom relationen till sina lärare lärt sig om känslor som kärlek och sorg och om livet i allmänhet. Samtidigt hade de insett att lärare också är människor.

Birnik (1998, s. 21–25) menar att eftersom en av lärarens uppgifter i klassen är att leda gruppen och att locka fram önskade beteenden hos gruppen är det naturligt att det i elev–lärarrelationen finns inbyggt ett visst mått av maktförhållande och då också ansvarsförhållande. Processen består till största delen av växelverkande påverkan och ömsesidigt beroende. Enligt Birnik kallas denna typ av interaktion i klassrummet i socialpsykologin för interpersonella relationer. Enligt Birch och Ladd (1996, s. 199–225) är den interpersonella relationen mellan lärare och elever avgörande för elevernas motivation.



Birnik (1998, s. 23, 132) hävdar att relationerna mellan elever och lärare behandlats bristfälligt i lärarutbildningarna och föreslår att förklaringen kan ligga i att man har gjort en åtskiljning mellan lärarroll och lärarpersonlighet som gör att relationsperspektivet utelämnas när man diskuterar vad som ingår i den professionella yrkesrollen. Birniks förslag är därmed att man i högre grad ska låta personligheten komma fram i arbetet med att utveckla lärarrollen så att genuina, medmänskliga möten kan få ske mellan lärare och elever och att relationerna får förstärkas. Birnik menar alltså att för att lärare ska kunna arbeta enligt framtida krav med allt större fokus på elevens mognad och fostran måste lärarens självmedvetenhet också öka. Läraren måste också kunna växla mellan att visa sig själv i lärarrollen och i rollen som medmänniska. Birnik (1998, s. 125) påpekar att "lärarens handlingar är som mest verkningfulla då hon hämtar näring ur sina egna livserfarenheter och ger oförmedlat uttryck åt dessa."

I studien om relationer mellan elever och lärare har Birnik (1998, s. 125) även intervjuat lärare i Sverige med syftet att ge en bild av vilken betydelse grundskollärare fäster vid elevens och lärarens relation och vilken betydelse läraren anser att den egna personen har för elevernas utveckling och inläring. Resultatet av intervjuerna påvisade att relationerna mellan lärare och elever var något som lärarna prioriterade och att tillitsfulla relationer var till och med avgörande för att kunna skapa motivation och inläring hos eleverna.

Nordström-Lytz påpekar (2013, s. 9–11) att en god lärare, utöver fostran och praktiska färdigheter, behöver kunna ge eleverna sin egen närvaro och medmänsklighet i undervisningssituationen. Den medmänskliga sidan av läraruppdraget är lika viktig som den kunskapsmässiga för att uppnå inläring och motivation hos eleverna, även om den traditionellt inte har lyfts fram på samma sätt. Också Aspelin (2005, s. 133) lyfter fram det närvarande mötet mellan lärare och elev som en viktig del av läraryrket: "Om läraren inriktar sig fullständigt på ämnet och på att rationellt och effektivt överföra kunskapsobjekt till eleverna förlorar hon tillträde till deras verklighet." Det som krävs för att inläringssituationen ska bära frukt är alltså en "här och nu"-dialog mellan elev och lärare om inlärningsstoffet. För att detta ska fungera behöver undervisningsstilen vara flexibel så att planen inte utesluter improvisationer och fria diskussioner.

Både Aspelin (2005, s. 135–136) och Nordström-Lytz (2013, s. 28) stöder sig på Buber i sina studier där de utvecklar hans tankar om elev–lärarrelationen och dess betydelse för eleven och pedagogiken. Relationen mellan lärare och elev skiljer sig enligt Bubers filosofi från andra

typer av relationer speciellt i det avseendet att den inte bara utgår ifrån vad eleven är utan lika mycket på vad eleven kan bli. Denna framtidsaspekt bör speciellt vårdas i elev–lärarrelationen. Buber talar om två olika delar av relationen. *Acceptans* och *konfirmering*, där acceptansen står för acceptandet av vem eleven är och konfirmeringen för bejakandet av vem eleven kan bli. Eleven behöver få se båda dessa delar speglade i läraren för att känna sig trygg i sin inläring.

Nordström-Lytz (2013, s. 28) som har granskat det pedagogiska uppdraget i ljuset av Bubers dialogfilosofi ifrågasätter det ensidiga fokus som rådande pedagogik har på kunskaps- och färdighetsutveckling. Hon menar att det kunde fokuseras mer också på det mellanmännliga, det vill säga mötet mellan elev och lärare: “Som jag ser det föreligger det dock en risk för att det pedagogiska värvet begränsas till det påtagliga, till ramarna, utbildningsmålen, regelverken och ämneskunskaperna, medan det närvarande mötet mellan läraren och eleven hamnar i skymundan.“

Ett mellanmännligt möte i en pedagogisk situation kan precis som i andra situationer både lyckas och misslyckas. Nordström-Lytz (2013, s. 27, 185) hänvisar till Bubers beskrivning av mötet mellan lärare och elev som en pedagogisk process där närvaro hos de deltagande krävs för att skapa mötet. Läraren ska därmed inte bara sträva efter kunskap och lärande hos eleven utan också efter att vara närvarande i den pedagogiska situationen så att mellanmännliga möten kan uppstå. Aspelin (2005, s. 161–162) menar på samma sätt att lärarens uppdrag kan uppdelas i två delar bestående av det kunskapsmässiga och av det medmännliga och att båda dessa delar av läraryrket är lika nödvändiga.

Att låta det mellanmännliga mötet mellan elev och lärare ta utrymme i pedagogiken gagnar eleven eftersom det ger nya perspektiv och möjligheter att möta det som är annorlunda så att både elev och lärare kan utvecklas. Nordström-Lytz (2013, s. 186–187) hävdar att det är ”i dessa medlevande möten som elevens (och också lärarens) människoskap växer, då läraren och eleven tillsammans i öppenhet, närvaro och nyfikenhet inför livet utforskar vad det är att vara människa.” För att kunna skapa förutsättningar för mellanmännliga möten i relationen mellan lärare och elev krävs av läraren både personligt engagemang, en ärlig öppenhet och närvaro i lärandesituationen. Detta i sin tur kräver att läraren är beredd att delge eleven någonting av sig själv och sina personliga tankar.

I relationen mellan lärare och elev får eleven ett erkännande från läraren i antingen positiv eller negativ bemärkelse. Ju närmare relation läraren har till sin elev desto större betydelse har erkännandet för eleven. På så sätt får läraren större möjlighet till positiv inverkan på eleven om relationen till eleven är god. (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 124.)

### **3.2.1 Relationen mellan lärare och elev enligt styrdokument för finländsk utbildning**

Både i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* och i *Lagen om grundläggande utbildning* (29 § 1 mom) betonar man elevens rättighet till en trygg inlärningsmiljö. I begreppet inlärningsmiljö innefattas både den fysiska miljön, aktiviteterna i skolan samt personalen, det vill säga lärare och andra vuxna i elevens närhet. Till lärarens uppdrag hör att bemöta varje elev med rättvisa och respekt för att stödja eleven i den individuella mognaden och inläringen. Parallellt med sin utbildningsprocess formar eleven sin syn på människan och världen och arbetar med relationen till sig själv och andra. Kommunikationen mellan elev och lärare och det stöd som denna relation innebär formar både elevens attityder och motivationen att lära sig mera. (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 12, 14, 18, 35.)

Förutom den enskilda relationen mellan en lärare och en elev påverkas alla i skolmiljön även av den verksamhetskultur som byggs upp i skolan. Attityder, vanor och värden hos de vuxna i skolan ges medvetet eller omedvetet vidare till eleverna. För att kunna skapa en verksamhetskultur som gagnar elevernas utveckling krävs att både barn och vuxna samarbetar och är delaktiga i arbetet med att analysera, utvärdera och utveckla rådande arbetskultur. Eleverna behöver också rent praktiskt få vara med och påverka sin skolvardag genom att få säga sin åsikt om de vardagliga arrangemangen. För att bidra till en god verksamhetskultur och en god värdegrund hos varje elev krävs det att läraren reserverar tillräckligt med resurser i undervisningen för diskussioner om värderingar och reflektioner om medmänsklighet. Lärarens sätt att handleda eleven är av stor vikt för elevens attityder och motivation till utveckling. I kommunikationen med eleven ska läraren sträva efter att förmedla respons som är mångsidig, positiv och realistisk. (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 15–34.)

### 3.2.2 Faktorer som påverkar relationen mellan lärare och elev

Relationen mellan lärare och elev är speciell eftersom skolans hela organisation och tradition inverkar på hur den uppstår och fungerar. Enligt Hämmäläinen och Sava (1990, s. 43) är det viktigt att komma ihåg att relationerna och växelverkan i skolan också påverkas av yttre faktorer såsom samhällets normer och maktstrukturer. Skolans traditioner och den roll skolan har i det omgivande samhället påverkar relationerna. För att kunna skapa goda relationer kan det ibland krävas att läraren är medveten om och kan iaktta de omkringliggande strukturerna och krafterna som styr hur relationerna i skolan ser ut.

En faktor som påverkar relationen mellan lärare och elev är också åldern på eleverna. Vanligtvis försämras relationskvaliteten ju äldre eleverna blir. Bland annat beror detta på att de yngre eleverna ofta inte har lika många lärare som äldre elever och därför hinner lära känna sina lärare bättre. En annan orsak är att barn i låg ålder inte ännu har klart för sig vad lärarrollen innebär utan ser läraren mer som en extra förälder. (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 122.)

Uitto (2011, s. 65, 90) beskriver utgående ifrån elevers minnesbilder av sina tidigare lärare hur olika faktorer påverkar relationen mellan lärare och elev. Läraren påverkar elevens liv på många olika sätt och kan genom maktmedel och omtanke både orsaka stor skada och stor nytta. Uittos studie visar att elever ofta beskriver sina lärare genom konkreta sinnesintryck som lärarens uppenbarelse, uttryckssätt, gester, röst, kläder eller beröring. Tolkningar av lärarens ansiktsuttryck och kroppsspråk formar elevens uppfattning av lärarens mål och förväntningar på eleverna men också uppfattningen av lärarens intresse och omtänksamhet om eleverna. Uppfattningen påverkar i sin tur elevens bild av relationen till sin lärare. Exempelvis nämner Uitto att elever som genom mobbningsutredande samtal med sin lärare blivit kramad upplever en närmare relation till sin lärare.

Enligt Uitto (2011, s. 70) bestämmer också lärarens kön i vissa fall hur eleverna uppfattar sin relation till läraren. Eleverna drar då vissa slutsatser om hur läraren förhåller sig till eleverna endast på basis av om läraren är man eller kvinna. En annan faktor som enligt Uitto kan påverka relationen är de känslor som eleverna känner för sin lärare vilka ofta är baserade på enskilda händelser som framkallat exempelvis beundran eller orättvisa. Speciellt om de negativa känslorna som väckts hos eleven inte tagits på allvar av läraren kan dessa komma att lämna spår hos eleverna och bli en del av elevens relation till läraren.

Också maktförhållandet och -utövandet i relationen mellan elev och lärare kan ses som en faktor som påverkar relationen. I Uittos studie visade det sig att i de fall där eleven upplevde att läraren hade kontrollerat eleverna genom att framkalla känslor av rädsla, förnedring, skam och misslyckande levde känslorna kvar långt efter att relationen till läraren avslutats. Specifika tillfällen i relationen mellan en lärare och elev kan göra viktiga intryck som eleven senare bygger sina minnen och erfarenheter av läraren och skolvärlden på (Uitto, 2011, s. 66, 90). Nordström-Lytz (2013, s. 33–34) menar att en relation mellan lärare och elev bör ses som en möjlighet för båda att lära sig av varandra och att relationen inte behöver vara hierarkisk på så sätt att läraren skulle vara överställd eleven. Lillejord, Manger och Nordahl (2013, s. 122) påpekar å andra sidan att man även om man ser relationen i sig som jämlik ändå måste komma ihåg att makten i relationen i många praktiska situationer finns hos läraren och att relationen på så sätt ändå innehar en viss maktobalans.

Enligt Uitto (2011, s. 72–77) är det av stor vikt att relationen mellan elev och lärare är personlig. Eleverna som intervjuades i Uittos studie kopplade sina minnen av lärare till personliga detaljer som lärarens familjer, hobbyer och sådant som hade att göra med deras privatliv. Enligt Uitto var de personliga detaljerna viktiga för elevernas relation till sin lärare eftersom de exempelvis hade att göra med hur läraren visade uppskattning för sina elever eller var kopplade till kunskap som eleverna kom ihåg långt senare. Att många av eleverna hade mött sin lärare på fritiden i olika privata sammanhang gjorde också att deras relation påverkades på ett positivt sätt så att de fick en mer personlig relation. Uittos slutsatser är att även om lärare gör sitt yttersta för att hålla isär det privata och professionella livet är det omöjligt att hålla dem helt åtskilda. Enligt Uitto talar detta emot det traditionella sättet att tala om en ”lärarroll” och menar i stället att läraren är närvarande i klassen genom sig själv och inte genom en påklistrad lärarroll. Aspekter som nämnts ovan; kön, personlighet, känslor, lärarens maktposition och personliga egenskaper kan inte döljas och helt och hållet läggas åt sidan i utövande av läraryrket.

## 4 Metod

I detta kapitel redogör vi för syftet med vår undersökning, för forskningsfrågorna samt för forskningsansatsen. Vi beskriver även val av metod, respondenter och analys av data samt hur undersökningarna har genomförts. Slutligen uppmärksammar vi frågor om reliabilitet, validitet och etik.

### 4.1 Syfte, forskningsfrågor och forskningsansats

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur elever i grundskolan F–6 (förskola till årskurs 6) i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderande och deras närvaro i skolan. De forskningsfrågor vi med vår undersökning önskar få svar på är följande:

1. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna?
2. Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket?
3. Vilka faktorer påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena?

När man har identifierat vilket fenomen man vill belysa och har utformat syfte och forskningsfrågor bör man välja en forskningsansats. Då valet av forskningsansats styr vilket perspektiv man har på ett fenomen och på frågeställningarna och vilket förhållningssätt man har till teori är det viktigt att omsorgsfullt reflektera över vilken forskningsansats som är fördelaktigast för studien. Att bestämma sig för en forskningsansats gör även att man ytterligare kan avgränsa och klart definiera syftet, och det är också lättare att bestämma vilka metoder man ska använda sig av och hur man ska genomföra analysen. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 13–37.)

Då vårt syfte är att undersöka hur elever i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderandenas närvaro i skolan har vi använt oss av en fenomenografisk forskningsansats. Med den fenomenografiska ansatsen försöker man beskriva hur människor uppfattar sin omvärld, och grundläggande för ansatsen är att man gör en tydlig skillnad mellan hur något är och hur något uppfattas vara (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122–135; Larsson,

2011, s. 12; Olsson & Sörensen, 2007, s. 106–109). Man utgår från att människor uppfattar företeelser i omgivningen på olika sätt och att det finns ett begränsat antal sätt man kan uppfatta dem på (Dahlgren & Johansson, 2009, 122–135). Man är inte intresserad av förklaringar, samband eller frekvenser utan söker efter innebörder (Larsson, 2011, s. 12). Enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 106–109), som tagit del av bland annat Martons teorier, kan det fenomenografiska begreppet om uppfattning ses som ett uttryck för den helhet som utgörs av hur man uppfattar, det vill säga uppfattningsförmågan, och hur man förhåller sig till det man har uppfattat.

Fenomenografin har en koppling till fenomenologiska och hermeneutiska traditioner och har många likheter med speciellt fenomenologin. Skillnaden är att man inom fenomenologin via den uppfattade världen försöker nå den faktiska världen medan man med den fenomenografiska ansatsen önskar undersöka skillnaden mellan hur något är och hur det upplevs vara. Inom fenomenografin ser man människan som en aktiv individ som uppfattar fenomenens mening utgående från sina erfarenheter och kunskaper. Att uppfatta ses som en aktiv handling där människan bland annat skapar och organiserar meningsinnehåll av det varseblivna. Människan försöker urskilja hur olika fenomen kan relateras till en helhet. (Olsson & Sörensen, 2007, 106–109.)

Säregnet för fenomenografin är att man har ett andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv avser fakta, det som faktiskt kan observeras utifrån, medan andra ordningens perspektiv handlar om hur någon upplever något. Inom denna ansats anser man därför att inläring alltid är data i andra ordningens perspektiv. Karaktäristiskt är också att man inte har en färdig teori om det fenomen som undersöks utan att teorin är i samexistens med analysen. Den teoretiska referensramen utarbetas därför parallellt med bearbetningen av det insamlade materialet och utformas utgående från de likheter och skillnader som träder fram i analysen. (Larsson, 2011, 12–13, 22–23.)

Inom fenomenografin använder man sig ofta av intervju som datainsamlingsmetod, men också observation och essä är exempel på metoder som används (Larsson, 2011, s. 20, 26). Enligt Olsson och Sörensen (2007, s. 106–109) är ett särdrag för fenomenografin att det insamlade materialet analyseras genom att man skapar beskrivningskategorier. Dessa beskrivningskategorier är verktyg för att belysa de kvalitativt skilda uppfattningar som olika personer i en specifik grupp har av samma fenomen. Kategorierna är i sin tur ett uttryck för forskarens egen uppfattning om fenomenet. Olsson och Sörensen skriver vidare att

innebörden tolkas i analysen och detta sker i fyra steg: förförståelse, tolkande, tolkning och förståelse. I denna process finns en växelverkan mellan delar och helheten och mellan citat och kontexten.

Larsson (2011, s. 23–25) anser att det på många sätt är fördelaktigt att utföra undersökningar som bygger på en fenomenografisk ansats och att alla gagnas av att man beskriver variationer av ett begrepp. Man kan exempelvis förstå ett samhälle bättre om man känner till vilka olika uppfattningar som finns i det. Larsson anser också att människor kan se bort från sina vanliga sätt att tänka och börja reflektera om de presenteras för nya uppfattningar och att man då kan ta tillvara alla möjligheter som finns. För att detta ska ske är det viktigaste att beskriva de olika variationerna grundligt, inte att redogöra för hur många personer som är av en viss uppfattning.

## 4.2 Metodval

När man ska belysa ett problem måste man som forskare besluta sig för vilket perspektiv man har, om man har en kvalitativ eller kvantitativ ansats. Syftet och problemställningen för undersökningen bör ligga som grund för det perspektiv man väljer (Olsson & Sörensen, 2007, s. 13). Enligt Tidström och Nyberg (2012, s. 122) kan man något förenklat beskriva de två ansatserna som att man med en kvantitativ ansats försöker få kvantifierbara data såsom siffor, medan man vid användningen av en kvalitativ ansats försöker finna data som kan uttryckas med ord.

Kvalitativ forskning karakteriseras enligt Holme och Solvang (1997, s. 92–94) av närheten till forskningsobjektet, att det finns en subjekt–subjektrelation mellan forskaren och det undersökta istället för det subjekt–objektförhållande som kännetecknar naturvetenskapen. Med hjälp av kvalitativa metoder försöker man uttyda och beskriva ett fenomen inifrån, och man försöker förstå uppfattningar, upplevelser och föresatser (Holme & Solvang, 1997, s. 92–94; Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126). Använder man sig i problemställningarna av frågeord som exempelvis vem, vad, hur och varför kräver det oftast att man har en kvalitativ ansats (Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126).

Den kvalitativa forskningen innefattar flera angreppssätt och det finns ingen standardmetod. Forskare med kvalitativ ansats kan använda sig av flera metoder, såsom exempelvis intervju,



observation, analys av olika typer av texter och bruk av visuella medier. Trots en ökad användning av de andra datainsamlingsmetoderna har intervjun ännu en central roll som insamlingsmetod. (Ryen, 2004, s. 14–15.)

Inom kvantitativ forskning är forskaren objektiv och har en distans till objektet. Forskaren har ofta kortvarig, om alls någon, kontakt med försökspersonen. Karaktäristiskt för kvantitativ forskning är att de erhållna resultaten är generella och har entydiga variabler som är valida och reliabla. Resultaten grundar sig även på många individer och på ett begränsat antal variabler. Detta kan jämföras med den kvalitativa forskningen vars resultat baseras på få försökspersoner men där man har ett stort antal variabler. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 13.)

Kvantitativa metoder används bland annat då man vill testa hypoteser baserade på befintlig teori (Tidström & Nyberg, 2012, s. 122). Exempel på kvantitativa metoder är observation, experiment eller källanalys, och oavsett vilken insamlingsmetod man använder är det gemensamma för dessa att upplägget och planeringen är färdig innan insamlandet börjar (Holme & Solvang, 1997, s. 172–173; Olsson & Sörensen, 2007, s. 13). De vanligaste kvantitativa insamlingsmetoderna är ändå undersökningar i form av enkäter eller standardiserade intervjuer (Holme & Solvang, 1997, s. 172–173).

Det finns både för- och nackdelar med kvalitativ respektive kvantitativ metod. Fördelen med kvalitativ forskning är bland annat att man kan erhålla djupgående kvalitativa data vilket ökar förståelsen för olika sociala sammanhang (Holme & Solvang, 1997, s.79; Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126). Dock tar exempelvis genomförande, transkribering och analys av intervjuer vanligen mycket tid av forskaren, och man kan därför bli tvungen att begränsa sig till relativt få respondenter, vilket leder till att det kan vara svårt att göra en generalisering (Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126). En kvalitativ undersökning kan exempelvis inte utgöra ett representativt urval och påvisa att försökspersonernas åsikter är typiska för hela befolkningen, vilket man kan göra i en kvantitativ forskning (Holme & Solvang, 1997, s.79).

Förutom möjligheten att göra generaliseringar nämns ofta även det standardiserade upplägget som en fördel med kvantitativa metoder. Med ett standardiserat upplägg säkerställer man att alla försökspersoner ställs samma frågor. Forskaren är således till en mindre grad flexibel och styr undersökningen långt mer än forskaren i en kvalitativ undersökning gör. Ett grundläggande problem för användningen av kvantitativa metoder är att människor ofta har

ett för stort förtroende för det som kan redogöras för med siffror, vilket gör att informationen lätt kan tolkas fel eller missbrukas. (Holme & Solvang, 1997, s. 80–81, 158.)

Trots att undersökningens syfte styr huruvida man använder sig av kvalitativ eller kvantitativ metod behöver de inte utesluta varandra. Båda metoderna används ofta i kombination med varandra vid insamlings- och bearbetningsstadiet (Olsson & Sörensen, 2007, s. 37). Holme och Solvang (1997, s. 76–79, 85–88) skriver att det av många orsaker är fördelaktigt att kombinera kvalitativa och kvantitativa metoder eftersom man kan få en mer nyanserad och helhetsinriktad uppfattning om det fenomen man studerar och att man kan få en ökad trovärdighet om man får samma resultat med olika metoder. Vidare skriver Holme och Solvang att man kan använda metodernas starka och svaga sidor till att komplettera varandra.

Vi har i vår undersökning valt att i olika stor omfattning använda oss av både kvalitativ och kvantitativ metod. Som tidigare nämndes i detta avsnitt försöker man med kvalitativa metoder bland annat beskriva fenomen inifrån och förstå upplevelser och uppfattningar (Holme & Solvang, 1997, s. 92–94; Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126). Då vårt syfte är att undersöka hur elever i grundskolan F–6 i Vasa övningskola uppfattar klasslärarstudier och deras närvaro i skolan har vi valt att huvudsakligen använda oss av en kvalitativ metod. För detta ändamål använder vi oss av intervju som metod och den största delen av våra resultat grundar sig på det material som samlats in genom 14 intervjuer. Vår undersökning har även inslag av kvantitativa data då det insamlade materialet består av 50 enkäter, som används för att stöda och till viss del komplettera några av de resultat som intervjuerna gett upphov till. Sammanfattningsvis är vår undersökning således kvalitativ med kvantitativa inslag.

### **4.2.1 Intervju**

För vår kvalitativa undersökning har vi valt att använda oss av intervju som metod. Kvale och Brinkmann (2009, s. 17) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en strävan efter att förstå världen som undersökningspersonerna ser den och att avslöja hur deras upplevda värld var före de vetenskapliga förklaringarna. Enligt Trost (2005, s. 7) kan man förenklat beskriva kvalitativa intervjuer som att man ställer enkla och raka frågor vilka ger komplexa och omfattande svar. Vidare sammanfattar Lantz (2007, s. 10) intervjumetodiken: ”En väl genomförd intervju skall möjliggöra resultat som är tillräckligt tillförlitliga och giltiga för att vara nyttiga och användbara för andra och kunna komma andra till del.”

Enligt Trost (2005, s. 19–21) kan en kvalitativ intervju exempelvis vara standardiserad i lägre eller högre grad. Använder man sig av standardiserade intervjuer ställs respondenterna samma frågor och intervjusituationen är alltid densamma. Man kan ha en hög eller låg grad av standardisering av sin intervju, vilket exempelvis innebär att forskaren i en intervju med hög grad av standardisering alltid har samma tonfall, läser frågorna i samma ordningsföljd varje gång och inte ger några förklaringar. Detta kan jämföras med en intervju med låg grad av standardisering där forskaren ställer frågorna i den ordning som är lämpligast vid det tillfället och ställer följdfrågor utgående från de svar som gets. Starrin och Renck (1996, s. 56) refererar Lofland som anser att endast de kvantitativa intervjuerna är standardiserade medan de kvalitativa intervjuerna är icke-standardiserade eftersom man utgår från att man inte på förhand kan veta vilka frågor som är viktiga. Eide och Winger (2003, s. 62) anser att standardiserade intervjuer är användbara främst när man vill mäta något kvantitativt.

Alvesson (2011, s. 16, 62) delar in intervjuer i strukturerade, halvstrukturerade och ostrukturerade intervjuer. Struktur i detta sammanhang handlar om detaljeringsgraden gällande förbestämda frågor. Enligt Alvessons beskrivning finns i en strukturerad intervju en färdig plan för upplägget och den ska även intervjusvaren helst följa. I en ostrukturerad intervju har man ett brett tema, och intervjupersonen leder själv samtalet i önskad riktning och kan utveckla sekundära teman. Alvesson anser att man i traditionell kvalitativ forskning oftast använder sig av den halvstrukturerade intervjun när man har intervju som metod; man har olika teman för intervjun men vill ge ett stort utrymme för fördjupning och utvecklande av resonemang.

För vår intervjuprocess har vi valt att utforma en intervjumanual. Begreppet intervjuguide används också inom intervjumetodik, men innebörden av de två begreppen är den samma och i denna avhandling har vi valt att använda begreppet intervjumanual. Enligt Trost (2005, s. 50–51) innehåller en intervjumanual undersökningens centrala områden och exempel på olika frågor till dessa områden. Trost anser dock att manualen inte bör vara för omfattande och att intervjuaren bör fokusera på att även lära sig innehållet utantill. Ryen (2004, s.55) för fram fördelarna med att använda sig av en intervjumanual. Det centrala i en intervjusituation är att forskaren är väl förberedd, vilket kräver ett visst förarbete. Att ha frågorna tydligt formulerade i huvudet räcker inte utan man bör också ha dem nedskrivna. Forskaren störs då inte lika lätt om personen som intervjuas inte svarar i linje med planen.

Utgående från Trosts (2005, s. 19–21) och Alvessons (2011, s. 16, 62) ovan beskrivna intervjustrukturer kan vi konstatera att vi i vår undersökning använder oss av en intervju med låg grad av standardisering då vi vid intervjutillfällena ställt följdfrågor och ställt frågorna i den följd vi ansett vara bäst i de specifika intervjusammanhangen. Som också nämndes ovan har vi haft en intervjumanual som grund för våra intervjuer, vilket gett teman för intervjuerna men som också gett möjlighet till utvecklande av resonemang. Utgående från Alvessons beskrivning har vi således använt oss av en halvstrukturerad intervju.

I intervjusituationer är tillit och empati nyckelord och det är viktigt för forskaren och den intervjuade att få god kontakt då målet med intervjun för forskaren är att förstå och sätta sig in i intervjupersonens roll (Holme & Solvang, 1997, s. 105; Ryen, 2004, s. 63). För att intervjuobjektet ska vilja öppna sig är det också viktigt att forskaren visar att det personen har att säga är av betydelse och får personen att känna sig viktig (Marshall & Rossman, 2011, s. 145; Olsson & Sörensen, 2007, s. 80). Det är också viktigt att intervjuaren sätter sig själv åt sidan och inte låter sina personliga uppfattningar om ämnet eller om den intervjuade personen komma fram (Ryen, 2004, s. 91). Intervjuarens roll ska dock inte underskattas då en av de viktigaste uppgifterna för den som intervjuar är att hjälpa intervjuobjektet att forma en begriplig argumentation. Då intervjun bygger på en interaktion och består både av det som sägs och inte sägs är intervjuaren medskapare av intervjuresultaten (Starrin & Renck, 1996, s. 58–60).

Trost (2005, s. 38–40) anser att det principiellt inte är så stor skillnad mellan att intervjua barn och att intervjua vuxna då det finns variationer människor emellan i båda kategorierna. Trost påpekar ändå att det finns vissa aspekter som utmärker intervjuer med barn. Forskare måste lägga stor vikt vid att fånga barnens intresse och motivera dem till att delta aktivt i intervjun. Barn kan ha svårt att koncentrera sig och man kan därför bli tvungen att göra flera intervjuer med samma barn om intervjuerna blir korta. Som forskare bör man också vara beredd på att yngre barn tenderar att röra sig från temat medan äldre barn är mer självmedvetna och kan därför vara fåordiga (Marshall & Rossman, 2011, s. 157). Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 162) är det viktigt att anpassa frågorna efter barnens ålder och att undvika för långa och komplicerade frågor och bara ställa en i taget. Också Eide och Winger (2003, s. 67) anser att det är på forskarens ansvar att ställa frågorna på ett sådant sätt att barnet förstår dem oberoende av ålder eller mognad, och att det därför inte finns direkta åldersgränser för barns deltagande i intervjuer.

En svårighet när man intervjuar barn är det skeva maktförhållandet mellan barnet och den vuxna. Kvale och Brinkmann (2009, s. 162) refererar Eder och Fingerson som anser att det är viktigt att den som intervjuar försöker att inte sammankopplas med läraren och att det är viktigt att berätta för barnet att det inte finns ett rätt svar på de frågor som ställs. För att minska klyftan mellan den vuxna och barnet kan det vara en fördel att intervju barnet i dess naturliga miljö och att intervju barnet när det gör något annat, exempelvis ritar eller leker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

När man ska genomföra en intervju är det viktigt att man reserverat tillräckligt mycket tid så att både den som frågar och den som svarar har utrymme att formulera sig, och att man har tillräckligt med tid före intervjun för att kunna gå igenom intervjuupplägget med den som ska delta (Lantz, 2007, s. 72–74). När man intervjuar barn är det också speciellt viktigt att välja rätt tidpunkt för intervjun. Barnet bör exempelvis inte vara allt för trött eller behöva lämna någon fritidsaktivitet som det önskar delta i (Eide & Winger, 2003, s. 76). Man bör därför om möjligt undvika intervjuer efter skoltid. Man bör även tänka på vilket utrymme man använder under genomförandet. Enligt Lantz (2007, s. 72–74) kan ett rum tillåta eller hindra kommunikation och det ska därför helst vara lugnt i rummet och fritt från störande inslag. När man intervjuar barn måste man tänka över vilka associationer barnen får av vissa utrymmen. Eide och Winger (2003, s. 76) anser att exempelvis rektorns rum är ett rum som bör undvikas, och likaså rum som innehåller föremål som kan distrahera barnet.

Genom att använda sig av intervju som metod har man möjlighet att på djupet fånga en persons tankar och känslor (Lantz, 2007, s. 9–15). En annan fördel med att använda sig av intervju som metod är att intervjuaren har möjlighet att ställa omedelbara följdfrågor och förtydliga svaren om nödvändigt (Carlsson, 1997, s. 81; Marshall & Rossman, 2011, s. 145). Respondenten har även större möjlighet att ge nyanserade och spontana svar än vid andra datainsamlingar (Carlsson, 1997, s. 81). När man utför intervjuer säkerställer man samtidigt att man samlar in ett svar, vilket gör att intervju som metod har en högre svarsfrekvens än andra metoder (Carlsson, 1997, s. 81).

Ett av intervjuetodikens större bekymmer är att man inte kan ha ett lika totalt anonymitetsskydd som exempelvis vid enkätanvändning (Carlsson, 1997, s. 81). En annan nackdel med att använda intervju som metod är att den baserar sig på tolkning och att det är svårare att få en god reliabilitet (Carlsson, 1997, s. 81; Olsson & Sörensen, 2007, s. 81). Alvesson (2011, s. 38) refererar bland annat Charmaz som ifrågasätter om alla intervjuare har

den kompetens som krävs för att använda sig av intervju som metod. Charmaz anser att intervjuarens frågor och intervjustil formar resultaten och att det krävs kunskap och övning för att behärska situationen.

Det kan ibland finnas en romantiserad bild av intervjuandet där personen som intervjuas är helt och hållet ärlig och är villig att dela med sig allt som kan vara till nytta för forskaren, som i sin tur endast handlar i forskningens intresse. Kritik som förts fram angående detta handlar dock om det faktum att både forskaren och intervjuobjektet kan ha styrande intressen, andras eller egna, och frågor och svarar i intervjusituationen utgående från dem. Intervjupersonen kan även säga sådant som inte stämmer om denne exempelvis har svårt att uttrycka sin uppfattning eller vill uppfylla forskarens förväntningar. (Alvesson, 2011, s. 39–40.)

## 4.2.2 Enkät

I vår undersökning har vi använt oss av enkät som grund för de kvantitativa inslagen. Vi delade ut enkäten till tre klasser, en klass åt gången, och har därför använt oss av en gruppenkät. När man använder sig av gruppenkät delas enkäterna ut och besvaras under samma tillfälle, vilket Ejlertsson (2005, s. 8–11) anser vara en fördel då man kan kontrollera vilka som svarar och att deltagarna inte pratar med varandra. Ejlertsson påpekar vidare att svarsfrekvensen är jämförelsevis hög vid gruppenkäter, vilket även är fördelaktigt.

När man skapar en enkät är det viktigt att ta ställning till hur omfattande formuläret ska vara. Frågorna bör vara tillräckligt många för att forskaren ska få in nödvändig information, men de ska även vara lagom få för att deltagarna ska orka svara på alla frågor (Holme & Solvang, 1997, s. 173–179). Hur man ställer frågorna är också en viktig aspekt i skapandet av enkäten. Frågorna bör komma i en logisk ordningsföljd, inledas med enkla och icke provocerande frågor och avslutas med de mer utmanande frågorna (Olsson & Sörensen, 2007, s. 90–95).

Frågorna och svarsalternativen i enkäten kan ha en negativ inverkan på resultaten om de utformas på fel sätt. Ejlertsson (2005, s. 59–60) framhåller att man bör undvika negationer, enkla och dubbla, eftersom de förvillar och kräver ett visst tankesätt av respondenten. Olsson och Sörensen (2007, s. 90–95) anser att ledande frågor ska undvikas då forskningen ska vara objektiv. Holme och Solvang (1997, s. 173–179) påpekar ändå att värderingsfrågor alltid måste vara något ledande men att formuleringarna och placeringarna i formuläret avgör hur de

styr. Båda forskningsgrupperna (Holme & Solvang, 1997, s. 173–179; Olsson & Sörensen, 2007, s. 90–95) är dock ense om att frågorna bör vara entydiga, det vill säga så långt som möjligt vara formulerade på ett sådant vis att respondenterna får liknande associationer och förstår frågorna på samma sätt.

Om en fråga har flera svarsalternativ bör man se till att värdet av de positivt laddade svaren överensstämmer med värdet av de negativa svaren. Hur många svarsalternativ man bör ha diskuteras ibland bland forskare. Motiveringen till att ha ett jämnt antal är att respondenterna måste ta ställning och att respondenter ofta automatiskt ser svaret i mitten som neutralt laddat. Enkätmodellen med ojämnt antal frågor och ett neutralt svar i mitten är den som oftast används och föredras. (Ejlertsson, 2005, s. 79–80.)

När man använder sig av enkät som metod är man beroende av mottagarens vilja att få in resultaten, och det är därför viktigt att motivera de personer som enkäten delas ut till. Att enkäten är väl utformad med tydlig struktur och gott språk är några faktorer som inverkar på deltagarnas motivation att besvara frågeformuläret. Det är också viktigt att tänka på att förhållandet mellan forskaren och respondenterna är i obalans då forskaren är beroende av att få in svar medan respondenterna kan låta bli att svara och kanske inte ser betydelsen av den information de avger. Forskaren bör därför betona vikten av respondenternas deltagande och förklara på vilket sätt resultaten gagnar respondenterna och hur de själva kan ha nytta av att de besvarar formuläret. (Holme & Solvang, 1997, s. 173–179.)

En fördel med att använda enkät som metod är att man får in ett stort antal svar i relation till den tid man använder för insamlandet. Använder man sig dessutom av en gruppenkät är tidsinsatsen ännu mindre då man vid ett och samma tillfälle delar ut och samlar in enkäten. Enkäten är också lätt att sprida över ett stort geografiskt område, speciellt om man använder sig av datorenkät. Om man använder sig av en enkätform där respondenterna får tid att besvara frågorna ger man dem möjlighet att överväga svarsalternativen och de hinner även kontrollera faktauppgifter. Fördelen med att använda enkät som metod är att forskaren kan undvika att påverka respondenterna med sättet denne ställer frågorna på. Denna påverkan är svårare att undvika om man exempelvis intervjuar respondenterna. Ytterligare en fördel med enkätanvändning är att respondenterna, förutsatt att anonymitet gäller, i högre grad vågar svara på känsligare frågor. (Ejlertsson, 2005, s. 11–13.)

Det finns även aspekter som forskaren bör beakta då denne använder sig av enkät som metod. I enkätundersökningar finns ofta ett visst bortfall, och det är även vanligt med ett bortfall på enstaka frågor i enkäten. Ju bättre konstruerade frågor man har, desto mindre är ändå bortfallet. Besvärligt är också att respondenterna i en enkätundersökning inte kan ställa kompletterande frågor, vilket kan leda till att frågorna missförstås och att resultaten därmed blir skeva. Detta kan undvikas om forskaren delar ut enkäten, som exempelvis vid en gruppenkät. Respondenter som har svårt att läsa eller fylla i formulär kan ha svårt att fylla i en enkät och på grund av detta och av att följdfrågor inte kan ställas riskerar man ett större bortfall. (Ejlertsson, 2005, s. 11–13.)

### 4.3 Respondenter

För att undersöka hur elever i Vasa övningskola F–6 uppfattar klasslärarstudier och deras närvaro i skolan har vi använt oss av två metoder, vilket gett oss två olika respondentgrupper. Den ena metoden vi valt att använda oss av i vår undersökning är intervju. Vid tidpunkten för intervjuernas genomförande hade ett gemensamt arbete med avhandlingen inte ännu inletts, och intervjuerna har därför gjorts av Jenny Haagensen. Den andra datainsamlingen har dock planerats gemensamt, men Heidi Björkstrand har haft det huvudsakliga ansvaret samt utfört insamlingen. För enkelhetens skull används 'vi' när vi i följande avsnitt hänvisar till någon av oss eller båda två.

En kvalitativ studie ger sällan generaliserbara resultat och det finns enligt Ryen (2004, s. 77) därför inga orsaker att göra slumpmässiga urval vid val av respondenter. Alvesson (2011, s. 61) anser å andra sidan att man bör få en bredd och en variation i urvalet för att få en så heltäckande bild som möjligt. Också Eide och Winger (2003, s. 66) påpekar att man vid insamling av kvalitativa data bör välja respondenter som representerar olika erfarenheter och uppfattningar. Enligt Alvesson (2011, s. 61) kan man också göra ett kvalitetsurval. Man har då en tanke om att vissa personer på grund av sin erfarenhet eller begåvning kan ge svar som är särskilt väsentliga för undersökningen och väljer respondenter utgående från detta. För att uppnå vårt syfte att undersöka vilka olika uppfattningar som finns hos eleverna fann vi det nödvändigt att dels skapa kriterier för urvalet men också att göra ett slumpmässigt urval. På vilket sätt detta urval gjordes redogör vi för i följande stycken.



När man avgör hur många personer man ska intervjua för sitt arbete bör undersökningens syfte ligga som grund för beslutet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129–130). Då vi önskade få ett så heltäckande och trovärdigt material som möjligt ville vi intervjua två elever i varje årskurs i F–6 i Vasa övningsskola och vi intervjuade därför sammanlagt 14 elever. I avhandlingen förekommer tidvis hänvisningar till eleverna som grupper. Vi har valt att dela in eleverna i tre ålderkategorier: F–2, 3–4 och 5–6. Vårt syfte är inte att påvisa skillnader mellan grupperna men i olika beskrivningar och redogörelser av respondenterna är det fördelaktigt och tydligt att göra denna indelning.

Valet av respondenter gjordes utgående från några kriterier. Ett krav i valet av elever att intervjua var att de hade gått i Vasa övningsskola åtminstone ett helt läsår. Orsaken till detta var att vi ville att eleverna hade varit med om att byta praktikanter. Då eleverna vid Vasa övningsskola kan ha gått i andra förskolor än den som finns i övningsskolan är det möjligt att de intervjuade eleverna i årskurs 1 endast hade haft praktikanter ett läsår vid genomförandet av intervjuerna. Det fanns också en möjlighet att någon av de intervjuade eleverna inte alls hade gått i förskola. Enligt vår mening är inte detta något som inverkar negativt på resultatet. Elevernas olika bakgrunder speglar den reella situationen och eleverna i ålderskategorin F–2 har oavsett mindre erfarenhet av studerande än eleverna i de högre årskurserna, vilket man kan vara medveten om när man tolkar resultatet.

För att få så många olika uppfattningar om klasslärarstuderande som möjligt ville vi även att eleverna inte skulle gå i samma klass, vilket var en risk då vissa klasser i övningsskolan är sammansatta. Trots att eleverna gick i olika årskurser innebar en sammansatt klass ändå att de skulle ha haft samma praktikanter, och det kunde då finnas en risk att resultatet inte blev lika trovärdigt. För att ytterligare få ett bredare urval, och ökad tillförlitlighet, valde vi att intervjua lika många elever av båda könen: sju flickor och sju pojkar. För att säkerställa att alla ovanstående kriterier uppfylldes gjordes ett respondentschema, vilket underlättade respondentvalet mycket (se 4.4 Genomförande av undersökningen).

Av erfarenhet har vi märkt att det ofta är en viss typ av elever som intervjuas för undersökningar och att dessa elever ofta är utåtriktade och öppna med sina åsikter. Eide och Winger (2003, s. 66–68) är av samma uppfattning; de anser att det är lätt att välja de barn som vill uttala sig om det mesta och har mycket på hjärtat. I en klass finns även andra elevtyper och också dessa agerar med klasslärarstuderande under praktikperioderna. På grund av detta önskade vi att lärarna i de berörda klasserna drog lott om vilka elever som skulle intervjuas.

Lottdragningen hoppades vi skulle möjliggöra att vi skulle få intervjua elever med olika personlighetstyper.

Den andra metoden vi använde oss av i datainsamlingen var enkät. I denna del av datainsamlingen riktade vi oss till de högre årskurserna eftersom de vid detta tillfälle hade längst och mest erfarenhet av studerande. Valet föll då på den tredje ålderskategorin: 5–6. Av de olika klassammansättningarna som finns inom denna ålderskategori vid Vasa övningsskola valde vi ut tre klasser: en sammansatt klass, en klass i årskurs 5 och en klass i årskurs 6. Denna insamling genomfördes två år efter att intervjuerna gjorts. Detta innebär att de fyra elever som intervjuades i ålderskategorin 3–4 för två år sedan möjligtvis gick i de klasser där enkäten vid delades ut. Då enkäten inte delades ut i alla årskurser i årskurs 5 och 6 är det möjligt att inte alla fyra elever deltog även i denna insamling. I datainsamlingen deltog de elever som var på plats i de tre utvalda klasserna de lektioner enkäten delades ut. Några elever i dessa klasser saknade vårdnadshavarnas tillstånd att delta och svarade följaktligen inte på enkäten. Det sammanlagda antalet respondenter och insamlade enkätsvar i denna undersökning blev slutligen 50 stycken.

## **4.4 Genomförande av undersökningen**

För att undersöka hur elever i Vasa övningsskola F–6 uppfattar klasslärarstuderande och deras närvaro i klassen har vi gjort två undersökningar (se 4.3 Respondenter). Det första som gjordes under planeringen av den första undersökningen, genomförandet av 14 intervjuer, var att be om tillstånd för undersökningen av Vasa övningsskolas rektor. Efter att detta tillstånd getts gjordes ett respondentschema upp utgående från de klassammansättningar som fanns i skolan vid tillfället. Som tidigare nämndes i avsnittet om respondenterna (se 4.3 Respondenter) var det viktigt att eleverna som intervjuades inte gick i samma klass. Detta gällde speciellt de sammansatta klasserna där både den lägre och den högre klassen haft samma praktikanter. Det var även fördelaktigt att göra upp ett respondentschema för att säkerställa att lika många pojkar som flickor intervjuades.

När ett schema över respondenter och klasser gjorts tog vi kontakt med lärarna för de berörda klasserna. Lärarna informerades om undersökningen och ombads ge sitt tillstånd för genomförandet, vilket gavs av alla lärare. Då vi önskade få ett så trovärdigt resultat som möjligt bad vi lärarna dra lott om valet av elever för intervjuerna. Vi informerade lärarna om

de kriterier vi hade och bad lärarna göra om lottningen om lotten föll på en elev som gått i Vasa övningsskola mindre än ett år. Detta på grund av att vi ville att respondenterna hade erfarenhet av att ha haft många praktikanter.

När lärarna meddelat oss vilka elever som valts ut kontaktade vi elevernas vårdnadshavare. I drygt hälften av klasserna fanns allmänna forskartillstånd, vilket innebar att vårdnadshavarna i början av läsåret getts möjlighet att på förhand ge sitt tillstånd för dylika undersökningar. Lärarna ansvarade för att se till att vårdnadshavarna till de utvalda eleverna hade fyllt i de uppgifter som krävdes i det allmänna forskningstillståndet. Till dessa vårdnadshavare sände vi endast ut information om undersökningen. Till de berörda vårdnadshavarna i de övriga klasserna skickade vi ut information samt en fråga om tillstånd för utförandet av intervjun. Alla vårdnadshavare gav tillstånd för detta. När det gemensamma arbetet med avhandlingen inleddes kompletterade vi tillstånden så att vi båda hade rätt att hantera materialet.

Som förberedelse för intervjuerna gjorde vi upp en intervjumanual. Manualen gjordes utgående från forskningsfrågorna och var uppdelad i tre temaområden. Det är på många sätt fördelaktigt att göra en intervjumanual (se 4.2.1 Intervju). Intervjumanualen fungerade som ett stöd och var på inget sätt styrande då vi också ställde andra frågor än de som fanns i manualen om vi kände att sådana var befogade. Innan intervjuerna genomfördes testade vi intervjumanualen och dess frågor för att ha möjlighet att göra förbättringar. Vi visade först manualen för en annan klasslärarstuderande med insyn i Vasa övningsskola och med erfarenhet av praktikperioderna där och bad denne ge sin synpunkt på innehållet. Tidström och Nyberg (2012, s. 130–131) rekommenderar att man gör en pilotstudie i form av exempelvis en pilotintervju före den huvudsakliga undersökningen eftersom man då kan pröva exempelvis sin egen intervjuteknik, frågorna och den tekniska utrustningen. Vi intervjuade därför också en elev som vid tillfället gick i årskurs 5 i en annan skola i Österbotten. Eleven hade inte erfarenhet av det stora antal praktikanter som elever i övningsskolan har men hade ändå haft ett flertal klasslärarstuderande på praktik i klassen. Med hjälp av denna pilotintervju fick vi möjlighet att inför de andra 14 intervjuerna revidera de frågor som varit otydliga och behålla de som visat sig vara bra.

Intervjuerna genomfördes under lektionstid, med undantag för en som gjordes vid skoldagens slut. Intervjuerna gjordes alltid i ostörda utrymmen i skolan med endast eleven och oss närvarande. Intervjuerna spelades in med hjälp av en diktafon och vi förklarade för eleverna att intervjuerna endast bandades för att vi skulle komma ihåg vad vi talat om.

Intervjutillfällena inleddes med att vi kort förklarade syftet med undersökningen och att vi påminde om att allt eleven sa var konfidentiellt. Intervjutillfällena varade i 20–30 minuter.

Två år efter att intervjuerna genomförts inleddes samarbetet med det gemensamma arbetet med avhandlingen och vi beslöt då att samla in ytterligare data till vår undersökning. Då intervjuerna transkriberats och gått igenom ansåg vi att en enkät vore ett bra komplement. Enkäten gjordes utgående från intervjumaterialet för att styrka det material vi redan hade och för att komplettera de områden vi ansåg att vi ville ha mer omfattande material om.

Trots att vi tidigare fått tillstånd av rektorn för Vasa övningsskola att genomföra intervjuundersökningen kontaktade vi rektorn igen eftersom det hade gått två år sedan första undersökningen genomförts och för att den andra undersökningen hade ett annat upplägg. Rektorn gav sitt tillstånd även för denna undersökning. Därefter valde vi ut tre klasser: en 5:a, en 6:a och en sammansatt 5–6:a. Vi kontaktade sedan klassernas ansvariga lärare som gav tillstånd för genomförandet. I de utvalda klasserna fanns allmänna forskningstillstånd vilket innebar att vårdnadshavarna i början av läsåret hade haft möjlighet att på förhand ge sina barn tillstånd att delta i eventuella undersökningar. De elever som inte hade ett allmänt forskningstillstånd fyllde således inte i enkäten.

Enkäten delades ut i början av en lektion under skoltid och då vi önskade säkerställa att eleverna fick de anvisningar som krävdes var vi själva på plats under genomförandet. Undersökningen inleddes med att vi förklarade syftet för undersökningen och försäkrade eleverna om att de var anonyma. Vi gick sedan igenom svarsalternativen och förklarade vad de innebar. Då ett flertal elever i klasserna hade problem med läsförståelsen lästes varje fråga högt och förklarades vid behov och eleverna fick fylla i svaret vartefter. Därefter gavs de tid att skriva svar på enkätens öppna frågor. För genomförandet av undersökningen behövdes cirka 20 minuter i varje klass.

Ett viktigt kriterium för genomförandet av båda undersökningarna var att de skulle göras i slutet av vårterminen. Orsaken till detta var att vi önskade att eleverna skulle ha så stor erfarenhet av klasslärarstudierande som möjligt. Speciellt viktigt var detta med tanke på intervjuerna i de lägre årskurserna. Hade exempelvis respondenterna i förskolan intervjuats i september hade det funnits en risk att de inte hunnit få någon erfarenhet av studierande. Då intervjuerna genomfördes i slutet av vårterminen kunde vi säkerställa att dessa elever haft

studerande i klassen. Intervjuerna genomfördes därför i maj 2012 och enkäterna delades ut i slutet av april och under maj månad 2014.

## 4.5 Analys av data

Fejes och Thornberg (2009, s. 32) refererar Patton som konstaterar att det inte finns några absoluta regler för hur man genomför en kvalitativ analys, men att man som forskare måste använda hela sitt intellekt för att på ett rättvist sätt kunna företräda sitt material och redogöra för de data man fått utgående från studiens syfte. Marshall och Rossman (2011, s. 206) poängterar att analysmetoden ska hjälpa forskaren att organisera och göra materialet lätthanterligt och att man ska arbeta på det sätt som fungerar bäst för en själv. Då varje kvalitativ studie är unik blir följden att även analysarbetet är unikt (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32).

När man som vuxen analyserar intervjuer som gjorts med barn är det viktigt att vara medveten om att man har en annan referensram till materialet än de deltagande barnen har. Man måste ta i beaktande att ens egna erfarenheter, grundläggande inställning till barn och den pedagogiska grundförståelsen formar förförståelsen. Det är därför viktigt att byta perspektiv och försöka analysera materialet ur barnens synvinkel. Barn kan i vuxnas ögon ibland ge motstridiga svar, men för barnet kan resonemanget vara logiskt och ett uttryck för olika begreppsförståelser, och de motstridiga svaren kan därför båda vara sanna. Det är också viktigt att forskaren är medveten om att barn ofta svarar egocentriskt då de har svårt att skilja på vad de själva har upplevt och vad andra har upplevt. (Eide & Winger, 2003, s. 100–120.)

Forskningsansatsen för undersökningen styr på vilket sätt man ska analysera det insamlade materialet (se 4.1 Syfte, forskningsfrågor och forskningsansats). Då vår studie består av två undersökningar har vi således gjort flera analyser, om än på snarlika sätt. De 14 intervjuerna som samlades in i den första undersökningen analyserades enligt den analysprocess som är vanlig inom fenomenografisk forskning. I denna process, som Olsson och Sörensen (2007, s. 106–109) beskriver, bekantar man sig först med det insamlade materialet, får ett helhetsintryck och försöker hitta uttalanden som är relevanta för forskningsfrågorna. Sedan analyserar man uttalandena i förhållande till sin kontext och ser efter likheter och skillnader, för att till sist kategorisera uppfattningarna i beskrivningskategorier och undersöka den underliggande strukturen i kategorifördelningen.

När vi gjort de 14 intervjuerna inledde vi analysarbetet med att lyssna på det bandade materialet flera gånger för att få en första uppfattning. Därefter transkriberade vi intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009, s. 193–204) för fram olika svårigheter som finns vid transkribering av intervjuer. Transkribering är en översättning från en muntlig diskurs till en skriftlig diskurs och Ong, som Kvale och Brinkmann refererar, anser att spelreglerna för de olika formerna skiljer sig åt. I utskriften saknas många inslag såsom till exempel kroppsspråk och tonfall. De skriver också att när man transkriberar intervjuer måste man göra ett urval bland de olika dimensionerna som framkommer i samtalet, men det finns inga specifika bestämmelser för vad som kan utelämnas eller bör finnas med eftersom avsikten med utskriften bör vara styrande.

Då syftet med vår undersökning var att studera vilka uppfattningar eleverna hade om klasslärostuderande och inte att undersöka utsagornas språkliga sammansättning ansåg vi det befogat att transkribera intervjuerna till standardsvenska, utan att markera pauser, tvekan eller dylika inslag. I de fall vi ansåg det nödvändigt ändrade vi ordföljden för att göra citaten mer lättlästa och begripliga. Vi var dock mycket noga med att innehållet och utsagorna inte förvrängdes under transkriberingen, och i de fall där vi var osäkra på vad respondenten menade undvek vi att ändra något alls.

När transkriberingen var gjord fortsatte analysen i flera steg. Vi inledde med att gå igenom de transkriberade intervjuerna och med forskningsfrågorna i åtanke markera avsnitt och citat som vi ansåg vara väsentliga. För tydlighetens skull använde vi färgpennor där varje färg motsvarade en forskningsfråga. Att använda denna färgindelningsteknik är fördelaktigt då man vid första genomläsningen kan komma på bra idéer som man kan använda i analysen, och för att man lätt kan se mönster när man går tillbaka till dokumenten (Trost, 2005, s. 125–136). Efter detta skede gjorde vi tabeller där vi samlade alla utsagor med samma färg i samma spalt, det vill säga under varje forskningsfråga. Att elektroniskt kopiera och föra över materialet i tabeller och kategorier visar på en flexibilitet som är nödvändig vid hanteringen av data i analyskedet (Ryen, 2004, s. 107).

Då varje intervju hade getts en nummer markerades citaten i spalterna med respektive nummer. Detta gjordes för att vi i ett senare skede i samband med ålderskategoriseringen skulle kunna urskilja vilken klass respondenten gått i, för att kunna säkerställa att en respondents utsaga inte räknades flera gånger och för att kunna räkna förekomsten av

utsagorna. I kvalitativ forskning är det motiverat att presentera resultatet med siffror för att identifiera förekomster och fördelningar så länge läsaren är införstådd med att det inte kan jämföras med det sätt man hanterar siffror och statistik på i kvantitativ forskning (Marshall & Rossman, 2011, s. 221–222).

När tabellerna över utsagorna gjorts arbetade vi med en forskningsfråga i taget. Vi läste utsagorna och försökte skapa beskrivningskategorier utgående från dessa. Grundprincipen för kategoriseringen är att kategorierna bör vara konsekventa sinsemellan men ändå skilja sig från varandra (Marshall & Rossman, 2011, s. 215). Vi var speciellt intresserade av ord och meningar som framkom ofta. Detta förfaringssätt är enligt Trost (2005, s. 125–136), som refererar Strauss och Corbin, att koda enligt principerna ord–för–ord eller linje–för–linje. Kategoriseringen gjorde vi forskare först separat för att sedan slå oss samman och diskutera våra förslag. I de fall vi inte kommit fram till samma kategorier diskuterade och analyserade vi dem ytterligare, vilket i slutändan stärkte vårt val av de slutgiltiga kategorierna. När kategorierna fastställts delade vi in utsagorna utgående från dem. Denna arbetsmodell för det gemensamma kategoriseringsskapandet kallar Dahlgren och Johansson (2009, s. 131–132), som refererar bland annat Wahlström, för förhandlad samstämmighet, negotiated consensus. Modellen är speciellt fördelaktig om man är två eller flera skribenter som arbetar tillsammans och används för att försöka validera resultatet.

Vid varje steg i vårt analysarbete av intervjuerna prövades utsagorna många gånger, både mot kategoriförslagen och mot de olika tolkningarna vi hade. Vi påminde oss frekvent under analysarbetet om att en första tolkning av en uppfattning inte behövde vara den rätta i ett senare skede av analysen, och att det därför var viktigt att analysera utsagorna under alla momenten. Vi var också noga med att under hela analysprocessen skriva ner tankar och skapa tankekartor över analysen, vilket Marshall och Rossman (2011, s. 213) anser är en god teknik då man får ett bättre resultat eftersom man lättare kan identifiera tomrum eller länkar mellan kodade data. Med hjälp av tankekartor är det också lättare att åter bli insatt i analysen om man har haft en paus från arbetet med den.

Analysen av materialet från enkätundersökningen gjordes på två olika sätt då enkäten innehöll två frågetyper. Inledningsvis gav vi varje enkät ett eget nummer för att vi skulle kunna räkna utsagor och vid behov kunna skilja enkäterna från intervjuvaren. Då enkäterna endast fungerade som ett komplement till resultaten från intervjuundersökningen valde vi att göra en enkel analys av enkätvaren. Vi valde ut de enkätfrågor som vi ansåg att bäst kunde belysa

och stöda våra resultat från intervjuerna. För de utvalda frågorna skapade vi tabeller med kolumner för varje svarsalternativ och fördelade sedan elevernas svar utgående från detta. Vi analyserade inte tabellerna ytterligare då vi bestämt att deras funktion endast var att påvisa svarsfrekvensen för frågorna. Analysen av svaren på de två öppna frågorna gjorde vi till stor del på samma sätt som analysen av intervjuerna. Vi transkriberade svaren och delade in dem i de kategorier som skapats vid analysen av intervjuerna. Utsagorna från öppna frågorna lades således samman med utsagorna från intervjuerna.

## **4.6 Reliabilitet, validitet och etik**

Oavsett vilken metod man väljer för sin datainsamling bör man kritiskt undersöka hur tillförlitlig och giltig informationen man får är (Bell, 2006, s. 117). Svensson (1996, s. 209–211) skriver att man i diskussion om de erhållna resultatens korrekthet i en kvantitativ undersökning använder begreppen reliabilitet och validitet, medan man i en kvalitativ studie ofta använder begreppen tillförlitlighet och trovärdighet. Vår undersökning är kvalitativ med inslag av kvantitativ data, men vi har valt att använda begreppen reliabilitet och validitet i denna avhandling. Enligt vår uppfattning används de begreppen betydligt mer frekvent också i litteratur om kvalitativa metoder än begreppen trovärdighet och tillförlitlighet.

Begreppet reliabilitet avser hur tillförlitlig mätningen är, det vill säga huruvida upprepade mätningar ger samma eller ungefärligen samma resultat (Bell, 2006, s. 117; Carlsson, 1997, s. 145; Ejlertsson, 2005, s. 99; Holme & Solvang, 1997, s. 163; Olsson & Sörensen, 2007, s. 75). För att pröva graden av reliabilitet kan exempelvis en forskare göra samma undersökning flera gånger eller flera forskare kan vid olika tidpunkter genomföra samma undersökning (Holme & Solvang, 1997, s. 165). En hög grad av överensstämmelse visar att studien har hög reliabilitet. Låg reliabilitet kan bero på ett brister hos mätinstrumentet men också på felaktig avläsning (Carlsson, 1997, s. 145).

Enligt Holme och Solvang (1997, s. 94) har reliabiliteten inte motsvarande roll i kvalitativa undersökningar som i kvantitativa då man i kvalitativa studier inte har den statistiska representativiteten i fokus utan syftar till att få förståelse om det fenomen man studerar. Enligt Svensson (1996, s. 210) måste reliabiliteten i kvalitativa studier bedömas utifrån sitt sammanhang och värderas utgående från den situation som gäller. Därför kan exempelvis identiska intervjufrågor ha hög grad av reliabilitet även om svaren är olika vid två olika



intervjutillfällen. Svensson menar att reliabilitetsbegreppet i kvalitativa studier är nära sammankopplat med validitetsbegreppet då reliabiliteten inte kan granskas utan att man också bedömer frågans giltighet eller validitet vid båda intervjutillfällena.

Holme och Solvang (1997, s. 163–167) anser att man bara kan uppnå en tillfredsställande grad av reliabilitet genom att ständigt kritiskt pröva och grundligt bearbeta materialet. Holme och Solvang poängterar att det under insamling och bearbetning av material inte går att undvika att fel uppstår, men att det är forskarens ansvar att göra felen så små som möjligt. Detta kan forskaren göra genom att utforma instruktioner och rutiner för forskningens olika delmoment och kontrollera att datainmatningarna är korrekta.

Ryen (2004, s. 141–142), som refererar Silverman, beskriver hur man under de olika faserna i intervjuundersökningen kan bidra till hög reliabilitet. Ryen skriver att man kan undvika att påverka data genom att banda in intervjuerna för att kunna få korrekta utskrifter. Under processens gång bör man också låta olika forskare kategorisera samma material och jämföra resultaten. Analysarbetet är ett moment där reliabilitetsproblem lätt kan uppstå och forskarens noggrannhet spelar en stor roll för att undvika dessa problem. Aspekterna som Ryen för fram har vi beaktat under vår undersökning. Vi använde en intervjumanual som grund för intervjuerna för att säkerställa att alla respondenter ställdes samma frågor. Intervjuerna bandades in för att garantera att inget av det respondenterna sa lämnades bort. Under all bearbetning och analys av materialet har vi dragit nytta av det faktum att vi är två forskare som gjort denna undersökning. Vi tolkade materialet separat för att sedan jämföra de resultat vi kommit fram till. Liknande resultat visade på högre grad av reliabilitet.

Med begreppet validitet avses ett mätinstruments förmåga att mäta den variabel man önskar mäta (Bell, 2006, s. 117; Carlsson, 1997, s. 145; Ejlertsson, 2005, s. 99; Olsson & Sörensen, 2007, s.76). Bell (2006, s. 118) poängterar att en fråga som inte är reliabel inte heller är valid, och att en hög reliabilitet inte behöver innebära en hög validitet. Med detta avses exempelvis att en forskare kan få liknande svar vid ett flertal tillfällen, men att frågorna kan trots detta inte mäta det de är avsedda att mäta.

För att höja graden av reliabilitet och validitet anser Bell (2006, s. 118) att det är viktigt att man frågar sig om andra forskare skulle komma fram till samma resultat om de använde det mätinstrument man själv använt. Bell anser också att man bör ta kollegor och vänner till hjälp och diskutera deras synpunkter om de metoder och frågor man tänkt använda sig av. Också

Ejlertsson (2005, s. 100) skriver att det är viktigt att man noga går igenom de frågor man tänkt ställa respondenten så att de mäter det man avsett. För att vår undersökning skulle ha så hög validitet som möjligt testade vi vår intervjumanual på olika sätt. Vi lät bland annat en annan klasslärarstuderande, utan koppling till vår forskning, ta del av den och ge sin syn på vårt mätinstrument. Vi testade också intervjumanualen i en pilotintervju och utgående från resultaten i intervjun kunde vi modifiera manualen för att den bättre skulle ge oss svar på våra forskningsfrågor.

En för oss viktig faktor för att få hög validitet i vår undersökning var tillvägagångssättet vid valet av respondenter. Vårt syfte med undersökningen är att lyfta fram de olika uppfattningar om klasslärarstuderande som kan finnas hos eleverna i Vasa övningsskola. Därför hade vi olika kriterier för valet av respondenter. Det var bland annat viktigt att eleverna hade gått i skolan mer än ett år, att eleverna som intervjuades inte gick i samma klass, att vi intervjuade lika många pojkar som flickor och att lärarna drog lott om vilken elev i klassen som skulle intervjuas. För att respondenterna skulle ha så stor erfarenhet som möjligt av klasslärarstuderande utförde vi både intervju- och enkätundersökningen på våren i slutet av läsåret. På detta sätt hade vi ännu större möjlighet att få svar på det vi önskade undersöka än om vi utfört undersökningarna tidigare under läsåret.

Ejlertsson (2005, s. 101) skriver att man kan testa validiteten genom att skapa ett nytt instrument för att undersöka samma sak. Utformandet av enkäten bidrog inte bara till att samla in ytterligare information om det vi undersökte utan gav oss också en möjlighet att testa validiteten för vår intervjuundersökning. Liknande svar i båda undersökningarna skulle påvisa att vi fått svar på det vi avsett undersöka. För att höja graden av validitet för vår enkätundersökning utformades enkäten först när allt material från intervjuundersökningen gått igenom och analyserats. På detta sätt hade vi en heltäckande bild av det material vi hade vilket gav oss ytterligare kunskap om vårt tema. Vi hade bland annat en tydligare bild av vilka typer av frågor som i intervjusituationerna gett givande svar och vilka som kunde förbättras och utvecklas i enkäten för att än tydligare mäta det vi önskade mäta.

För att ytterligare uppnå hög validitet, och reliabilitet, var vi själva närvarande i klassen under de tre tillfällen enkäten delades ut. På detta sätt kunde vi säkerställa att instruktionerna var de samma alla gånger, och vi var också tillgängliga för att besvara frågor som kunde uppstå. Då varje fråga lästes upp och förklarades en i taget, och eleverna fick fylla i sina svar vartefter minskade vi risken för att frågorna skulle missförstås av elever med sämre läsförståelse.

Då enkätundersökningen gjordes två år efter att intervjuerna genomfördes finns det en risk att de fyra elever som intervjuades när de gick i årskurserna 3 och 4 också fyllde i enkäten som delades ut i årskurs 5 och 6. Vi bedömer inte att detta nämnvärt inverkar på reliabiliteten och validiteten för vår undersökning eftersom vi anser att dessa elevers svar utgör en mycket liten andel av de sammanlagt 50 enkäter som samlades in. Eftersom inte alla klasser i årskurserna 5 och 6 i övningsskolan deltog i undersökningen är det också möjligt att en eller flera elever av de berörda fyra återfinns i de klasser som inte besvarade enkäten.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 200–264) tas frågan om forskarens reliabilitet och validitet ofta upp vid forskning där intervju använts som metod bland annat för att det sätt intervjuaren ställer frågorna och tolkar respondentens svar och kroppsspråk på formar resultaten. Också Holme och Solvang (1997, s. 94–95) anser att den närhet som finns mellan forskaren och respondenten kan inverka negativt på validiteten eftersom forskarens tolkning av situationen kan vara felaktig. Svensson (1996, s. 212), som refererar Maxwell, menar å andra sidan att det är möjligt att forskaren i en kvalitativ studie kan komma fram till olika tolkningar och att de likväl kan vara valida. Svensson anser att validiteten ska bedömas utgående från sammanhanget, forskaren och respondenten och att varje sammanhang bör ses som unikt där validiteten bedöms efter utförlig granskning av situationen.

Kvalitativ forskning kritiseras ibland för att inte kunna generalisera resultaten. Denna kritik kommer från företrädare för kvantitativ forskning och med kritiken avser de statistisk generalisering, som inte tillämpas inom den kvalitativa forskningen (Fejes & Thornberg, 2009, s. 228–232). Speciellt intervjustudier ifrågasätts för sin brist på generaliserbarhet eftersom personerna som intervjuas är för få för att ge ett representativt resultat (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 280–285).

I kvalitativ forskning måste man se på generalisering ur ett annat perspektiv. Istället för att ifrågasätta hur resultaten kan generaliseras i ett större sammanhang bör man istället reflektera över hur den kunskap man fått i en kvalitativ studie kan överföras till andra relevanta situationer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 280–285). Forskningresultaten kan ses som perspektiv istället för som en sanning om fenomenet man undersökt eller som en gestaltning som kan hjälpa läsaren att få förståelse för ett fenomen och på så vis ha en beredskap om han eller hon kommer i kontakt med ett liknande fenomen igen (Fejes & Thornberg, 2009, s. 228–232).

Vi är medvetna om att vår studie inte är representativ för all verksamhet i övningsskolorna eller att den lyfter fram alla åsikter som finns hos Vasa övningsskolas alla elever. Vårt syfte med undersökningen är inte heller detta, utan vi önskar snarare lyfta fram vilka olika uppfattningar som kan finnas hos eleverna som deltar i undersökningen. Med våra resultat önskar vi ge läsarna en djupare förståelse för fenomenet, och därför anser vi att våra resultat är viktiga och användbara.

Enligt Booth, Colomb och Williams (2004, s. 247–250) är forskning en social verksamhet och när vi bedriver sådan kopplar vi oss samman med dem som kommer att läsa och använda sig av våra resultat men också med dem vars forskning vi använt oss av. Allmänna etiska principer som författarna nämner att man bör följa som forskare är exempelvis att man inte får plagiera eller ta äran för någon annans forskning. De resultat man presenterar bör vara riktiga och man får heller inte dölja information som kan vara viktig för andra. I denna avhandling har alla dessa principer efterlevts då vi bland annat varken har plagierat andra forskare eller presenterat oriktigt material.

För att etiskt kunna genomföra sin undersökning bör man uppfylla samtyckeskravet (Holme & Solvang, 1997, s. 334–335; Nyberg, 2000, s. 35–40; Trost, 2005, s. 104). Detta innebär att respondenterna ska ges rätten att bestämma om de vill medverka eller inte. Om respondenterna är minderåriga fattar vårdnadshavarna detta beslut. För att respondenterna ska kunna fatta detta beslut bör också informationskravet uppfyllas (Holme & Solvang, 1997, s. 334–335; Olsson & Sörensen, 2007, s. 55–56; Trost, 2005, s. 104). Informationskravet innebär att respondenterna bör få information om syftet med undersökningen och vad det innebär att medverka. Respondenterna bör således få all den information som kan påverka beslutet om deltagande. För att genomförandet av undersökningen ska vara etiskt korrekt bör man även anhålla om de tillstånd som beroende på undersökningens syfte behövs av till exempel skoldirektion, rektor och lärare (Nyberg, 2000, s. 35–40).

Vi anser att både informationskravet och samtyckeskravet uppfylls i denna undersökning. Eleverna som deltog i intervjun och deras vårdnadshavare gavs i ett tidigt skede information om undersökningen och dess syfte, också i de fall där eleverna redan hade ett allmänt forskningstillstånd. Detta innebär att de vårdnadshavare som tidigare gett godkännande för deltagande i olika undersökningar fick en möjlighet att påverka sitt barns deltagande i denna

specifika undersökning. Vid intervjuernas och enkätens genomförande hade vi tillstånd av alla berörda parter, från vårdnadshavare, lärare och rektorn för Vasa övningsskola.

I diskussioner rörande etiska aspekter är det viktigt att föra fram skillnaden mellan anonymitet och konfidentialitet (Bell, 2006, s. 57–58). Anonymitet innebär att respondenterna under inga omständigheter ska kunna identifieras av någon, inte heller av forskaren. Svaren ska inte på något sätt kunna kopplas till respondenten. Med konfidentialitet menas att forskaren vet vilka respondenter som avgett vilka svar men att respondenterna är anonyma för alla andra. Forskaren bör dock vara uppmärksam på hur man i rapporten beskriver respondenten. Om man utgående från beskrivningarna på något sätt kan identifiera respondenten även om man inte nämnt denne vid namn kan denne uppleva att löftet om konfidentialitet brutits. Även om forskaren inte har tystnadsplikt i lagens mening gäller den i en yrkesetisk mening (Trost, 2005, s. 40–44, 103). Som intervjuare får man inte avslöja vem som deltagit i undersökningen eller vem som eventuellt valt att inte delta. Trost lyfter fram betydelsen av tystnadsplikten genom att hävda att man hellre bör avstå från att rapportera sina resultat än bryta mot tystnadsplikten.

I brevet som skickades till vårdnadshavarna inför intervjuerna informerade vi tydligt att eleverna inte var anonyma men att konfidentialitet gällde då endast vi skulle komma i kontakt med materialet och att elevernas identitet inte skulle framgå. Eleverna beskrivs ibland i avhandlingen som yngre eller äldre men varken direkt årskurs eller elevernas kön framkommer, och vi anser att vi med våra beskrivningar kan garantera elevernas konfidentialitet. I enkätundersökningen är eleverna helt och hållet anonyma då de ombads att inte skriva sina namn på enkäterna. På varje enkät framgår endast årkurs och kön men bland 50 deltagande elever kan inte dessa faktorer identifiera eleverna på något sätt.

Kvale och Brinkmann (2009, s. 90–93) ser forskarens roll i forskningsprocessen som ett etiskt osäkerhetsområde eftersom de egna val forskaren gör är avgörande för den vetenskapliga kunskapens kvalitet. Forskarens egen värdegrund och åsikter om det ämne som undersöks inverkar på hur forskaren förhåller sig till materialet, och forskarens integritet är därför en avgörande faktor för forskningsresultatet.

Att vi forskar om elevers uppfattningar om klasslärarstuderande då vi själva är klasslärarstuderande kan ses som ett etiskt problem. Man skulle kunna hävda att våra egna intressen och erfarenheter från praktikperioderna inverkar på exempelvis frågorna vi ställt

eleverna och vår tolkning av materialet. Vi anser dock att våra dubbla roller i detta fall har gagnat undersökningen. Som klasslärarstuderande har vi förkunskap om ämnet, och vår förståelse för fenomenet har varit till hjälp bland annat i tolkningen av elevernas utsagor. I vår roll som forskare har vi tvingats se ämnet ur ett annat och större perspektiv. Detta har gett oss nya infallsvinklar och vi har kunnat ställa våra olika uppfattningar mot varandra. Eftersom vi varit medvetna om detta etiska problem sedan inledandet av studien upplever vi att vi varit väl förberedda på de konflikter som kunnat uppstå. Då vi är två forskare som gjort undersökningen har vi också haft möjlighet att under hela processen sinsemellan diskutera dessa etiska frågeställningar.

Marshall och Rossman (2011, s. 167) diskuterar de etiska aspekterna kring transkribering av intervjuer. De reflekterar kring om det kan anses oetiskt och respektlöst mot respondenten att vid transkriberingen av samtalet språkligt ändra hans eller hennes utsagor för att exempelvis få en bättre ordföljd i det utskrivna materialet. Men Marshall och Rossman ser också på frågan ur det motsatta perspektivet och diskuterar om det är lika respektlöst att trycka respondentens ogrammatiska utsagor. I analysen av våra intervjuer har vi valt att transkribera dem till standardsvenska med så stor grammatisk korrekthet som möjligt. Detta eftersom vårt syfte omfattar innehållet och inte utsagornas språkliga sammansättning. Ur ett etiskt perspektiv anser vi också att vårt tillvägagångssätt är fördelaktigt för eleverna. Eleverna i övningsskolan har olika språkbakgrunder och en ordagrann transkribering kan leda till att eleverna identifieras. I detta fall anser vi därför inte att språkkorrigeringsarna är respektlösa eftersom syftet med dem är att garantera elevernas anonymitet. Också Kvale och Brinkmann (2009, s. 204) anser att det i vissa fall kan vara fördelaktigt att redan vid transkriberingen dölja identiteten hos intervjupersonerna om språket kan fungera som en faktor för identifiering.

Eide och Winger (2003, s. 65), som refererar Brooker, påpekar att man som forskare i intervjuundersökningar som involverar barn bör följa vissa etiska principer för att behandla barnen med respekt. Man bör bland annat anpassa frågorna efter barnens sociala och emotionella mognad. Eftersom vi intervjuade elever från förskoleålder till elever i årskurs 6 var detta något vi var speciellt noga med. Det var nödvändigt att kunna ställa frågorna så att eleverna förstod dem oavsett ålder och mognad. Då vi skapade och använde en intervjumanual och genomförde en pilotintervju hade vi möjlighet att utforma frågorna så att de var fördelaktiga med tanke på det vi undersökte, men detta gav oss ytterligare en chans att formulera frågorna på ett sätt som var bäst för respondenterna. Eide och Winger nämner också

att det vid intervjuens slut är viktigt att man bekräftar barnet och tackar för dess insats; att man ger en respons som stärker självbilden. Detta var även något vi såg till att göra. Vid intervjuens början var vi noga med att berätta om intervjuens syfte och på vilket sätt elevens svar kunde göra en skillnad för vår undersökning och i slutet påminde vi eleven om detta samt tackade för insatsen.

Som forskare måste man också beakta vilka konsekvenser studien kan få (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89–90). Då den etiska principen är att man ska göra gott måste risken att respondenterna tar skada om de deltar i undersökningen vara så liten som möjligt. Man måste därför väga fördelarna och nackdelarna med ett deltagande. Detta är något vi beaktat och reflekterat över under processens gång. Vår uppfattning är att risken för att de deltagande eleverna tar skada är mycket liten. Vår motivering till detta är att undersökningen gjorts med många etiska principer i åtanke. Exempel på detta är de faktorer vi nämnt i ovanstående stycken; att vi säkerställt elevernas konfidentialitet, uppfyllt samtyckes- och informationskraven, transkriberat utsagorna till standardsvenska och utarbetat frågorna för att de skulle vara lämpliga för eleverna. Utöver detta anser vi också att resultaten från denna undersökning är till fördel för fler än de deltagande eleverna då också andra än eleverna har nytta av att få ökad förståelse för det fenomen vi studerat.

## 5 Resultat

I detta kapitel redogör vi för våra forskningsresultat. Vi redovisar resultaten i tre underrubriker som motsvarar våra forskningsfrågor. I avsnitt 5.1 redovisar vi respondenternas svar på frågor som rör uppfattningar om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna. I avsnitt 5.2 presenterar vi hur respondenterna upplever lärarstuderandenas beredskap för läraryrket och i avsnitt 5.3 beskriver vi vilka faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena. I slutet av kapitlet ger vi en kort sammanfattning av våra resultat.

Eftersom det inte finns omfattande tidigare studier inom vårt forskningsområde ser vi på vårt material ur ett brett perspektiv och strävar efter att vara öppna för alla synsätt som framkommer. Vår undersökning består av två delar, en intervjudel och enkätudel med både öppna frågor och flervalsuppgifter. Enkäten utformades utgående från framträdande teman i intervjuerna. Grunden i vår resultatredovisning är således en analys av intervjuerna som kompletteras med data från enkäten för att styrka de kategorier som framträder i intervjuerna.

Vi åtskiljer respondenterna i de olika delarna genom att benämna dem på olika sätt. De intervjuade eleverna benämns med R, medan de elever som deltagit i enkätundersökningen benämns med E. Fördelningen av våra respondenter årskursvis framgår av tabellen nedan.

Tabell 1. Spridning av respondenterna i undersökningen (E = enkätrespondenter, R = intervjurespondenter)

Årskurs	Enkät (n = 50)	Intervju (n = 14)
F-2		n = 6 (R1, R2, R3, R4, R5, R6)
3-4		n = 4 (R7, R8, R9, R10)
5-6	n = 50 (E1–E50)	n = 4 (R11, R12, R13, R14)



## 5.1 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna

För att få svar på forskningsfrågan *Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna?* analyserar vi kommentarer som berör hur eleverna upplever studerandenas aktiviteter i skolvardagen och orsaken till deras närvaro i skolan.

Många elever (R2, R3, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R14, E25, E28, E36, E43) uppfattar att avsikten med studerandenas närvaro i klassen är att de ska lära sig att bli lärare. Eleverna anser att studerandena inte är färdiga lärare och att de under praktikperioderna befinner sig i en inlärningsprocess där de ska utveckla de färdigheter som behövs för läraryrket. Några elever (R5, R10, R11, R13, E13, E50) ser praktiken som en möjlighet för studerande att få prova på lärarlivet och en av dem (R13) anser att: *“Det är lite också som att testa att kan man bli lärare.”*

I intervjuerna och i enkäten framkommer att eleverna tydligt uppfattar olika uppgifter som klasslärarstuderandena har under praktikperioderna. Vi beskriver elevernas utsagor om dessa uppgifter enligt de kategorier som framkommer nedan. Kategorierna presenteras i den ordningsföljd som arbetsmomenten också har under praktikperioderna.

- Bekanta sig med eleverna
- Iaktta undervisningen
- Planera och undervisa

### 5.1.1 Bekanta sig med eleverna

Eleverna anser att lärarstuderandena under inledningen av praktikperioderna har flera uppgifter. Många av de intervjuade eleverna tycker att det är viktigt att studerandena anstränger sig för att få kontakt med eleverna redan i ett tidigt skede av praktikperioderna. Flera elever (R2, R6, R7, R10, R14) anser att det är på studerandens ansvar att ta det första initiativet: *“...den ska säga hej då den kommer in och den kan fråga direkt vad man heter...”* (R6).

Fem elever (R5, R6, R8, R10, R13) upplever att det är viktigt för dem att studerandena lär sig deras namn. En elev (R5) anser att det är förvirrande när studerandena kallar eleverna för "du" istället för deras namn eftersom det kan uppstå missförstånd när man inte vet vem som ska svara. Två elever (R6, R13) upplever att det är tröttsamt och irriterande att ofta behöva upprepa sina namn, men en av dem (R6) nämner även att den inser att det kan vara svårt att komma ihåg namnen på alla elever. En av de intervjuade eleverna (R5) önskar att studerande lär sig namnen när de observerar klassens arbete, det vill säga under auskulteringen. En annan elev (R10) föreslår att studerandena i förväg kunde begära bilder på eleverna som hjälpmedel för att kunna träna på namnen.

Också i enkäterna framkommer att majoriteten av eleverna värdesätter att studerandena vet vad eleverna heter. Av respondenterna som besvarat enkäten håller 20 personer nästan helt med och 19 personer helt med om påståendet att det är viktigt att studerandena lär sig elevernas namn under praktiken. Endast en elev håller inte med om påståendet.

Tabell 2. Svartsfördelning över påståendet *Det är viktigt att studerandena lär sig elevernas namn* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
3 (6 %)	1 (2 %)	7 (14 %)	20 (40 %)	19 (38 %)

Eleverna (R1, R5, R7, R13) berättar i intervjuerna att de uppskattar när studerandena ger en personlig presentation av sig själva vid det första mötet med klassen. Eleverna önskar exempelvis att få veta vilka fritidsintressen studerandena har, varifrån de kommer, hur länge de har studerat och hur gamla de är. Två elever (R5, R13) upplever att presentationen hjälper eleverna att bilda sig en uppfattning av studerandena.

Många av de elever som besvarat enkäterna håller däremot inte med om att studerandena borde berätta mer om sig själva när de presenterar sig för klassen. Av respondenterna som besvarat enkäten svarade 15 elever att de inte alls håller med om påståendet och 16 elever att de håller lite med. Av de övriga svarade 17 elever att de helt eller nästan helt håller med.

Tabell 3. Svartsfördelning över påståendet *Studerandena borde berätta mer om sig själva när de kommer till vår klass* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
2 (4 %)	15 (30 %)	16 (32 %)	7 (14 %)	10 (20 %)

Två elever (R1, R7) nämner speciellt att studerandena på olika sätt kunde visa mer öppenhet för kontakt, vilket den ena eleven (R7) sammanfattar: *“...man ska vara snäll och glad liksom, man ska söka sin plats i klassen, försöka bli omtyckt nästan.”* En elev (R5) nämner att trots att studerandena ska vara de som inleder bekantskapen kan eleverna själva påverka relationen: *“...i ett skede måste man ju nog prata med den men man känner sig lite sådär ‘okej, ska jag fråga av läraren eller ska jag fråga av studeranden så kanske jag lär känna henne’.”*

### 5.1.2 Iaktta undervisningen

Till studerandenas uppgifter under praktikperioderna hör observation av undervisningssituationer, det vill säga auskultering. Alla intervjuade elever nämner något av auskulterings olika moment. Eleverna berättar att studerandena under första delen av praktiken ofta sitter längst bak i klassen och iakttar klassens arbete. Ett par elever (R2, R3) upplever att de störs i skolarbetet när observationerna sker över axeln på dem. En elev (R2) uttrycker sig på följande sätt: *“Man hoppar till lite när de dyker upp mitt i allt bakom ryggen...de borde gå där framför.”*

Auskulteringen upplevs även på andra sätt som ett störande moment. Fyra elever (R2, R3, R12, R14) upplever att det är jobbigt att visa sina arbetsblad till studerande när dessa går runt i klassen och observerar aktiviteterna. Eleverna upplever det speciellt besvärande i sådana situationer där de känner sig osäkra på sina prestationer. En elev (R3) beskriver det på följande vis: *“Det känns som att jag har gjort fel och sen kollar någon på det...sen är man så här ‘Nej, nu kommer han/hon till mig!’ och så måste man lägga pappret fel väg så att de inte ser.”* En elev (R11) tycker att det stör koncentrationen om studerande inte är tillräckligt tysta då de observerar, och att det blir mer ljud i klassen ju flera studerande som auskulterar: *“Det tar lite av koncentrationen, man liksom lyssnar ditåt.”*

Många elever upplever att auskulteringsperioderna ger möjlighet till ökat stöd i skolarbetet under lektionerna. Åtta elever (R1, R2, R3, R5, R6, R7, R8, R9) nämner att det hör till studerandenas uppgifter under praktiken att hjälpa till i klassen, speciellt under de lektioner då studerande observerar den handledande läraren. En elev (R7) upplever att studerande har en assistentroll i klassen: *“De är sådana här hjälpredor.”* En annan elev (R2) önskar att auskultanterna skulle hjälpa till mer: *“Den ska komma fram och fråga om man behöver hjälp.”* Tre av eleverna (R5, R8, R9) upplever att de får mer assistans och att hjälpen kommer snabbare när klassen har flera studerande under samma praktik: *“Jag tycker om när det är många studeranden för då måste man inte sitta och vänta hela tiden.”* (R5).

### 5.1.3 Planera och undervisa

I intervjuerna framkommer att eleverna uppfattar att planering och undervisning är de främsta arbetsuppgifterna för studerandena under praktikperioderna. Eleverna har bland annat olika uppfattningar om hur och när planeringen görs. En elev (R6) upplever att studerandena i början av praktikperioderna observerar klassläraren för att få idéer till sina egna lektioner: *“Först så ser de lite vad läraren har för lektioner så får de idéer vad de ska ha.”* Planeringen sker enligt en annan elev (R10) då eleverna har rast, det vill säga mellan lektionerna. En tredje elev (R12) uppfattar å andra sidan att studerande improviserar fram lektionen medan färdiga lärare planerar sina lektioner. En elev (R6) upplever att eleverna inte ges tillräckligt stor frihet att utforma sina egna idéer under de lektioner som planeras av studerande.

En elev (R7) anser att kraven är lägre på studerandenas lektioner: *“Nu kommer en studerande, nu har vi lite lättare lektioner.”* Trots detta nämner några elever (R4, R8, R14) att studerandenas lektioner bidrar till att de lär sig något nytt, och en elev (E50) anser att studerandena lägger ner mycket tid på att planera lektionerna. Fyra elever (R3, R10, R13, R14) uppfattar att lärarstuderandena har en ram för sin undervisning i form av exempelvis ett visst tema, som de får av den handledande läraren. En elev (E22) upplever att det är jobbigt att studerandena har så många lektioner om samma ämne.

Några elevers (R4, R6, R8, R10, R14) uppfattning är att studerande har lektioner främst i vissa ämnen. De ämnen som nämns är bildkonst, matte, miljö- och naturkunskap och fysik. En elev (R14) anser inte studerandenas bildkonstundervisning höra till något skolämne: *“Hon hade inte liksom något ämne, hon hade mest bildkonst med oss.”* En annan elev (R13)

upplever att de ämnen studerandena undervisar i under praktiken bestäms av om den studerande är man eller kvinna: *“Kanske det är så att kvinnliga håller andra timmar, och manliga då kanske vill ha andra timmar, typ fysik och sådant som de tycker om.”*

Gemensamt för de intervjuade eleverna och eleverna som svarat på de öppna frågorna i enkäten är att många upplever undervisningen med studerande som ett trevligt inslag i skolvardagen. En stor del av eleverna (R1, R3, R5, R6, R7, R9, R13, R14, E3, E5, E12, E16, E23, E26, E27, E29, E31, E37, E38, E48, E50) använder ordet *“roligt”* när de beskriver studerandenas undervisning. Med roligt menar eleverna bland annat att studerandenas lektioner innehåller underhållande moment som exempelvis att den studerande klär ut sig och att eleverna får kärna smör eller ordna cirkus. En elev (R14) sammanfattar sin syn på studerandenas roliga undervisning: *“Man gör mycket olika så det inte bara är sådär: läs det här och gör de här uppgifterna.”* En annan elev (E5) svarar däremot att studerandena ibland varken är roliga eller ger roliga uppgifter.

Att klasslärarstuderande påverkar vardagen i klassen på olika sätt framkommer tydligt i intervjuerna. Tjugofyra elever (R4, R5, R7, R9, R11, R12, R13, E2, E6, E8, E9, E10, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E27, E30, E37, E38, E40, E49) nämner att de uppskattar den variation de studerande bidrar med i skolvardagen. En elev (R4) upplever att tiden går snabbare när någon annan än den egna läraren undervisar. En annan elev (R11) påpekar att den, trots att den trivs med den egna läraren, uppskattar omväxling i undervisningen: *“...att man får prova att ha nån annan i stället för samma.”* En annan elev (E49) uttrycker fördelen med lärarombyte på följande sätt: *“Olika lärare har olika metoder att lära eleverna. På det här viset får vi alltså arbeta på många olika sätt!”*

Variationen kan också upplevas som något negativt. Två elever (R8, R14) upplever att det ständiga bytet av undervisare på olika sätt leder till osäkerhet i skolvardagen. Den ena eleven (R14) beskriver osäkerheten på följande sätt: *”...alla rutiner blir liksom så ändrade så att alla lektioner byter platser...och så vet man aldrig vad man ska ha med sig för böcker.”* Den andra eleven (R8) upplever att det är förvirrande när studerandena och den egna läraren undervisar i olika teman parallellt, vilket gör att undervisningsinnehållet delas upp på ett sätt som enligt eleven stör inläringen.

Av de elever som besvarat öppna frågorna i enkäten upplever två elever (E13, E33) att studerandenas undervisning ibland påverkar det övriga skolarbetet negativt: *“I bildkonsten*

*påbörjas nya projekt och de gamla som påbörjats med klassläraren lämnas på hälft.”* (E13). En annan enkättagare (E12) påpekar att det är tråkigt när eleverna missar sina favoritlektioner eftersom studerandenas scheman påverkar det vanliga veckoprogrammet och lektioner flyttas om eller utgår.

## **5.2 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket**

I vår undersökning framkommer elevernas åsikter angående lärarfärdigheter som de anser att studerandena har eller saknar. För att få svar på forskningsfrågan *Vilken uppfattning har eleverna om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket?* analyserar vi kommentarerna och utgående från dessa uppfattningar utformar vi fem kategorier under vilka utsagorna kan placeras. Vi beskriver elevernas uppfattningar om studerandenas beredskap för läraryrket enligt följande kategorier:

- Ledarskap
- Ämneskunskap
- Instruktion
- Metoder
- Anpassningsförmåga

### **5.2.1 Ledarskap**

För de intervjuade eleverna är det viktigt att klasslärarstuderandena uppvisar ett tydligt ledarskap under praktikperioderna. Till ledarskapet hör enligt eleverna studerandenas förmåga att upprätthålla ordning i klassen, något som de anser uppnås med varierande framgång. Fem elever (R7, R10, E3, E20 E32) anser att studerandena inte vågar vara tillräckligt bestämda. En av dessa elever (R10) utvecklar sitt resonemang på följande sätt: *“Man måste ha ganska bestämd röst, om det är nånting som man inte vill att ska hända och sen måste man få också barnen att lyssna på sig.”*

En annan elev (R12) upplever att faktumet att studerandena utvärderas av sina handledare inverkar på studerandens sätt att interagera med eleverna: *“...så den kanske inte vill bli så arg för den har ju sin praktik.”* Fyra elever (R3, E6, E39, E50) har å andra sidan erfarenheter av

studerande som är för stränga: ”...sådär sitt rakt så här, och så måste man hålla fötterna rakt fram fast i varandra och så måste man sitta hela timmen nästan så.” (R3). En annan elev (R9) upplever det förvirrande när en studerande inte är konsekvent i sin stränghet. Eleven upplever att studerande är mindre sträng när lektionerna hålls tillsammans med andra studerande än när studerande håller egna lektioner.

Flera av de intervjuade eleverna (R3, R7, R10, R12, R14) anser att lärarens auktoritet inte alltid är det avgörande för ordningen i klassen, utan att det är upp till eleverna själva hur de väljer att bete sig. En av eleverna (R12) nämner att vissa elever medvetet väljer att lyda den egna läraren mer än studerandena eftersom vitsorden ges av läraren. Av en liknande uppfattning är även en annan elev (R14): “Vissa kanske nästan inte lyssnar på vad studerande säger för dom tänker att det är bara en studerande att det är inte vår riktiga lärare.” Två elever (R3, R7) upplever att eleverna bättre lyssnar på manliga studerande än kvinnliga och att detta kan bero på att de mer sällan undervisas av manliga studerande.

Eleverna anser att ordning i klassen är viktigt för arbetsron. Åtta av eleverna (R3, R5, R6, R7, R10, R13, R14, E14) upplever att ljudnivån stiger i klassen när en studerande har lektioner och att studerande borde bli bättre på att hantera detta: “Vissa studerande säger aldrig till om någon pratar, till sist kan alla bli jätte pratiga och bara säga en massa. Så ingen lyssnar och det blir så där oroligt eller vad ska man säga.” (R14).

Av eleverna som besvarat enkäten anser majoriteten att studerande oftast upprätthåller en lugn arbetsmiljö i klassen. På påståendet *När studerande håller lektion ser de till att eleverna ger varandra arbetsro* svarar 23 elever att de håller helt med och 12 elever att de håller nästan helt med. Endast 13 elever svarar att de håller lite eller inte alls med om påståendet.

Tabell 4. Svarsfördelning över påståendet *När studerande håller lektion ser de till att eleverna ger varandra arbetsro* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
2 (4 %)	4 (8 %)	9 (18 %)	12 (24 %)	23 (46 %)

Två elever (R10, R11) anser att studerandena kan upprätthålla ordning i klassen men att det till stor del beror på att den egna läraren, det vill säga studerandenas handledande lärare, finns i rummet. En av eleverna (R11) exemplifierar detta: *“Om läraren är borta och det bara är en studerande i klassen så då känner hon ju inte oss lika bra och vi vet att dom inte blir lika arga direkt så då blir det busigare.”* Två elever (R6, R13) har också upplevt att den egna läraren är mer bestämd än studerandena.

Ett par elever (R5, R12) nämner att det i vissa situationer finns en otydlig fördelning av ledarskapet i klassen och att de är osäkra på om det är studerandenas eller den egna lärarens direktiv som gäller. Båda eleverna berättar att de löst detta problem genom att ibland följa de regler som den egna läraren gett tidigare oberoende av studerandens direktiv. En elev (E38) påpekar däremot i de öppna frågorna att denne inte tycker om när studerandena tar över ledarrollen alltför mycket: *“Om den studerande bestämmer för mycket känns det som att hon/han tror att hon/han är vår riktiga lärare.”* En elev (R14) nämner i intervjun att de studerande ibland framstår som osäkra ledare om de måste ta hjälp av den handledande läraren under lektionen.

Några elever upplever att rättvisa är en viktig del av klasslärarstuderandens ledarkompetens. Rättvisa nämns i intervjuerna i samband med hur läraren fördelar sin uppmärksamhet. En elev (R5) nämner att de studerande behöver tänka på att vara rättvisa när de väljer vem som får svara: *“Dom kan tänka på att, att om man har markerat länge så då kanske man kan ta den i stället för nån som har just markerat.”* En annan elev (R11) önskar att de studerande ska vara rättvisa när de fördelar sin tid mellan de elever som behöver hjälp.

## 5.2.2 Ämneskunskap

Intervjuerna och enkäterna visar att eleverna anser det vara viktigt att studerandena visar sin beredskap för yrket genom att visa tillräcklig ämneskunskap. Tre elever (E39, E40, E42) tycker att de studerandes ämneskunskaper är tillräckliga för att bidra till att eleverna lär sig nya saker. En elev (E11) upplever att de studerande har för lite tid att sätta sig in i de ämnen de ska undervisa i och att detta leder till att eleverna lär sig för lite. Två elever (R7, E32) påpekar att den egna läraren har mer kunskap om ämnet än vad de studerande har på grund av att läraren har *“hållit på längre”* (R7). En annan elev (R12) uppfattar att studerande har större ämneskunskap ju fler år de har studerat. Det önskas (R2) också att den egna läraren ska följa



med klassens arbete noggrannare när studerande undervisar för att garantera att eleverna får rätt information: *“Jag skulle vilja att läraren skulle komma där framför och kolla om vi gör det rätt för läraren har säkert hört hur vi ska göra.”*

Några elever (R7, R10, R13, R14, E3, E4) betonar att de studerande bör vara väl insatta i det som undervisas eftersom, som en elev (R14) uttrycker det: *”man måste liksom vara påläst för att alla frågor alltid en massa om olika grejer”*. En elev (R12) upplever också att en välstrukturerad lektion vittnar om studerandenas ämneskompetens. Förutom att eleverna anser att studerandena behöver läsa in sig i ämnena kommenterar de också att studerandena inför praktikperioder måste öva på indirekta ämnesfärdigheter. Färdigheter som nämns är bland annat studerandenas handstil och kunskap om den skrivstil som används i klassen, samt undvikande av stavfel. En elev (R10) poängterar ändå att det kan vara nyttigt för eleverna att få se olika personliga skrivstilar.

Av de elever som besvarat enkäten svarar majoriteten, det vill säga 41 elever, att studerandena har så gott som tillräcklig kunskap om undervisningsstoffet. Följaktligen svarar endast fem elever att de inte håller med eller håller lite med om att studerandena vet tillräckligt om undervisningsämnet.

Tabell 5. Svartsfördelning över påståendet *Studerandena vet tillräckligt mycket om det de undervisar om* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
4 (8 %)	1 (2 %)	4 (8 %)	22 (44 %)	19 (38 %)

### 5.2.3 Instruktion

Vi sammanfattar i denna kategori elevernas utsagor angående studerandenas färdigheter i att ge instruktioner. Tre elever (R5, R11, R12) beskriver en god lärarstuderande som någon som kan förklara bra. En elev (E4) upplever att studerandena bidrar med nya och annorlunda sätt att instruera och eleven anser att detta kan underlätta inläringen för eleverna. Sex elever (R2, R6, R12, E17, E30, E46) uppfattar ändå att studerande i allmänhet ger sämre instruktioner än de ordinarie lärarna. En elev (R12) betonar att det är studerandenas brist på erfarenhet som ger upphov till skillnaden och nämner bland annat att studerandenas instruktioner ofta är för kortfattade. En elev uttrycker sin förståelse för att det kan vara utmanande för studerandena

att ge goda instruktioner och ser sin egen roll i att stöda studerande i uppgiften: *“Ibland så är det ganska svårt att förklara och då märker man ju det förstås, men man behöver ju inte bry sig utan om man vet det så kan man ju hjälpa till.”*

I intervjuerna framkommer att ökad tydlighet önskas när studerandena ger instruktioner. En elev (R2) vill att studerandena ska *“visa riktigt hur man ska göra, inte bara sådär ‘nu sätter ni ihop dom’ utan komma och visa sådär på pappret”* En annan elev (R6) anser att det skulle underlätta om studerandena inte bara ger instruktionerna muntligen utan också skriver upp dem på tavlan.

Vid vissa moment under praktikperioderna samarbetar flera studerande och håller lektioner tillsammans. Ett par elever (R5, R7) anser att instruktionerna är svårtolkade eftersom studerandena under lektionen förklarar på olika sätt. En av dessa elever betonar att de studerande ibland ger olika direktiv för uppgiften: *“...så säger vissa att man ska börja först med entalet, men och sen säger andra att man ska börja med tiotalet.”* En elev (R7) upplever det även förvirrande då instruktionerna ges av olika studerande som är utspridda i klassen: *“Först ska man lyssna på den här läraren och sen den där, det blir lite rörigt när det står olika lärare runt en hela tiden...”*

## **5.2.4 Metoder**

Vår undersökning visar att studerandenas förmåga att komponera lektionernas innehåll och använda lämpliga metoder i undervisningen formar elevernas uppfattning av studerandenas beredskap för läraryrket. Majoriteten av de intervjuade eleverna (R1, R5, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14) beskriver en god lärarstuderande som någon som använder sig av metoder som eleverna uppfattar som motiverande. En elev (R2) nämner bland annat att denne tycker om när studerandena väljer undersökande metoder som exempelvis att laborera med ord och bokstäver. Fyra elever (R1, R7, R10, R14) nämner att de uppskattar när studerande ger dem uppgifter där de får använda sig av kroppen på olika sätt till exempel genom dans eller övningar som involverar olika sinnen. En elev (R12) berättar också att det är lärorikt när undervisningen sker utanför klassrummet, exempelvis ute i naturen. Några elever (R8, R10, R13) upplever aktiviteter med dramainslag när eleverna eller läraren klär ut sig som speciellt motiverande.

Att studerandena i vissa moment under praktikperioderna håller gemensamma lektioner och då undervisar i grupp uppfattas av många elever inverka positivt på undervisningen. Många av de intervjuade eleverna (R3, R7, R8, R11, R13, R14) upplever att lektionerna blir effektivare och att man hinner med mera när undervisningen sköts av flera studerande samtidigt, vilket en elev (R7) uttrycker: *“Dom kan liksom få undervisat dubbelt så snabbt, eller trippelt eller det beror på hur många de är.”* En elev (R13) anser att kvaliteten på undervisningen höjs när studerandena utnyttjar sina styrkor och använder flera metoder parallellt. Tre elever (R8, R13, R14) upplever att undervisningen går smidigare då studerandena är flera om en lektion eftersom studerandena då hinner hjälpa eleverna mer. Något som av eleverna också anses vara positivt med att undervisningen sköts av flera studerande samtidigt är att studerandena kan komplettera varandra och på så sätt höja kvaliteten på undervisningen: *“Dom kan ju rätta varandra till exempel ibland, så inte eleverna behöver.”* (R8).

Eleverna som besvarade enkäten fick också ta ställning till om deras inläring påverkas av att studerandena håller gemensamma lektioner. En stor del av eleverna, 31 stycken, anser inte att det försvårar lärandet när flera studerande håller en lektion tillsammans. Av de som svarat håller 15 elever helt eller nästan helt med om påståendet *Jag har svårt att lära mig om det är flera studerande som håller en lektion tillsammans.*

Tabell 6. Svartsfördelning över påståendet *Jag har svårt att lära mig om det är flera studerande som håller en lektion tillsammans* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
4 (8 %)	16 (32 %)	15 (30 %)	8 (16 %)	7 (14 %)

Av de intervjuade eleverna är det också några som tar upp problematik i samband med studerandenas gemensamma lektioner. Användandet av flera metoder parallellt anses inte endast vara positivt. En elev (R13) tycker att det är rörigt då det händer mycket i klassen på olika ställen samtidigt. En annan elev (R10) upplever att studerandena inte alltid är samstämmiga om vilket tillvägagångssätt som ska användas vilket upplevs som förvirrande: *“Ibland så kan dom där teknikerna krocka med varandra om de är två.”* En elev (R12) önskar att studerandena vid gemensamma lektioner ska fördela ansvaret för undervisningen jämnt sinsemellan. Eleven upplever att det ibland är någon i studerandegruppen som bestämmer mer

än de andra. En elev (R14) upplever också att lektionsplaneringen ibland är otillräcklig och att förvirring då uppstår i studerandegruppen under lektionerna: *“De frågar varandra, ska vi göra det här nu, ska vi göra sådär? Så måste dom ibland stå där och typ prata om vad de ska göra.”*

En elev (R2) uppfattar att studerandena oftare använder sig av metoder som inte inkluderar läroböcker och att de istället oftare delar ut arbetsblad. Några elever (R7, R10) upplever att metoder som möjliggör att temahelheter sammanfattas i konkreta slutprodukter eller tillställningar är speciellt minnesvärda. Som exempel på detta nämner eleverna slutresultat som de får ta med sig hem, så som bakverk, och tillställningar som föräldrarna bjuds in till för att se resultaten.

De intervjuade eleverna önskar att studerandenas personlighet ska synas i de metoder som används och att studerandena sätter sin egen prägel på undervisningen. På frågan vad en bra lärare är svarar eleverna (R5, R10) att de uppskattar när lärare och studerande använder sig själva som resurser i undervisningen. Som exempel på detta nämns användningen av ett livligt kroppsspråk och olika röstlägen för att konkretisera stoffet. Eleverna önskar även att studerandena ska utnyttja ytorna i klassen i sin presentation av ämnet. En av eleverna (R10) uppskattar när studerandena är flexibla och improviserar. Samma elev visar också förståelse för att varje studerande har sin egen undervisningsstil och att metoderna därför varierar: *“Dom ska ju vara som dom är... så att man inte börjar jämföra med nån annan studerande att du borde vara så där, och du borde vara så där.”*

## **5.2.5 Anpassningsförmåga**

I intervjuerna framkommer att eleverna bedömer studerandenas beredskap för läraryrket delvis utgående från hur väl de kan anpassa sig till skolans organisation och klassens arbete. Ett par elever (R5, R12) anser att en bra studerande har förkunskaper om, och under praktikens gång kan bedöma, vilken kunskapsnivå eleverna befinner sig på: *“Och så tycker jag det är bra när de studerande har frågat av läraren vilken nivå flera av eleverna är på för nästan allting är lätt egentligen för mig.”* (R5). Eleverna berättar också att de upplever undervisningen omotiverande och upprepande om informationen inte anpassas till rätt nivå. En elevs (R5) uppfattning är att de studerande som är i slutet av sin lärarutbildning är bättre på att nivåanpassa undervisningen.

Fem elever (E5, E14, E19, E28, E32) anser att studerandena ger lätta uppgifter och en (E28) av dem ser detta som något negativt. Tre elever (E1, E5, E16) tycker att studerandena ofta ger uppgifter och läxor som är för svåra. En av dessa elever (E16) anser att detta kan bero på att studerandena inte har kunskap om vilken typ av läxor eleverna vanligtvis brukar få. En elev (E49) kommenterar att studerandena ibland misslyckas med att anpassa mängden stoff till elevernas nivå, det vill säga att studerandena inte har en realistisk uppfattning av hur mycket stoff som bör undervisas under en lektion eller sekvens för att eleverna ska kunna ta till sig det som lärs ut.

Många av de elever, 32 stycken, som besvarat enkäten anser däremot inte att uppgifterna som studerandena ger är för lätta. Elever som anser att studerande ger för lätta eller delvis för lätta uppgifter är i minoritet då endast 13 har valt de alternativ som motsvarar dessa åsikter.

Tabell 7. Svartsfördelning över påståendet *Uppgifterna som studerandena ger är för lätta* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
5 (10 %)	11 (22 %)	21 (42 %)	8 (16 %)	5 (10 %)

För många elever (R1, R5, R8, R10, R12, R13) är det viktigt att studerandena anpassar sig till och tillämpar de regler och rutiner som gäller i klassen, och fyra elever (E15, E26, E37, E39) som besvarat de öppna frågorna i enkäten anser att studerandena inte har tillräcklig kunskap om de regler som finns i klassen. Exempel som eleverna ger på detta är att studerandena bör veta hur utrymmet i klassrummet används; var man brukar leka och spela. Andra exempel är situationer som berör vad eleverna har tillåtelse att göra för sin lärare så som att lämna sin plats under lektionstid: *“Så skulle det ju vara bra att dom skulle veta vad läraren låter oss göra så att det inte blir som andra regler hela tiden. Det blir som lite kaos. Vissa går och dricker utan att fråga och vissa går och vässer pennan så där bara för att de inte vill vara med.”* (R5).

Hos eleverna som svarat på enkäten skiljer sig åsikterna angående studerandenas kunskap om klassens regler. På påståendet *Det är jobbigt när studerandena inte känner till vilka regler vi har i klassen* svarar 19 elever att de håller lite med eller inte alls med. Av dessa har största delen, 14 stycken, ändå valt alternativet håller lite med. Flest elever, 25 stycken, svarar att de håller helt eller nästan helt med.

Tabell 8. Svartsfördelning över påståendet *Det är jobbigt när studerandena inte känner till vilka regler vi har i klassen* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
6 (12 %)	5 (10 %)	14 (28 %)	14 (28 %)	11 (22 %)

En elev (R5) önskar att studerandena ska anpassa sitt språkbruk till det som används i skolan, i detta fall undvika att använda dialekt och hålla sig till standardsvenska. Enligt en annan elev (R13) är det förvirrande när arbetsmetoder används på andra sätt än vad eleverna är vana vid: *“Nå om man till exempel ska skriva upp nån tankekarta så kanske den gör på något helt annat sätt.”* Eleven anser att studerandena borde ta reda på hur man tidigare har använt metoden i klassen.

## 5.3 Faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena

I vår undersökning framkommer elevernas åsikter angående relationen mellan studerande och elev samt vad som inverkar på denna. För att få svar på forskningsfrågan *Vilka faktorer påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena?* analyserar vi kommentarerna och utgående från de uppfattningar som framträder har vi skapat tre kategorier under vilka utsagorna kan placeras:

- Förväntningar
- Personligt bemötande
- Tidsramar

### 5.3.1 Förväntningar

I intervjuerna nämns olika typer av förväntningar på studerandena och relationen till dem. Tre elever (R9, R10, R13) upplever att det är spännande att få en ny studerande till klassen och att de är nyfikna på vem personen är: *“Ibland kan det vara lite så där pirrigt, hur ska den här studeranden vara? eller ska den vara dålig eller bra eller och sen så blir det nog bra sen.”* (R10). Några elever (R12, R14, E8, E12, E15, E39, E44, E47) nämner att de tycker att det är bra att få nya studerande till klassen då det är roligt att lära känna nya människor. Men många

elever (R3, R5, R9, R12, R14) nämner att de ibland inte vill ha studerande i klassen och att de ser fram emot att studerandenas praktikperiod tar slut eftersom de då får ha sin egen lärare. Dessa elever påpekar även att de anser att deras egna lärare är en mycket bra lärare och att de har denne för sällan.

Eleverna kommenterar en obalans i relationen mellan studerande och elev som grundar sig på att informationen om praktikarrangemangen inte når dem. En elev (R5) upplever att det är förvirrande att inte veta under vilka lektioner studerandena kommer att närvara i klassen under praktikperioden. Ett par elever (R5, R9) upplever att obalans även råder i det inledande skedet av relationen eftersom studerandena ofta har bakgrundsinformation om eleverna samtidigt som de studerande är helt obekanta för eleverna. En av dessa elever belyser det på följande vis: *“Ibland vet vi inte ens om att nån studerande kommer. Sen när man kommer in i klassen så säger man ‘gomorron’ till nån studerande bara, man vet inte vad hon heter, man vet inte ens varifrån hon kommer, man vet inte nånting om henne.”*

Några elever (R7, R9, R10, R12, R14) nämner att deras inställning till studerandena har förändrats i takt med att de själva har blivit äldre och fått mer erfarenhet av att studerande byts i klassen. Två elever (R7, R9, R10) berättar att de tidigare var blyga och att det kändes obekvämt att ha studerande på grund av att det var en ovan situation med nya människor i klassen men att de nu är vana och därför tycker att det är spännande och roligt. En annan elev (R10) nämner att det också kan kännas obekvämt om man inte känner studerandena ännu och man ska stå framför klassen och uppträda eller presentera något och studerandena ser på.

Två elever (R12, R14) upplever däremot att de när de gick i de lägre klasserna tyckte mer om studerande men att det i de högre årskurserna inte längre är lika spännande att lära känna nya studerande. Detta uttrycker en av eleverna (R14) på följande sätt: *“Förr när man var liten, dom där första gångerna man hade studerande så var det väl kanske lite roligare, men när man blir äldre så har man haft mera och till sist är det bara sådär som vardag.”*

### **5.3.2 Personligt bemötande**

Många av de intervjuade eleverna berättar att en avgörande faktor för att skapa en bra relation till studerandena är bemötandet de får. Flera elever (R2, R5, R7, R8, R9, R11, R12, R14) nämner att det är viktigt att studerandena visar en vänlig och positiv attityd till eleverna och

en elev (R14) sammanfattar detta: *“Om man har en glad studerande så då blir ju alla andra glada så det är mycket roligare då.”*

En elev (R5) kommenterar att relationen till den studerande påverkas av hur mycket kontakt man har under praktikperioden exempelvis i form av extra stöd och hjälp. Eleven upplever att andra elever i klassen ibland får bättre relation till de studerande eftersom de behöver mer hjälp än vad eleven själv behöver.

Undersökningen visar att trots att relationen mellan de studerande och eleverna begränsas av praktikens upplägg upplever majoriteten av de intervjuade eleverna (R3, R5, R8, R9, R10, R11, R12, R13, R14) att de lär känna studerandena under den tid studerandena är i skolan. En övervägande majoritet av eleverna som svarat på enkäten upplever också att studerandena bryr sig om eleverna. Antalet elever som håller helt eller nästan helt med om påståendet *Studerandena bryr sig om eleverna* är 36, medan endast sex elever väljer alternativet *Håller inte med* eller *Håller lite med*.

Tabell 9. Svartsfördelning över påståendet *Studerandena bryr sig om eleverna* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
8 (16 %)	1 (2 %)	5 (10 %)	13 (26 %)	23 (46 %)

Ett par elever (R3, R9, R10, R14) nämner också att det är viktigt att studerandena har humor för att få kontakt med eleverna. Ytterligare två elever (R9, R10) poängterar att det viktigaste trots allt är att studerandena kan vara sig själva med eleverna: *“Dom ska ju vara som dom är, det tycker jag bäst om.”* (R10). Eleverna (R9, R10, R14) tycker också om när studerandena är mer personliga genom att använda egna erfarenheter i undervisningen. En elev (R10) upplever att studerandena är mer öppna i slutet av praktikperioderna då de har lärt känna eleverna och därför är mindre nervösa.

### 5.3.3 Tidsramar

Relationen mellan de studerande och eleverna påverkas av att den är begränsad av praktikens tidsramar. Att praktikperioderna tar slut påverkar relationerna i och med att de i de flesta fall



samtidigt avslutas. Många elever berättar i intervjuerna hur de upplever att skiljas från studerandena när dessa avslutar sina praktikperioder. Åtta elever (R6, R7, R8, R9, R10, R13, E49, E50) tycker att det är ledsamt när studerandena lämnar klassen. Orsaker som nämns är exempelvis att eleverna vänjer sig vid studerandenas närvaro, upplever att de skapat en relation till dem, har gemensamma roliga minnen och därför känner tomhet när praktikperioden tar slut.

En elev (R8) berättar att orsaken till att det känns sorgligt är att relationen sällan återupptas efter praktiken: *“Man lär ju känna dom, men sen måste dom ju så klart fara. Och sen ser man ju dom nästan aldrig igen.”* Tre elever (R7, R10, R13) berättar att det känns roligt att träffa tidigare praktikanter igen i andra sammanhang och att det är viktigt för dem att studerandena då visar att de känner igen dem genom att till exempel hälsa eller stanna och prata.

Eleverna som besvarat enkäten har delade åsikter om huruvida de blir ledsna när studerandena lämnar klassen och återvänder till studierna. Åsikterna kan grovt delas in i två grupperingar. Den ena gruppen elever, 25 stycken, håller nästan helt med eller helt med om påståendet *Jag blir ledsen när studerandena slutar sin praktik och jag inte ser dem i klassen mer*, medan den andra gruppen, 19 stycken, har angett att de inte håller med eller håller lite med om påståendet.

Tabell 10. Svarfördelning över påståendet *Jag blir ledsen när studerandena slutar sin praktik och jag inte ser dem i klassen mer* (n = 50)

Vet inte	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med
6 (12 %)	9 (18 %)	10 (20 %)	14 (28 %)	11 (22 %)

## 5.4 Sammanfattning av resultatet

Resultatet för den första forskningsfrågan, *Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna*, visar att eleverna uppfattar att det hör till studerandenas uppgifter att bekanta sig med dem i det inledande skedet av praktikperioden. Viktigt för eleverna i detta skede är att studerandena tar initiativ till kontakt, lär sig elevernas namn, och det är också viktigt hur de presenterar sig för klassen. Enligt eleverna hör det också till studerandenas uppgifter att observera undervisningssituationer, det vill säga auskultera.

Undersökningen visar att auskulteringen upplevs både som ett störande moment och som en möjlighet till ökat stöd i skolarbetet. Andra uppgifter studerandena uppfattas ha är planering och undervisning. Många elever upplever att studerandenas undervisning är rolig, och de nämner både i intervjuerna och i enkäternas öppna frågor att den variation studerandena bidrar med i skolvardagen kan upplevas både positivt och negativt.

I resultatet för den andra forskningsfrågan, *Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket*, framkommer elevernas åsikter om de lärarfärdigheter som de anser att studerandena har eller saknar. Eleverna anser det vara viktigt att uppvisa ett tydligt ledarskap för att kunna hålla ordning i klassen, och de upplever att studerandena lyckas uppnå detta med varierande framgång. Elevernas uppfattning är också att studerandena ger prov på sin beredskap för läraryrket genom att uppvisa tillräcklig ämneskunskap, ha goda färdigheter i att ge instruktioner och använda lämpliga metoder i undervisningen. Undersökningen visar att eleverna också bedömer studerandenas lärarberedskap utgående från hur väl de kan anpassa sig till skolans organisation och klassens arbete, exempelvis genom att anpassa undervisningen till elevernas kunskapsnivå, ge lämpligt svåra läxor samt tillämpa de regler som vanligtvis gäller i klassen.

Vid analysen av det material som rör den tredje forskningsfrågan, *Faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena*, framkommer att elevernas förväntningar på relationen till de studerande också inverkar på hur den senare blir. Även relationen till den egna läraren och upplevelserna om obalans i relationen till de studerande är inverkan faktorer. Annat som påverkar relationen är även bemötandet eleverna uppfattar att de får av studerandena. Eleverna upplever att de får en bättre relation till studerandena exempelvis om dessa är vänliga och humoristiska samt upplevs vara sig själva. Resultatet visar också att elevernas egna mognad och praktikens begränsade ramar inverkar på hur eleverna uppfattar relationen till de studerande.

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi de resultat som erhållits i undersökningen. Vi kopplar även resultaten till den forskning på området som presenteras i det andra och tredje kapitlet i denna avhandling. Resultatdiskussionen följs av en metoddiskussion där vi diskuterar de metoder som använts i undersökningen. Vi avslutar kapitlet med en sammanfattande diskussion samt förslag till fortsatt forskning på området.

### 6.1 Resultatdiskussion

Syftet med vår avhandling är att undersöka hur elever i grundskolan F–6 i Vasa övningsskola uppfattar klasslärarstuderande och deras närvaro i skolan. Vår resultatdiskussion är uppdelad i tre underrubriker som motsvarar våra forskningsfrågor. I avsnitt 6.1.1 diskuterar vi resultaten som rör vilka uppfattningar respondenterna har om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna. I avsnitt 6.1.2 för vi en diskussion om resultaten på frågan om hur respondenterna upplever lärarstuderandenas beredskap för läraryrket. I avsnitt 6.1.3 diskuterar vi vad som påverkar elevernas relationer till klasslärarstuderandena.

#### 6.1.1 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas uppgifter under praktikperioderna

Resultatet som berör den första forskningsfrågan visar att eleverna vid Vasa övningsskola uppfattar att det hör till de studerandes uppgifter att bekanta sig med eleverna i det inledande skedet av praktikperioden. I praktikhandboken för lärarstuderande vid Åbo Akademi nämns att de studerande förväntas delta aktivt och assistera i klassens arbete under sina praktikperioder för att lära känna klassens elever och rutiner. Som ett av prestationskraven under praktikperioderna nämns också att de studerande ska visa på “förmåga att skapa ett gott socialt klimat i klassen” (K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola, 2014, s. 7–19). Enligt vår undersökning anser också eleverna att studerandena måste ta initiativ till kontakt och att det är viktigt hur de presenterar sig för klassen. Eleverna tycker också att det är viktigt att studerandena lär sig elevernas namn tidigt. Att detta lyftes fram av så många av de intervjuade eleverna är intressant eftersom de flesta studerande enligt vår tolkning av elevernas utsagor ändå under praktikens gång lär sig namnen på sina elever. Eleverna upplevde ändå att det är irriterande att ofta mötas av studerande som inte känner dem vid namn.

Enligt eleverna är studerandenas uppgift också att observera undervisningssituationer, det vill säga auskultera. Vi kan i våra resultat se att auskulteringen upplevs både som ett störande moment och som en möjlighet till ökat stöd i skolarbetet. Att eleverna upplever auskulteringen negativt kan bero på det faktum att en relation mellan studerande och elever inte ännu hunnit skapas vid auskulteringstillfället och en personlig kontakt saknas.

Enligt Väisänen och Atjonen (2005, s. 8–9) är det personliga engagemanget grunden för elevkontakten. För att kunna engagera sig personligt och på rätt nivå i elevarbetet krävs en balanserad och etiskt mogen personlighet. Väisänen och Atjonen hävdar att man redan under utbildningen måste arbeta med att utveckla en etisk sensitivitet och situationsbedömningsförmåga hos lärarstuderandena för att de ska nå en tillräcklig personlig mognad innan de står redo för arbetslivet. Utgående från Väisänens och Atjonens synpunkter anser vi det vara relevant att lyfta upp frågan om huruvida innehållet i utbildningen för klasslärarstuderande vid Åbo Akademi i tillräcklig grad stöder arbetet med att utveckla en mogen personlighet som grund för en god elevkontakt.

Eleverna anser också att studerandenas uppgifter under praktikerna är att planera och undervisa. Många elever nämner att undervisningen med studerande bidrar till variation i skolvardagen. Ett flertal elever ser också undervisningen med studerande som något roligt och kan dra sig till minnes speciella situationer tillsammans med studerande som de särskilt minns. Enligt Uitto (2011, s. 90) kan specifika tillfällen i relationen mellan en lärare och en elev göra viktiga intryck som eleven senare bygger sina minnen och erfarenheter av läraren och skolvärlden på. Att de studerandes undervisning ofta uppfattades som en viktig och uppskattad uppgift under praktikperioderna kan enligt oss bero på att studerandena ofta försöker utforma lektioner som visar på pedagogisk bredd och kreativitet. Studerandena har även större resurser i form av tid att lägga på varje lektion än de ordinarie lärarna har i och med att studerandena håller ett begränsat antal lektioner.

Att vissa elever också upplever den variation studerandenas lektioner ger som något negativt beror enligt dem själva på oförutsedda ändringar i schemat och oavslutade eller osammanhängande undervisningsteman. Alla dessa orsaker kan bero på att vardagsrutiner i skolarbetet bryts och att eleverna upplever att det är de som måste anpassa sig. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 25–34) ska eleverna själva få vara med och påverka sin skolvardag genom att få säga sin åsikt

om de vardagliga arrangemangen. Att eleverna är delaktiga i att utforma sin egen skolkultur är positivt för det egna lärandet och för motivationen. Eventuellt skulle de elever som upplever praktikarrangemangen som negativa gagnas av att själva i högre grad få vara med och ge förslag på hur skolvardagen kunde ordnas så att de skulle trivas bättre.

Några elever uppfattar att studerandenas undervisningsämnen bestäms av om de är kvinnor eller män. Denna uppfattning kan möjligen grunda sig på en stereotyp bild eleverna har av kvinnor och män vilket i sin tur inverkar på hur eleverna förhåller sig till de studerande. Enligt Hämäläinen och Sava (1990, s. 43) påverkas relationerna och växelverkan i skolan av yttre faktorer såsom samhällets normer och maktstrukturer och läraren måste därför vara uppmärksam på de mönster och stereotyper som styr skolans verksamhet. Också Uitto (2011, s. 70) nämner att lärarens kön påverkar hur eleverna uppfattar sin lärare. Eleverna drar vissa slutsatser om hur läraren förhåller sig till eleverna på basis av om läraren är man eller kvinna.

I vårt resultat framkommer elevernas uppfattningar om de studerandes planering och förberedelser inför de egna lektionerna. Eleverna anser att anledningen till att studerandena i början av praktikperioderna observerar klassläraren är för att de ska få idéer till sina egna lektioner. En iakttagelse vi också gör är att eleverna inte är medvetna om det förberedande arbetet som studerandena gör i form av planering, förberedelser samt de kunskaper lärarstudierna gett. Elevernas uppfattning om att studerandena inte är färdiga lärare kan ha formats av upplevelsen om att studerandena inte självständigt planerar sitt lektionsinnehåll.

## **6.1.2 Elevernas uppfattning om klasslärarstuderandenas beredskap för läraryrket**

I resultatet som berör den andra forskningsfrågan framkommer elevernas åsikter om de lärarfärdigheter som de anser att studerandena har eller saknar. För de intervjuade eleverna är det viktigt att de studerande uppvisar ett tydligt ledarskap för att kunna hålla ordning i klassen och eleverna upplever att studerandena lyckas uppnå detta med varierande framgång.

Vår uppfattning är att eleverna inte alltid upplever att studerandena har en tillräcklig beredskap för sitt blivande yrke ifråga om ledarskapsfärdigheter. Eleverna nämner att studerandena utvärderas och att detta enligt eleverna verkar påverka studerandens självsäkerhet till exempel på så sätt att de inte vågar vara tillräckligt stränga. Att eleverna upplever att ordningen i klassen upprätthålls mestadels på grund av att den handledande

läraren finns i klassen och att eleverna upplever en förvirring i fråga om ledarskapsfördelningen och inte vet vems regler och riktlinjer som gäller kan även bidra till att eleverna har svårigheter att se de studerande som tydliga ledare.

Flera elever upplever att de studerande inte är "färdiga lärare". Med detta som grund kan man spekulera i hur denna uppfattning tar sig uttryck i elevernas attityder och om också studerandenas ledarskap påverkas av detta. Vi drar slutsatsen att det är möjligt att studerandena upplever svårigheter med att ta en tydlig ledarroll i klassen på grund av att eleverna med sin attityd visar att de inte uppfattar studerandena som "riktiga" lärare samt även på grund av att eleverna upplever att det är den egna läraren, studerandenas handledande lärare, som leder arbetet. Vår uppfattning är att eleverna önskar mer tydlighet i ledarskapet i klassen under praktikperioderna.

Då det gäller ämneskunskapen hos de studerande anser eleverna att den oftast är tillräcklig, och vi noterar också att eleverna har uppfattat tidsaspekten, det vill säga att ämneskunskapen ökar ju mer erfarenhet av lärararbetet studerandena får. Vi upplever att detta visar på en mognad hos eleverna eftersom de kan se att de studerande är i en utvecklingsprocess samt att de har en förståelse för studerandena och deras eventuella brister i ämneskunskaperna. En orsak till att eleverna har uppnått dessa insikter kan vara att de under sin skoltid möter ett stort antal studerande som befinner sig på olika nivåer i sin utveckling till färdiga lärare.

Under två av praktikperioderna på Vasa övningsskola ska studerandena planera och undervisa i grupp och i våra resultat framkommer elevernas åsikter om denna typ av undervisning. Även om undervisning traditionellt har varit enlärarbaserad har teamundervisning och olika former av samplanering under de senaste årtiondena ökat. Lärarrollen i dag kräver ett mycket större socialt ansvar och mer samarbete mellan olika vuxna i barnets närhet än tidigare. Nya arbetsuppgifter som planering och kollektivt beslutsfattande i arbetslag kräver att lärarna utvecklar sina färdigheter på dessa plan i takt med att kraven ökar (Brynolf, 2007, s. 25, 195–198). Förmågan att samarbeta med medstuderande och andra vuxna på skolan är också ett av bedömningskriterierna för praktikperioderna (K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola, 2014, s. 7). Med tanke på detta väljer vi att i vår undersökning lyfta fram elevernas uppfattningar av studerandenas beredskap för att arbeta i grupp med sina medstuderande trots att studerandena håller majoriteten av lektionerna på övningsskolan individuellt.

Planeringen och undervisningen ska ha en tydlig riktlinje som visar på läroplanens mål och intentioner. I de studerandes samplanering ska också redogöras för varje studerandes roll i lektionssamarbetet (K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola, 2014, s. 11). Vår tolkning av detta är att studerandenas uppgift är att se till att eleverna får en målinriktad undervisning även om uppgifterna inom en sekvens delas mellan flera studerande. För att uppnå detta behöver eleverna få likadana instruktioner av alla studerande i gruppen och de studerande bör ge samma lösningsmodell för sina arbetsuppgifter.

I resultaten ser vi att eleverna uppfattar skillnader i studerandenas beredskap för att planera och undervisa i samarbete med kollegor. Vi noterar ändå att eleverna verkar uppleva att studerandena behärskar samarbete med andra kollegor kring undervisning. Eleverna baserar detta på att de upplever att undervisningen löper smidigare och att studerande lyckas höja kvaliteten på undervisningen genom att utnyttja sina styrkor och använda flera metoder parallellt när de samarbetar. En orsak till att eleverna beskriver undervisningen som leds av flera studerande i grupp i positiva ordalag kan vara att varje elev känner sig mer uppmärksam och snabbare får den hjälp den behöver eftersom det finns fler vuxna i klassen. Som vi tidigare nämnt uppskattar eleverna också när studerandenas lektioner är underhållande och varierande, och vår uppfattning är att eleverna har positiva tankar om studerandenas beredskap att arbeta i grupp eftersom denna typ av undervisning ofta innehåller många moment och varierande metoder. I de fall där beredskapen upplevs som otillräcklig i fråga om samarbete med studerandekollegor uppfattar vi att eleverna upplever att lektionerna är förvirrade och att studerandena saknar en tydlig gemensam linje i undervisningen.

Eleverna bedömer också studerandenas lärarberedskap utgående från hur väl studerandena kan anpassa sig till skolans organisation och klassens arbete, exempelvis genom att anpassa undervisningen till elevernas kunskapsnivå, ge lämpligt svåra läxor samt tillämpa de regler som vanligtvis gäller i klassen. Vår tolkning av detta är att eleverna verkar sammankoppla god lärarberedskap med hur flexibla och anpassningsbara de studerande är. Bronäs och Selander (2006, s. 28–29) beskriver detta fenomen genom termen *lärarens informella kompetens*. Det handlar då om en indirekt kunskap och flexibilitet i yrket, där man med sin omdömesförmåga och erfarenhet kan lösa de problem som uppstår i yrkesvardagen på ett självständigt och ansvarsfullt sätt. För att på ett bra sätt kunna utöva det praktiska läraryrket krävs erfarenhet av praktiska situationer och utvecklingen till att bli säker i yrkesrollen tar ofta flera år av träning. Vi drar av detta slutsatsen att de studerandes anpassningsförmåga utgörs av vilka förkunskaper de har, det vill säga om de har rätt uppfattning om vilken nivå

eleverna är på och vilka regler som gäller i klassen. Den studerandes erfarenhet av praktiska situationer för att kunna fungera flexibelt i olika situationer med eleverna inverkar också på anpassningsförmågan.

Vi frågar oss vad som kan vara orsaken till att studerandena ibland saknar det som eleverna anser vara tillräcklig förkunskap om arbetet under praktiken. Vår slutsats är att orsaken delvis kan vara studerandenas egna bristande kunskaper och erfarenheter. En annan orsak kan vara samspelet mellan den handledande läraren och den studerande och den kommunikation som förs inför en praktikperiod. En relevant diskussion i detta sammanhang är huruvida studerande tar sitt ansvar gällande att själva ta reda på den förhandsinformation som behövs för att kunna fungera som en god lärare under praktiken. Enligt informationsdokument inför praktiken för klasslärarstuderande vid Åbo Akademi (K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola, 2014, s. 11) är det på studerandenas eget ansvar att under auskulteringsperioden aktivt följa med klassens rutiner och arbete för att skapa sig tillräcklig förkunskap om eleverna. De studerande uppmuntras också att ställa frågor till sin handledare under förberedande handledning.

### **6.1.3 Faktorer som påverkar elevernas relation till klasslärarstuderandena**

Vid analysen av det material som rör den tredje forskningsfrågan framkommer att elevernas förväntningar på relationen till de studerande är en inverkande faktor för hur relationen senare gestaltar sig. Ur resultatet kan vi utläsa att många elever har positiva förväntningar på studerandena och att de tycker att det är roligt att lära känna nya människor. Den positiva inställningen kan antas vara en bra grund för skapandet av relationen till studerandena. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 25) bidrar skolans verksamhetskultur till att forma elevernas attityder, värden och vanor. Utgående från detta påstår vi att en möjlig förklaring till den positiva inställning som studerandena möter hos många elever är att den formats av skolans verksamhetskultur och medvetna fostran till positiv attityd till integreringen av studerande i elevernas skolvardag.

Förväntningarna visade sig ändå inte vara enbart positiva. Flera elever nämner att de vill ha mer undervisning med sin egen lärare och att de på grund av detta ibland upplever det som negativt att få nya studerande till klassen. Vi upplever detta vara naturligt då relationen till den egna läraren troligen representerar trygghet och kontinuitet i skolvardagen. Carlgren (1992, s. 129) hävdar att en nära och personlig relation mellan lärare och elev krävs för att



skolvardagen ska fungera. Då praktiksituationerna är socialt krävande för eleverna antar vi att den egna läraren blir speciellt viktig för många elever vid Vasa övningsskola för att bibehålla en trygg och stabil inlärningsmiljö.

Ett par elever nämner i intervjuerna att de upplever att de inte har möjlighet att ta del av informationen gällande praktikarrangemangen. Detta gäller bland annat information om när studerandena kommer att närvara i klassen eller bakgrundsinformation om de studerande. Det här upplever vi att i sin tur påverkar elevernas relation till de studerande eftersom det redan i det inledande skedet av relationen finns en obalans mellan parterna då studerandena har mer information än eleverna. Eftersom vi själva har genomfört flera praktikperioder på Vasa övningsskola är det intressant att också uppmärksammas på hur eleverna upplever informationsgången under praktikerna. Som studerande är man fokuserad på den egna prestationen och den information man själv behöver, och därför glömmer man lätt bort att eleverna kanske inte fått ta del av motsvarande information trots att det berör deras dagliga skolarbete.

Eleverna anser att det personliga bemötandet som de får av de studerande är viktigt för vilken relation de bygger upp. Eleverna upplever att de får en bättre relation till studerandena ju mer direkt kontakt de får med dem exempelvis i form av personligt stöd och hjälp i olika arbetssituationer. Eleverna uppskattade också att studerandena vågar vara personliga och delar med sig av egna erfarenheter i undervisningen. Detta stöds också av Nordström-Lytz (2013, s. 186–187) och Birnik (1998, s. 132) som menar att det krävs ett personligt engagemang från lärarens sida för att genuina, medmänskliga möten kan ske mellan lärare och elever och att detta i sin tur leder till att relationerna förstärks.

Praktikernas ramar påverkar relationen mellan studerande och elev eftersom de begränsar relationens varaktighet. Men elevernas berättelser visar ändå att kvaliteten på relationen nödvändigtvis inte påverkas av detta. Många av eleverna anser att de under praktikperioderna hinner lära känna studerandena och en övervägande majoritet upplever att studerandena bryr sig om eleverna.

Några elever nämner att deras inställning till studerandena har förändrats i takt med att de själva har blivit äldre och fått mer erfarenhet av att studerande byts i klassen. Eleverna nämner bland annat att de som yngre var blygare och att situationen med studerande var mer obekvämt och att de blev mer vana när de blev äldre. Också enligt Lillejord, Manger och

Nordahl (2013, s. 122) är en faktor som påverkar relationen mellan lärare och elev åldern på eleverna. Vanligtvis försämras relationskvaliteten ju äldre eleverna blir. Barn i låg ålder har inte ännu klart för sig vad lärarrollen innebär utan ser de vuxna i klassen mer som extra föräldrar. Vi drar av detta slutsatsen att eleverna med åldern blir mer trygga i att möta nya studerande men att de också skapar ett mer distanserat förhållande till de studerande eftersom de inte längre är lika beroende av den trygghet som de vuxna ger.

## 6.2 Metoddiskussion

För att undersöka vilka uppfattningar elever i grundskolan F-6 i Vasa övningsskola har om klasslärarstuderandenas närvaro i skolan har vi valt en fenomenografisk ansats. Med den fenomenografiska ansatsen försöker man beskriva människors uppfattning om sin omvärld, och grundläggande för ansatsen är att man gör en tydlig skillnad mellan hur något är och hur något uppfattas vara (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122–135; Larsson, 2011, s. 12; Olsson & Sörensen, 2007, s. 106–109). Enligt Dahlgren och Johansson (2009, 122–135) utgår man inom den fenomenografiska ansatsen från att människor uppfattar företeelser i omgivningen på olika sätt, och då vi med vår undersökning önskar undersöka vilka olika uppfattningar eleverna har om klasslärarstuderande anser vi att denna ansats är lämplig för vårt syfte.

Efter att man valt forskningsansats bör man besluta sig för om man har ett kvalitativt eller kvantitativt perspektiv. Med kvalitativa metoder försöker man uttyda och beskriva ett fenomen inifrån, och man försöker förstå uppfattningar, upplevelser och föresatser (Holme & Solvang, 1997, s. 92–94; Tidström & Nyberg, 2012, s. 125–126). Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning eftersom ansatsen och angreppssättet inom kvalitativ forskning passar vårt syfte då vi önskar lyfta fram elevernas olika uppfattningar. Vi har valt att använda oss av intervju som metod, vilken också har en central roll som insamlingsmetod inom kvalitativ forskning (Ryen, 2004, s. 14–15).

För vår intervjuprocess förberedde vi oss noga då vi både utformade en intervjumanual och genomförde en pilotintervju. Intervjumanualen fungerade som ett stöd, men vi ställde också följdfrågor om vi kände att sådana var befogade och den var därför inte styrande på något sätt. Före genomförandet av intervjuerna prövade vi intervjumanualen i pilotintervjun, och vi bad också en klasslärarstuderande utan delaktighet i vår undersökning gå igenom frågorna i manualen. Tack vare vårt grundliga förarbete upplever vi att de frågor vi ställde eleverna var

noga övervägda. Förarbetet gjorde också att vi kände oss trygga i uppgiften att intervjua eleverna.

När man intervjuar barn bör man tänka på vilket utrymme man använder under genomförandet. Enligt Lantz (2007, s. 72–74) bör man tänka på vilka associationer barnen kan få av vissa rum, och Eide och Winger (2003, s. 76) poängterar att man bör undvika rum som innehåller föremål som kan distrahera barnet. Intervjuerna hölls i utrymmen som lärarna hänvisade oss till. I de flesta fall hölls intervjuerna exempelvis i lärarnas arbetsrum för att undvika oljud eller andra störande moment. Vi upplever att eleverna dessa gånger hade svårt att koncentrera sig på frågorna som ställdes eftersom de var ovana vid att vara i utrymmet och därför istället fokuserade på vad som fanns i rummet. Bäst koncentrerade sig eleverna de gånger vi kunde genomföra intervjuerna ostört i deras egna klassrum.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 162) är det en fördel att intervjua barnet i deras naturliga miljö eftersom det minskar klyftan mellan den vuxna och barnet. Detta var också något vi lade märke till. De gånger eleverna intervjuades i sina klassrum var de mer avspända och trygga i intervjusituationen och vågade uttrycka sig mer fritt. Eleverna verkade uppleva intervjusituationen i arbetsrummen mer allvarlig och seriös trots att vi försökte skapa en avspänd stämning. Vi upplevde att det blev en större klyfta mellan oss vuxna och eleverna när de intervjuades någon annanstans än i sina klassrum och att eleverna då inte var lika öppna med sina synpunkter.

Vid valet av respondenter var vi väldigt tydliga med vilka kriterier som skulle ligga som grund. Det var bland annat viktigt att eleverna hade gått i Vasa övningsskola mer än ett år, att eleverna som intervjuades inte gick i samma klass och att vi intervjuade lika många pojkar som flickor. Eide och Winger (2003, s. 66–68) anser att det är lätt att för undersökningar välja de barn som är pratsamma och gärna vill uttrycka sina åsikter. Vi bad därför lärarna dra lott om vilken elev som skulle delta, men vi kan dock inte garantera att lärarna verkligen lottade. Många lärare nämnde att de lottat och vi vet därför att uppmaningen följdes i många fall, men vi kan inte garantera att de övriga eleverna valdes utgående från detta kriterium. Trots detta upplever vi att vi med vår kriterielista fick en stor bredd på vårt material och att många olika utsagor kom fram på detta sätt. Även om alla elever inte lottades fram intervjuade vi slutligen elever med olika personligheter och bakgrund, och vi är därför mycket nöjda med vårt respondenturval.

Båda undersökningarna genomfördes på våren i slutet av läsåret för att eleverna skulle ha så mycket erfarenhet av studerande som möjligt. En nackdel att genomföra undersökningar denna tid på året är att det ofta är en stressig tid i skolorna då med mycket varierande program. Detta märktes också under intervjuerna. Eleverna var påverkade av att rutinerna var annorlunda än vanligt, och många gånger tvingades de lämna någon för dem rolig aktivitet för att delta i intervjun. Det var en utmaning att motivera eleverna att ändå delta aktivt i intervjun och få dem att ge så utförliga svar som möjligt trots att de önskade avsluta den snabbt för att återgå till programmet i klassen.

Att vi undersöker hur eleverna uppfattar klasslärarstuderande när vi själva har rollen som klasslärarstuderande är en viktig aspekt som bör diskuteras i detta sammanhang. Man kan ifrågasätta om vi är öppna för de olika uppfattningar som framkommer i undersökningen och om vi efter många genomförda praktikperioder på Vasa övningsskola har förutfattade meningar om det ämne vi undersöker. Detta är också något Ryen (2004, s. 91) diskuterar då hon skriver att det är viktigt att intervjuaren sätter sig själv åt sidan och inte låter sina personliga uppfattningar om ämnet eller om den intervjuade personen komma fram. Förutom risken för en redan färdig uppfattning kan man också fråga sig om det finns en risk att de deltagande eleverna kände igen oss från våra praktiker i skolan och att svaren påverkats av detta.

Enligt vår mening har vår roll som klasslärarstuderande haft främst positiva effekter för vår studie. I intervjusituationer är det viktigt för forskaren och den intervjuade att få god kontakt då målet med intervjun för forskaren är att förstå och sätta sig in i intervjupersonens roll (Holme & Solvang, 1997, s. 105; Ryen, 2004, s. 63). Enligt Kvale och Brinkmann (2009, s. 162) är det också viktigt att anpassa frågorna efter barnens ålder. Vår förkunskap och förståelse för fenomenet har gjort att vi har kunnat utforma undersökningen och analysera elevernas utsagor på ett fördelaktigt sätt. Då vi är vana att interagera med barn kände vi oss trygga i intervjusituationen och kunde skapa god kontakt med eleverna. Vår erfarenhet av elever i olika årskurser gjorde att vi kunde anpassa oss efter eleverna och ställa frågorna utgående från deras mognad och ålder.

Vi anser att det var fördelaktigt att använda intervju som metod med tanke på syftet för vår undersökning. Tack vare den direkta responsen som intervjumetoden möjliggör kunde vi minska risken för att eleverna missförstod frågorna. Intervjuerna gav oss också utrymme för fördjupning eller utvecklande av resonemang då vi kunde ställa följdfrågor om sådana

krävdes. I en intervjusituation har respondenten också större möjlighet att ge spontana svar än vid andra datainsamlingar (Carlsson, 1997, s. 81), vilket vi också erfor vid intervjuerna med eleverna. Om vi hade använt en annan metod som exempelvis observation eller textanalys är det också möjligt att faktorer som hur socialt utåtagerande eller skrivkunniga eleverna var påverkat resultaten.

Vi upplevde dock vissa svårigheter med att använda intervju som metod. Vi fick vid några tillfällen uppfattningen att elevernas utsagor formats mycket utgående från en speciell studerande de haft under åren i skolan. Ett visst positivt eller negativt minne från praktikperioden med denna studerande verkade inverka på den helhetsuppfattning om studerande som eleven hade. Ibland upplevde vi också att elevernas synpunkter färgats av föräldrarnas åsikter om skolan och studerande. Vi är medvetna om att människor påverkas av sin omgivning och att uppfattningar bygger bland annat på interaktion med andra människor. Vi upplever dock att det vid intervjuerna med barnen var utmanande att tolka huruvida elevernas åsikter var direkta citat eller om det var åsikter de själva hade.

Vår undersökning har även ett kvantitativt inslag av data då vi utförde en enkätundersökning. Enkäten skapades utgående från intervjumaterialet för att komplettera och styrka det material vi redan samlat in, och den utformades först när allt material från intervjuundersökningen analyserats. Enkäten gjordes två år efter att intervjuerna genomfördes och trots att detta inte var ett på förhand taget beslut kan man ändå konstatera att det var fördelaktigt för enkätens uppbyggnad. På dessa två år fick vi en stor förståelse för vårt material och vårt grundliga arbete med intervjuanalysen gav oss en större insikt i vilka frågor vi borde och önskade ställa i enkäten. Den grundliga genomgången av intervjuerna gav därför i sin tur en mer välutformad enkät.

Det praktiska genomförandet av enkätundersökningen gick smidigt och problemfritt. Orsaken till detta kan vara den vikt vi lade vid att instruera eleverna inför genomförandet. Undersökningen gjordes vid tre tillfällen och varje gång upprepades instruktionerna. Ejlertsson (2005, s. 8–11) anser att det är fördelaktigt att själv vara på plats när enkäterna fylls i eftersom man då har möjlighet att se till att undersökningen genomförs så som man önskar. Vi var på plats under alla tre tillfällen enkäten delades ut, och vi kunde därför försöka göra eleverna motiverade inför uppgiften och se till att den presenterades på ett korrekt sätt. Vi hade också möjlighet att besvara de frågor eleverna hade angående undersökningen och genomförandet.

För vår undersökning har vi valt att använda oss av en analysprocess som är vanlig inom fenomenografisk forskning. Inledningsvis bekantar man sig med det insamlade materialet för att få ett helhetsintryck och hittar för forskningsfrågorna relevanta uttalanden, som man sedan analyserar i förhållande till kontext och ser efter likheter och skillnader, för att slutligen kategorisera uppfattningarna i beskrivningskategorier (Olsson & Sörensen, 2007, s. 106–109). Denna analysmetod upplevde vi fungera väldigt väl för vår undersökning. Vi fick en bra överblick över vårt material och kunde pröva våra uppfattningar i flera omgångar. Fördelarna med att vara två forskare i en undersökningsprocess är enligt oss flera och i analysarbetet uppmärksammades vi speciellt mycket på detta då vi upprepade gånger kunde jämföra våra tolkningar och diskutera likheter och skillnader i våra resultat. På detta sätt bearbetade och prövade vi grundligt vårt material vilket Holme och Solvang (1997, s. 163–167) också anser vara det enda sätt man kan nå en tillfredsställande grad av reliabilitet på. Då denna analysmetod bygger på att man ständigt prövar sitt material tycker vi att den passar väldigt bra för två forskare som gör en gemensam undersökning.

När materialet analyserades framträdde temat om relationen till klasslärarstuderande frekvent. Vårt fokus låg dock inte på detta temaområde i början av forskningsprocessen utan bland annat på vilka konkreta uppgifter eleverna anser att studerandena har, och under intervjuerna ställde vi därför inte många frågor som berörde ämnet elev–lärarrelation. Detta innebär att det insamlade materialet om relationstemat inte blev så omfattande som vi i efterhand hade önskat. Det hade varit givande att exempelvis närmare undersöka hur eleverna uppfattar att en känsla av trygghet, stabilitet och självförtroende påverkas av relationerna till studerandena. Under processens gång valde vi att lyfta fram relationstemat mer än vi först tänkt eftersom vi i analysen av elevernas utsagor insåg att temat hade betydelse också för de andra frågorna vi undersökte. Vi vill ändå inte påstå att vår undersökning på grund av detta har låg validitet då vi ändå har fått svar på de frågor vi ställt i vår undersökning, samt att vi med hjälp av enkäten kunde lyfta fram teman för att ytterligare stärka resultatet.

För att undersöka vilka uppfattningar eleverna i grundskolan F–6 i Vasa övningsskola har om klasslärarstuderandenas närvaro i skolan har vi i vårt tycke använt oss av adekvata insamlings- och analysmetoder då de gett oss en ökad förståelse för fenomenet. Genom att grundligt tänka igenom hur vi använt metoderna har vi enligt vår uppfattning lyckats uppnå en hög grad av reliabilitet och validitet för vår undersökning samt följt etiska riktlinjer.

Även om våra resultat inte kan generaliseras i den bemärkelsen att åsikterna som lyfts fram är representativa för elever i alla övningsskolor, anser vi ändå att de slutsatser om relationernas betydelse som presenteras i följande avsnitt (se 6.3 Sammanfattande diskussion) i någon mån är relevanta för alla sammanhang där elever och lärare interagerar. Avsikten med vår undersökning är att ge läsarna en djupare förståelse för det fenomen vi studerat, och därför anser vi att våra resultat är väsentliga och användbara.

### **6.3 Sammanfattande diskussion**

Att klasslärarstuderande låter personligheten komma fram i utvecklandet av lärarrollen och praktiserandet bland elever är till fördel för att förstärka relationen mellan elev och lärare och öka motivationen hos eleverna. Precis som Birnik (1998, s. 132) ifrågasätter vi åtskiljningen mellan lärarroll och lärarpersonlighet i diskussionen om lärarprofession och lärarutveckling och önskar i stället i enlighet med Nordström-Lytz (2013, s. 28) ett större fokus på det mellanmännliga, det vill säga mötet mellan elev och lärare i stället för nuvarande fokus på ramar, utbildningsmål, regelverk och ämneskunskaper.

Fördelarna med ett ökat fokus på det mellanmännliga är också något som framkommer i vår forskning där eleverna på olika sätt lyfter fram relationerna till sina lärare och lärarstuderande. Vår slutsats är att även korta lärare–elevrelationer är betydelsefulla för eleverna och att eleverna vid Vasa övningsskola skulle ha fördel av att studerandena i högre grad fokuserar på att utveckla relationer till eleverna och ännu mer vågar använda personligheten som ett verktyg under praktikperioderna.

Med detta i åtanke anser vi det även vara relevant att föra en diskussion om huruvida klasslärarstuderandena vid Åbo Akademi inleder sina praktikperioder med en tillräcklig medvetenhet om hur den enskilda eleven påverkas av mötet med den studerande. Då de handledande dokumenten är styrande för de studerandes aktivitet, både inför och under praktikperioderna, ifrågasätter vi om den information som ges tillräckligt tydligt kommunicerar en förväntan på studerande att visa mognad i elevkontakten och understryker betydelsen av att vara närvarande i mötet med eleven. Baserat på de resultat vi kommit fram till skulle vi därför önska att informationen som riktas till studerandena inför praktikperioderna i form av exempelvis praktikhandboken i större grad skulle omfatta eleven som aktiv deltagare i praktiksammanhanget.

## 6.4 Förslag till fortsatt forskning

Då vi i vår avhandling har undersökt vilka uppfattningar eleverna har om klasslärarstuderandenas närvaro i skolan under praktikperioderna anser vi att det skulle vara intressant och givande att belysa ämnet även ur klasslärarstuderandenas synvinkel. Vi föreslår att man exempelvis kan använda våra resultat som utgångspunkt för intervjuer med klasslärarstuderande om hur de själva upplever sin beredskap för läraryrket och hur de ser på de uppgifter de har under praktikperioderna. För att se likheter och skillnader kan man sedan jämföra studerandenas svar med elevernas svar på de områden som framkommer i denna avhandling. Ett annat alternativ kunde vara att göra motsvarande intervjuer med Övningsskolans egna lärare.

Vasa övningsskola är den enda övningsskolan i Finland som utbildar finlandssvenska lärare och på grund av att eleverna möter så många studerande är vår hypotes att deras uppfattning om studerande skiljer sig från den uppfattning elever i övriga skolor har. Ett förslag till fortsatt forskning kunde därför vara att jämföra de uppfattningar som framkommit i vår avhandling med uppfattningar hos elever i fältskolor.

Eftersom den huvudsakliga slutsatsen av vår undersökning är att även korta lärare–elevrelationer är betydelsefulla för eleverna skulle det vara intressant att undersöka hur före detta elever vid Vasa övningsskola minns sina relationer till de studerande som de mött. Detta för att få en uppfattning om huruvida deras bild av relationen till de studerande har förändrats med tiden. Vi anser att det vore intressant att göra en uppföljning av de elever som intervjuades för denna avhandling och jämföra deras uppfattningar i denna undersökning med deras uppfattningar flera år senare. Det kunde även vara av intresse att forska i vilken bild av lärare–elevrelationen klasslärarstuderande har. I ett större perspektiv kunde det också vara viktigt att undersöka hur studerandena upplever att detta tema behandlas i utbildningen.



# Litteraturförteckning

Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut*. Helsinki: Otava.

Alvesson, M. (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.

Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen – Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm: Symposion.

Aspfors, J. (2012). *Induction Practices*. Vasa: Åbo Akademi.

Aspfors, J., Bendtsen, M. & Hansén, S.-E. (2011). Nya lärare möter skola och klassrum. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. I J. Jaana & K. R. Wentzel (Red.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. 199–225. New York: Cambridge University Press.

Birnik, H. (1998). *Lärare-elevrelationen – ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Booth, W. C., Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2004). *Forskning och skrivande – konsten att skriva enkelt och effektivt*. Lund: Studentlitteratur.

Bronäs, A. & Selander, S. (Red.), (2006). *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K.-E. & Wersäll, B.-L. (2007). *Lärarkets många ansikten*. Stockholm: Runa.

- Carlgren, I. (1992). *Lärarprofessionalism – vad är det? Tre artiklar om läraryrkets innehåll och villkor*. Stockholm: Didaktikcentrum.
- Carlsson, B. (1997). *Grundläggande forskningsmetodik för medicin och beteendevetenskap*. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning – Att utforska undervisningssituationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Examensstadga för Åbo Akademi*. (2015). Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 11.10.2015 från [http://web.abo.fi/fou/stadgor/ES\\_godkand\\_090615.pdf](http://web.abo.fi/fou/stadgor/ES_godkand_090615.pdf)
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Granfors, U. & Kavander, B. (2005). *Handledning – en (o)möjlig konst?* Vasa: Vasa övningsskola.
- Hansén, S.-E. & Kansanen, P. (2011). Lärares pedagogiska tänkande. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. (1990). *De mänskliga relationerna i skolan*. Jyväskylä: Finlands Stadsförbund, Finlands svenska kommunförbund.
- Kansanen, P., Hansén, S.-E., Sjöberg, J. & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmändidaktik? I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – Vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kavander, B. (2015), *Dåtid, nutid, framtid – Lärarskap, skola och utbildning i Vasa under 40 år*. Vasa: Vasa svenska lärarförening.
- K-ledningsgruppen för Vasa övningsskola. (2014). *Praktikhandbok*. Vasa.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvalheim, I. (1981). *Hur barn lär sig sociala roller*. Stockholm: Liber.
- Lag om grundläggande utbildning (29 § 1 mom). Hämtad 8 maj 2015, från <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/>
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Hämtad 23 april 2015 från: [http://www.academia.edu/898904/Kvalitativ\\_analys\\_-\\_exemplet\\_fenomenografi](http://www.academia.edu/898904/Kvalitativ_analys_-_exemplet_fenomenografi)
- Liikanen, A.-M. & Moision, M. (2000). *Oppilaan käsitys opetusharjoittelijan roolista harjoittelukoulussa*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Jyväskylän Yliopisto.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2009). *Att skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Moore, A. (2004). *The Good Teacher – Dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: Routledge.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra – det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. Vasa: Åbo Akademi.
- Nyberg, R. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Paulin, A. (2007). *Första tiden i yrket – från student till lärare*. Stockholm: HLS.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Saugstad, T. (2006). Aristoteles tankar om inläring. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet – Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Selander, S. & Wermke, W. (2013). Samverkan mellan lärarutbildning och avnämna i det svenskspråkiga Finland. I S. Selander, W. Wermke & L. Geijer (Red.). *Dialog på undantag?* Helsingfors: Svenska Kulturfonden.
- Sjöberg, J. & Hansén, S.-E. (Red.). (2006). *Framtidens lärare – Om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Vasa: Åbo Akademi.
- Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P.-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto. (2011). *Suosituksset opetusharjoittelulle*. [Elektronisk version] Hämtad 28.7.2015 från <http://www.kieliverkosto.fi/dokumentti/suosituksset-opetusharjoittelulle/>

- Svensson, P.-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? I P.-G. Svensson & B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Tidström, A. & Nyberg, R. (2012). Beskriv material och metoder. I R. Nyberg & A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uitto, M. (2011). *Storied relationships – students recall their teachers*. Oulu: University of Oulu.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta*. Undervisningsministeriets arbetsgruppsmemorior och utredningar 2006:32. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Undervisningsministeriets arbetsgruppsmemorior och utredningar 2007:44. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2010). *Undervisnings- och kulturministeriets strategi 2020*. Undervisnings- och kulturministeriet publikationer 2010:5. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet.
- Utbildningsstyrelsen. (2007). *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa: Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014b). *Opettajat Suomessa 2014*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Väisänen, P. & Atjonen, P. (2005). *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa – Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.

# **Bilagor**

**Bilaga A** Brev till vårdnadshavare

**Bilaga B** Intervjumanual

**Bilaga C** Enkät

## **Bilaga A**

Brevet som skickades till respondenternas vårdnadshavare för anhållan om tillstånd för deltagande i intervju.

Hej!

Jag studerar till klasslärare vid Pedagogiska fakulteten i Vasa och håller för närvarande på med min pro gradu-avhandling. Syftet med min avhandling är att undersöka hur elever i grundskolan F-6 i Vasa övningsskola uppfattar lärarstuderingen och deras närvaro i klassen. För att undersöka detta kommer jag vecka 19-21 i maj att intervjua 14 elever i Vasa övningsskola. Elevernas namn kommer givetvis inte att framgå i avhandlingen, endast jag som forskare kommer att veta vad en elev svarat. Deras svar kommer dock att kategoriseras i åldergrupper (F-2, 3-4 och 5-6) för att jag ska kunna göra jämförelser.

I samråd med lärarna har eleverna som ska intervjuas slumpmässigt valts ut och en av dessa elever är ert barn. Min fråga till dig är nu om jag har ditt tillstånd att intervjua [REDACTED] för min undersökning?

Jag besvarar gärna frågor om det är något ni undrar över!

Med vänliga hälsningar,

Jenny Haagensen



## Bilaga B

Intervjumanual som användes i intervjuundersökning.

# Intervjumanual

- Kan du beskriva för mig vad en lärarstuderande är?
- Vilka uppgifter har en lärarstuderande i klassen?
- Vilka uppgifter har en lärarstuderande inte i klassen?
- Varför kommer lärarstuderande till klassen?
- Hur ofta har ni studerande i klassen?
  
- Hur känns det att ha en lärarstuderande i klassen? Vad tycker du om det?
- Kommer du ihåg några lärarstuderande som du haft? Varför kommer du ihåg just dem?
- Är det någon skillnad mellan din egen lärares lektioner och studerandenas? Vilka?
- Vad tycker du om/hur känns det att ha en studerande i klassen som inte håller lektion men som sitter och ser på eller går runt och tittar? Är det någon skillnad på om det är en eller flera som sitter och ser på/går runt?
- Är det någon skillnad på lektionerna när det är en eller flera studeranden som håller dem?
- Tänk dig att det kommer en lärarstuderande till klassen imorgon. Vad ger du den för tips, vad ska den tänka på? Vad ska den göra, inte göra?
  
- Hur blir klassen när det kommer lärarstuderande till klassen? Hur blir du?
- Beter sig klassen annorlunda beroende på om det är en manlig eller kvinnlig studerande?
- Ändras din lärares beteende när det kommer studerande till klassen?
  
- Hur är en bra lärare?
- Hur är en bra lärarstuderande?
- Annat du vill säga?

## Bilaga C

Enkät, tvärsidig, som användes i enkätundersökning.

### Lärarstuderande i klassen

Klass: 5  6  Pojke  Flicka



Kryssa vid varje påstående i den ruta som bäst passar ihop med din åsikt!	Håller inte med	Håller lite med	Håller nästan helt med	Håller helt med	Vet inte
1. Det är lätt för mig att lära mig nya saker.					
2. Det är lätt för mig att få nya kompisar.					
3. Jag tycker om att gå i skolan.					
4. Jag tycker att det är roligt att lära känna nya människor.					
5. Det är viktigt att studerandena lär sig elevernas namn.					
6. Det är jobbigt när studerandena inte känner till vilka regler vi har i klassen.					
7. När vi har studerande i klassen är jag tystare än vanligt.					
8. Jag har svårt att lära mig om det är flera studerande som håller en lektion tillsammans.					
9. Studerandena vet tillräckligt mycket om det de undervisar om.					
10. Det är bara på min egen lärares lektioner som jag får viktig kunskap.					
11. Uppgifterna som studerandena ger är för lätta.					
12. När studerande håller lektionen lyssnar jag sämre än vanligt.					
13. Studerandena bryr sig om eleverna.					
14. När studerande håller lektion ser de till att eleverna ger varandra arbetsro.					
15. Jag lyder studerandena lika bra som jag lyder min egen lärare.					
16. Studerandena borde berätta mer om sig själva när de kommer till vår klass.					
17. Jag blir ledsen när studerandena slutar sin praktik och jag inte ser dem i klassen mer.					

18. Det är bra att ha studerande i klassen för att...

---

---

---

---

---

---

19. Det är jobbigt att ha studerande i klassen för att...

---

---

---

---

---

---