

”Sen när man tröttnar och int mera vill utvecklas
så tror jag int att man är så bra lärare mera heller”

Nyutexaminerade klasslärares syn på sin profession och
professionsutveckling efter ett år i yrket

Enina Elenius

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2018

Abstrakt

Författare	Årtal
Elenius, Enina	2018
Arbetets titel	
”Sen när man tröttnar och int mera vill utvecklas så tror jag int att man är så bra lärare mera heller”: Nyutexaminerade klasslärares syn på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket	
Avhandling för pedagogie magisterexamen.	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	75
Denna avhandling är skriven inom projektet <i>Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen</i> som leds av Gunilla Eklund och Jessica Aspfors.	
Referat	
<p>Syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket. Studien bidrar till en ökad förståelse av klasslärares egna upplevelser och erfarenheter efter ett år som yrkesverksamma klasslärare i årskurs 1–6. Utgående från syftet har följande forskningsfråga utarbetats: Hur ser nyutexaminerade klasslärare på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket?</p> <p>Undersökningens forskningsansats är hermeneutik och semistrukturerad intervju användes som datainsamlingsmetod. Informanterna är fyra till antalet och kriterierna för deras deltagande var att klasslärarna utexaminerats från lärarutbildningen vid Åbo Akademi år 2016. Därtill skulle de ha arbetat ca ett år i årskurserna 1–6 i Finland.</p> <p>De delar av intervjuutskriften som hade relevans för denna studie har använts som grund vid konstruktionen av fyra separata narrativer, en berättelse för varje informant. Analysmetoden är således narrativ analys och resultaten presenteras i form av narrativer. Narrativen har därefter jämförts med varandra för att identifiera likheter och skillnader mellan klasslärarnas upplevelser av deras profession och professionsutveckling. Vid analysen kunde fyra centrala teman identifieras i anknytning till forskningsfrågan: obeständighet och intensifiering, samarbetskultur och partikularitet, entusiasm och engagemang samt läraragens och kompetensbildning.</p> <p>Resultatet visar att klasslärarna ser på sin profession genom tre olika teman: obeständighet</p>	

och intensifiering, samarbetskultur och partikularitet, entusiasm och engagemang. Dessa teman kommer till uttryck när klasslärarna berättar om sin lärarsocialiseringsprocess, sina positiva erfarenheter och om utmaningar de stött på. Under lärarsocialiseringsprocessen är det mötet med de olika människorna i skolmiljön som ses som det centrala för att övergången från studerande till yrkesverksam lärare ska lyckas. Till lärarnas positiva erfarenheter hör främst relationen till eleverna och möjligheten att själv få forma sin undervisning enligt klassens behov. De utmaningar som lärarna stött på har att göra med bland annat arbetsmängd, parallella arbetsuppgifter, differentiering och gränsdragningar.

Resultaten visar även att klasslärarna ser på sin professionsutveckling genom ett tema: läraragens och kompetensbildning. Detta tema kommer till uttryck när klasslärarna berättar om sin utveckling som en livslång process, som innehåller både formell och informell professionsutveckling. Lärarna inser att deras professionella utveckling pågår under hela deras verksamma karriär och att man behöver utvecklas för att vara en bra lärare.

Slutligen kan det konstateras att klasslärarnas upplevelser och erfarenheter av sin profession stämmer överens med resultaten från tidigare forskning i ämnet och att deras syn på professionsutvecklingen utgörs av medvetenheten av hur viktigt det är att ständigt utvecklas inom professionen.

Sökord / indexord

nyutexaminerade lärare, newly qualified teachers, professionell utveckling, professional development,

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av tema	1
1.2 Syfte och forskningsfråga.....	4
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Teoretisk bakgrund.....	5
2.1 Den första tiden i professionen.....	5
2.1.1 Att arbeta som nytexaminerad lärare	5
2.1.2 Lärarsocialiseringsprocessen.....	6
2.1.3 Positiva erfarenheter	7
2.1.4 Utmaningar.....	9
2.2 Lärares professionsutveckling	12
2.2.1 Centrala begrepp	13
2.2.2 Formell professionsutveckling.....	16
2.2.3 Informell professionsutveckling.....	18
3 Metod och genomförande.....	21
3.1 Syfte och forskningsfråga.....	21
3.2 Hermeneutik som forskningsansats.....	21
3.3 Intervju som datainsamlingsmetod.....	24
3.4 Val av informanter.....	26
3.5 Undersökningens genomförande	27
3.6 Narrativ analys	29
3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik.....	32
4 Resultatredovisning	36
4.1 Klasslärares berättelser om sin profession och professionsutveckling	36
4.1.1 Amandas berättelse.....	36
4.1.2 Benjamins berättelse.....	39
4.1.3 Cecilias berättelse	43
4.1.4 Danielas berättelse	46

4.2 Centrala teman i klassläraernas berättelser om sin profession och professionsutveckling	49
4.2.1 Obeständighet och intensifiering	50
4.2.2 Samarbetskultur och partikularitet	51
4.2.3 Entusiasm och engagemang	53
4.2.4 Läraragens och kompetensbildning	54
5 Diskussion	58
5.1 Resultatdiskussion	58
5.1.1 Klassläraernas syn på sin profession	58
5.1.2 Klassläraernas syn på sin professionsutveckling	62
5.2 Metoddiskussion	65
5.3 Förslag till fortsatt forskning	66
Litteratur	68

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide för forskningsprojekt

Figurer

Figur 1: Aspekter på effektiv professionell utveckling.....	14
--	----

1 Inledning

I detta inledande kapitel presenteras bakgrund och val av tema för denna avhandling. Därefter följer en presentation av studiens syfte och forskningsfråga. Slutligen presenteras avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av tema

I och med den nyaste versionen av Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (Glgu) 2014 som trädde i kraft hösten 2016 har lärares arbetsmängd ökat. Temat har fått en hel del synlighet i media sedan början av år 2017 och den 15 maj 2018 publicerade Svenska Yle en artikel av Wirén med rubriken *Stressade lärare och trött dagispersonal har svårt att hitta arbetsglädjen - mobbning och våld är vanligt på jobbet*. I artikeln redogör Wirén för resultatet i OAJ:s arbetslivsbarometer som publicerats samma dag. Ungefär 60 procent av lärarna som svarat på barometern meddelar att de ofta eller ganska ofta har för mycket jobb, vilket resulterar i mer stressade pedagoger med mindre arbetsglädje. Christer Holmlund, ordförande för Finlands Svenska Lärarförbund (FSL), uttalar sig i samma artikel enligt följande:

Skolutveckling måste innebära att saker och processer effektiveras och ersätter gamla processer och arbetssätt. Utveckling får inte vara att ständigt nya uppgifter läggs på lärarna, säger Holmlund i ett pressmeddelande. (Wirén, 2018.)

Redan den 16 oktober 2017 skriver Bäck i Hufvudstadsbladet om resultaten av enkätundersökningen som FSL gjort, där det framkom att till och med 80 procent av de svarande uppger att deras arbetsmängd ökat under de senaste åren. I artikeln *Lärarnas arbetsbörda växer – Sophia blev utmattad och bytte bana* anger Bäck att den ökade arbetsmängden bland annat handlar om läroplansarbete, i och med att den nya läroplanen trätt ikraft. Samma resultat diskuteras även i Västra Nyland med Erlins artikel *Nya uppgifter tär på undervisandet* den 17 mars 2018. Jens Mattfolk, ombudsman för FSL, menar i artikeln att problemet med ökad arbetsmängd inte går

att skylla helt på arbetet med den nya läroplanen, utan att de administrativa uppgifternas tilltagande sker på bekostnad av undervisningen. Eftersom lärarna kan disponera sina arbetsuppgifter relativt fritt över arbetsveckan finns det inte någon direkt övre gräns på arbetet som helhet, vilket synliggörs i följande uttalande:

– Lärarna är väldigt ambitiösa och vill göra ett gott jobb. Men en fråga som ofta tas upp är hur mycket arbete en lärare ska göra. Var dra en gräns? Det kan vara svårt att avgöra ibland, säger Mattfolk. /.../ – Det finns inget som hindrar att man utför allt arbete under så kallad kontorstid, men lärarna har också en frihet att göra en del av jobbet utanför skolan. Det är en positiv sak. (Erlin, 2018.)

Det som kan ses som den mest framträdande förändringen i Glgu i jämförelse med tidigare läroplaner är avsnittet *Mångsidig kompetens som mål* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20). I avsnittet presenteras mångsidig kompetens som en helhet bestående av kunskaper och färdigheter, attityder och vilja, och utbildningsstyrelsen anser att denna helhet behövs i takt med att världen förändras. Genom den mångsidiga kompetensen ska eleverna lära sig använda sin kunskap och sina färdigheter, och förmågan att göra det påverkas av elevernas egna attityder och viljor. Eleverna ska växa som människor och fungera som medborgare i samhället, vilket förutsätter bred kompetens där olika vetenskapsområden förenas. Värdegrunden, synen på lärande och verksamhetskulturen ska genomsyra utvecklingen av elevernas kompetens. Den respons, handledning och stöd som eleverna får påverkar deras attityder, motivation och vilja att handla.

Sammanlagt innehåller mångsidig kompetens sju delområden: *Förmåga att tänka och lära sig (K1), Kulturell och kommunikativ kompetens (K2), Vardagskompetens (K3), Multilitteracitet (K4), Digital kompetens (K5), Arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6), Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20–24). Dessa delområden har flera likheter med varandra och det gemensamma målet överensstämmer med uppdraget för den grundläggande utbildningen och ska stödja elevernas utveckling som människa i beaktande av deras ålder. Dessutom ska den mångsidiga kompetensen främja de förutsättningar som finns för att eleverna ska bli delaktiga i ett demokratiskt samhälle och understödja en hållbar livsstil. Eleverna ska lära känna och värdesätta sig själva, vilket inbegriper deras personlighet, deras styrkor och vilka utvecklingsmöjligheter

de har, och lärare har som uppgift att uppmuntra eleverna till detta. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 20.)

Under lärarutbildningen har det poängterats hur viktigt lärararbetet är, samtidigt som vi studerande gång på gång fått höra om hur påfrestande de första åren i professionen är. På FSL:s hemsidor finns broschyren *Pigg i skolan* (2012), i vilken lärares arbetsbelastning diskuteras och tips ges för att lärare ska kunna hantera stressfaktorerna i yrkesvardagen. Trots att insatser som denna gjorts för att stödja lärare i arbetet, är det ändå många lärare som funderar på att byta bana. I en undersökning som genomförts under åren 2010–2013 är det till och med 20,4 % av lärarna i grundskolan som har övervägt att helt byta yrke (Jokinen m.fl., 2013, s.38). Därför vill jag genom denna studie undersöka hur nytexaminerade lärare ser på lärararbetet efter ett år i yrket. Jag tror att lärarna i studien har stött på en hel del utmaningar under sitt första år i yrket, men jag hoppas kunna lyfta fram också de positiva sidorna av lärararbetet. Även personlig såväl som professionell utveckling intresserar mig och jag ser det som värdefullt att ta reda på hur nytexaminerade lärare ser på sin framtida utveckling inom professionen.

Denna avhandling skrivs inom projektet *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen* som leds av Gunilla Eklund och Jessica Aspfors vid lärarutbildningen på Åbo Akademi. Syftet med den longitudinellt komparativa studien är att undersöka nytbildade klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen i relation till den skolverklighet som möter dem. Projektet genomförs under åren 2016–2021 i Finland och Norge, och baserar sig på kvalitativa intervjuer som gjorts under fem år i bägge länder. Lärarutbildningen i Finland har en lång historia och är en väletablerad forskningsbaserad utbildning, medan lärarutbildningen i Norge ännu är i utvecklingsstadiet. (Aspfors & Eklund, 2017; Järvinen, 2017; Lindberg & Ramstedt, 2017; Sundström, 2017.)

1.2 Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket. Studien bidrar till en ökad förståelse av klasslärares egna upplevelser och erfarenheter efter ett år som yrkesverksamma klasslärare i årskurs 1–6. Utgående från syftet har följande forskningsfråga utarbetats: hur ser nyutexaminerade klasslärare på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket?

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är indelad i fem kapitel. I kapitel 1, *Inledning*, presenteras bakgrunden till studien, valet av tema samt syftet och forskningsfrågan. Kapitel 2, *Teoretisk bakgrund*, är indelat i två delar där den första delen fokuserar på tidigare forskning om lärares första tid i professionen och den andra på lärares professionsutveckling. I kapitel 3, *Metod och genomförande*, presenteras syfte och forskningsfråga, forskningsansats, datainsamlingsmetod, val av informanter, undersökningens genomförande, analysmetod samt aspekter av undersökningens kvalitet. I kapitel 4, *Resultatredovisning*, presenteras studiens resultat först i form av personliga berättelser och sedan genom centrala teman som framträtt i berättelserna. I kapitel 5, *Diskussion*, diskuteras resultaten och metodvalen i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras den teoretiska bakgrunden. Först presenteras tidigare forskning gällande nyutexaminerade lärares erfarenheter av den första tiden i professionen, vad det innebär för dem att träda in i arbetslivet och vilka positiva erfarenheter och utmaningar de stött på. Sedan presenteras tidigare forskning gällande lärares professionsutveckling, centrala begrepp och formell samt informell professionsutveckling.

2.1 Den första tiden i professionen

I litteraturen används flera benämningar på nyblivna lärare som nyss börjat arbeta inom professionen. För att det för läsaren av denna avhandling ska vara så tydligt som möjligt används begreppet *nyutexaminerad lärare* konsekvent. Begreppet kan definieras som lärare som nyligen utexaminerats från en lärarutbildning och som har påbörjat sin karriär i lärarprofessionen.

2.1.1 Att arbeta som nyutexaminerad lärare

Tidigare forskning visar att den första tiden i läraryrket är en kritisk tid när det gäller lärares framtid inom professionen. Många nya lärare bestämmer sig inom de första åren om de kommer att fortsätta arbeta som lärare eller inte. (Aspfors, 2010, s. 104.) Ett uttryck som ofta förekommer när lärares första tid i yrket diskuteras är *reality-check*. Med uttrycket menar man att nyutexaminerade lärare får en chock när de börjar arbeta eftersom arbetslivet inte motsvarar deras bild av verkligheten. Enligt Fransson (2001, s. 194) borde man hellre se de första yrkesverksamma åren som en tid under vilken man tar in intryck man inte tidigare varit med om. Dessa intryck kan upplevas på olika sätt, utmanande i både positivt och mindre positivt avseende. Ulvik, Smith och Helleve (2009, s. 838) menar att många lärare erfar att de blir inkastade i arbetet, mest på grund av att de till först tar emot vikariat. Detta leder till

att de nytexaminerade lärarna får de jobb som mer erfarna lärare inte vill ha och därefter får debutanten klara sig på egenhand. Eisenschmidt, Heikkinen och Klages (2008, s. 146) anser att det långt beror på skolkulturen och ledarskapet i skolan, hur väl lärarna socialiseras in i verksamheten och yrket.

2.1.2 Lärarsocialiseringsprocessen

Omställningen från studerande till yrkesverksam lärare sätter enligt Fransson (2001, s. 194) igång flera processer hos de nytexaminerade lärarna, och karaktäriseras av att läraren ska socialiseras in i läraryrket. Mötet med andra människor inom skolmiljön fungerar ofta som sporrande i denna yrkessocialisation. Det är därmed det sociala samspelet som kan ses som grundläggande för yrkessocialisationen. Alla människor i skolmiljön, däribland lärare, elever, föräldrar och skolläda, har en ömsesidig påverkan på varandra. Samspelet påverkas även av normerna, värderingarna och förhållningssätten som dessa människor har.

För att omställningen ska lyckas krävs det att läraren är bra på att anpassa sig till mycket varierande situationer. Arbetsplatsens realiteter och lärarens förväntningar samt personlighetsdrag ska passa tillräckligt bra ihop för att lärarens yrkessocialisation ska lyckas. (Blomberg, 2008, s. 211–212.) Det blir även lättare för den nytexaminerade att börja arbeta i en skola där det är vanligt med diskussioner inom kollegiet. I ett kollegium som är stödjande, har gemensamma mål, där respons är en naturlig del av arbetet och där reflektion befrämjas är det lättare för läraren att lyckas i sitt arbete. Även ledarens ansvar för genomförandet av stöd påverkar lärarens socialiseringsprocess. (Eisenschmidt m.fl., 2008, s. 146.) I en studie gjord av Eteläpelto, Vähäsantanen och Hökkä (2015, s. 676) indikerar resultatet att rektor kan vara både en begränsning och en resurs för lärarens yrkessocialisering. Rektorn föreföll karaktärisera atmosfären för hela organisationen och nytexaminerade lärare framstod som känsliga i förhållande till kvaliteten på ledningen. Ifall rektor upplevdes som stödjande bidrog det till de nytexaminerade lärarnas upplevelse av läraryrket i utvecklingen av pedagogiska metoder och deras engagemang i kollegiet.

(Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, 2015, s. 663; jfr. Aspfors & Bondas, 2013, s. 248.)

Lärarsocialiseringsprocessen blir lättare ifall flera nyutexaminerade lärare börjar arbeta samtidigt. Aspekter som liknande livssituationer, okunskap om arbetsförhållanden och den bristande erfarenheten i början på skolåret förenar nyutexaminerade lärare. När lärarna blir mer medvetna om de realiteter som påverkar olika situationer och som inte beror på läraren själv, blir det lättare att förhålla sig realistiskt till sitt arbete, vilket hjälper lärarna att orka under de första arbetsamma åren. (Blomberg, 2008, s. 212.)

2.1.3 Positiva erfarenheter

Nyutexaminerade lärare förväntar sig att läraryrket ska vara mångsidigt och betydelsefullt, och de upplever att läraryrket uppfyller dessa förväntningar. Dessutom ser de professionen som bland annat ansvarsfull, meningsfull, självständig och utmanande. (Aspfors m.fl., 2011, s. 37.) Nyutexaminerade lärare upplever tillfredsställelse av att få börja arbeta i det yrket som de utbildat sig för (Aspfors m.fl., 2017, s. 336). De upplever lärararbetets karaktär som intressant, inspirerande och varierande, och de uppskattar att de kan påverka sitt arbete och förverkliga sina egna idéer (Aspfors, 2010, s. 103). I studien gjord av Eteläpelto, Vähäsantanen och Hökkä (2015, s. 672–673) framkom att nyutexaminerade klasslärare uppskattar friheten att implementera sina egna intressen och individuella kunskaper i lärararbetet. Lärarna uppskattade även friheten att välja vilka undervisningsmetoder de använder sig av och att de kan göra klassrummet till sitt eget. I studien framkom även att lärare har möjlighet att uppfylla sig själva genom sin undervisning (jfr. Ulvik m.fl., 2009, s. 837). Friheten i arbetet gör att lärare upplever sitt yrke som kreativt och fullt med möjligheter. Följaktligen känner nyutexaminerade lärare att de har ett självuppfyllande jobb i vilket de känner framgång och självverkan. De är överlag nöjda med sitt yrkesval och arbetet som lärare. (Eteläpelto mfl., 2015, s. 673; Ulvik m.fl., 2009, s. 837.)

Lärare väljer ofta läraryrket för att de vill arbeta med barn, och därför är det rimligt att relationen till eleverna är det som lärare upplever som mest givande (Aspfors & Bondas, 2013, s. 251; Aspfors m.fl., 2011, s. 37). Relationen till eleverna ser ut att fungera som näring för deras inre tillfredsställelse. Därför kan en stor del av lärarnas yrkestillfredsställelse relateras till undervisningen och interaktionen med eleverna. (Ulvik m.fl., 2009, s. 837.) Lärare känner entusiasm och inspiration i mötet med eleverna (Aspfors m.fl., 2017, s. 336) och dessutom upplevs elevernas framsteg som givande för nyblivna lärare (Kilgore m.fl., 1990, s. 32). Detta avspeglar de nyblivna lärarnas behov av att känna att de lyckas med undervisningen. Det är viktigt för lärare att känna att de lyckas med den viktigaste uppgiften de har, och lärarna upplever att de får bekräftelse för detta genom de avancemang eleverna gör. (Aspfors, 2010, s. 102.) De nytexaminerade lärarna anser att undervisningen är essensen i arbetet och relationen till eleverna samt privilegiet att följa med elevernas utveckling som det mest berikande i läraryrket (Aspfors & Bondas, 2013, s. 252; Ulvik, m.fl., 2009, s. 837).

Atmosfären i skolan och arbetet med kollegerna bidrar till tillfredsställelse för nytexaminerade lärare. Att få samarbeta med de andra lärarna och att bli accepterad och inkluderad i kollegiet hör till de positiva erfarenheterna lärare har av den första tiden i yrket. (Ulvik m.fl., 2009, s. 837.) Även själva relationen till kolleger och föräldrar upplevs som givande enligt nyblivna lärare. (Aspfors m.fl., 2011, s. 37). Aspfors (2010, s. 104) lyfter fram det informella stöd som lärarna får av kollegerna som orsaken till hur viktig relationen till kollegerna är. Stödet av och det nära samarbetet med kollegerna bidrar till att de nytexaminerade orkar fortsätta med arbetet som lärare, och är till och med en nödvändighet för att överleva den första tiden (Aspfors & Bondas, 2013, s. 248; Eteläpelto mfl., 2015, s. 673).

De framsteg som läraren själv gör anses som givande enligt nyblivna lärare. Det är speciellt viktigt för lärare att känna att de gör framsteg i sin profession och att de utvecklas som lärare. Även små steg framåt och känslan av att ha klarat av det första året som lärare, även om det varit jobbigt, upplevs som upplyftande. (Aspfors, 2010, s. 102)

2.1.4 Utmaningar

Nyutexaminerade lärare blir förvånade över arbetsmängden när de stiger in i yrket (Aspfors m.fl., 2011, s. 37). I början av karriären har läraren många förväntningar, önsknings och illusioner om sitt framtida yrke, som inte uppfylls i den verkliga skolvardagen (Blomberg, 2008, s. 211). De räknar med att de första åren kommer att kräva mer av dem i förhållande till arbetsmängden men de förvånas över hur tidskrävande arbetet faktiskt är. Många uppfattar arbetet som intensivt och mödosamt. (Aspfors m.fl., 2011, s. 37.) Intensifiering är ett begrepp som diskuterats av Aspfors, Bendtsen och Hansén (2017, s. 331), och kan ses som hela skolans problem. Begreppet innefattar det höga tempot som hela samhället karaktäriseras av, vilket syns i skolvärlden genom att lärarna får nya uppgifter som tillhör utanför klassrumsarbetet. Genom intensifieringen ställs lärare inför allt högre krav, deras ansvar blir större och de blir tvungna att ta fler och fler beslut inom kortare tid. Därtill måste lärarna förverkliga allt fler förändringar i sin verksamhet trots att arbetssituationens inre system inte tycks ha blivit annorlunda. Det kan vara svårt för lärare att prioritera och detta är något som nya lärare behöver lära sig. Alla måsten kanske inte är lika viktiga och därför är det bra att som ny lärare få stöd i hur man sorterar och prioriterar bland alla viktiga arbetsuppgifter. (Fransson & Morberg, 2001, s. 241.)

Aspfors, Bendtsen och Hansén (2017, s. 332) lyfter även upp begreppet obeständighet som är likartat med intensifiering. Det är svårt för lärare att dra gränser eftersom arbetet lätt övergår till att vara oändligt, eftersom det inte finns en tydligt bestämd slutpunkt. Obeständighet uttrycker därmed den diffusa karaktär som läraryrket har. Obeständighet beskriver också hur komplext läraryrket är, genom bland annat alla varierande uppgifter som ska genomföras i samma ögonblick. Arbetet i skolan omformas med tiden och läraren ställs inför annorlunda situationer, relationsmönster och krav, och därför karakteriseras arbetet av obeständighet.

En del av svårigheterna de nyutexaminerade lärarna träffar på beror på den emotionella börda som uppkommer av en ny uppgift och en ny arbetsplats. Ofta kommer läraren ensam in i en färdig organisation som under årens lopp har utformat sin egen verksamhetskultur och arbetskultur. (Blomberg, 2008, s. 211.) Det är då lätt

hänt att den nya läraren antingen snabbt socialiseras in i den begränsade skolkulturen eller separeras från kollegiet. Fenomenet partikularitet, benägenheten att i en skolkultur skapa olika sorts grupper, utgör en risk för att kollegiets nykomling inte blir en del av gemenskapen. (Aspfors m.fl., 2017, s. 333.) Från den första skoldagen är lärarnas arbete hektiskt, vilket gör att lärarna inte har möjlighet att lära känna varandra i lugn och ro före skolvardagen börjar (Blomberg, 2008, s. 211). För att motverka partikularitet kan skolan utveckla en samarbetskultur, där lärarna samarbetar och känner gemenskap samt förtroende för varandra. Samarbetskulturen kännetecknas av att sammanhanget är oberoende tid och rum, men kräver därtill spontanitet och en utvecklingsorienterad inställning av lärarna för att fylla sin funktion. Lärarna får inte känna sig tvingade till detta, vilket är en stor risk vid försök till bildandet av en samarbetskultur. (Aspfors, m.fl., 2017, s. 334.) Det är dock svårt att utveckla en kollektiv samarbetskultur bland kollegerna när skolan som helhet lider av tidsbrist (Blomberg, 2008, s. 211). Följaktligen spelar arbetsplatsen en stor roll för den nytexaminerade lärarens framgång i professionen (Aspfors, 2010, s. 103).

Även Fantilli och McDougall (2009, s. 823) har identifierat utmaningar som har att göra med tidsbrist bland nytexaminerade lärare. I början av karriären spenderar lärare orimligt mycket tid på att uppfylla de krav som professionen ställer på dem, och de finner även andra problem relaterade med tidshantering, såsom daglig och långsiktig planering och organisering som utmanande. Enligt Ulvik, Smith och Helleve (2009, s. 838) samt Morberg (2012, s. 125, 128) saknar nytexaminerade en översikt av skolåret och därför är det svårt för dem att planera långsiktigt. Även bedömning av elever i form av vitsord och betygsättning är skyldigheter som nytexaminerade lärare anser vara besvärliga (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Ulvik m.fl., 2009, s. 838). Det faktum att nytexaminerade lärare sätter mycket tid på arbetet sker ofta på bekostnad av familjen och det sociala livet. Att ha ett rikt socialt liv och en aktiv fritid kan vara ett bra sätt för lärare att koppla av från arbetet, vilket man behöver kunna göra för att må bra både psykiskt som fysiskt (Fransson & Morberg, 2001, s. 244). Karaktären på enskilda händelser och förmågan att kunna släppa dessa, är en utmaning för lärare (Blomberg, 2008, s. 211). En del av lärarna känner att de aldrig kommer att kunna glömma vissa händelser som ibland kan uppta alla ens tankar. (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823; Ulvik m.fl., 2009, s. 838.)

Lärararbetet är känslomässigt påfrestande, speciellt i början av terminen när allt ännu är nytt. Ända från början prövas lärarens förmåga att hantera besvikelser, konfrontera och lösa konflikter, göra kompromisser och vara flexibel. Till skillnad från de drömmar som nyutexaminerade lärare har om läraryrket och undervisningen, måste de snabbt lära sig att tolerera halvfärdighet och inse hur mycket av lärararbetet som handlar om att fostra eleverna. (Blomberg, 2008, s. 211.) Nyutexaminerade lärare upplever det utmanande att hantera problem istället för att undervisa och svårt att skapa den läraridentitet de vill ha (Ulvik m.fl., 2009, s. 838).

Aspfors m.fl. (2017, s. 331–333) poängterar att eftersom lärarrollen är så nära ansluten till personligheten kan det vara svårt för lärare att dra gränser mellan sin yrkesroll och sin privatperson. Läraren blir sårbar och osäker som följd av att hen saknar en definition på vad som är en bra arbetsprestation kombinerat med att hen investerar så mycket av sig själv. Som ny lärare behöver man genom sina egna erfarenheter och den feedback man får, skapa sig en bild av vad som är en bra och tillräckligt insats i arbetet. Att få diskutera sitt arbete och att få både direkt och indirekt positiv feedback är ett stort behov för den nyblivna läraren. Fransson och Morberg (2001, s. 242) anser att nya lärare måste lära sig att inte ta åt sig personligen vid konflikter och om något inte går som tänkt. Eftersom det kan vara svårt att skilja på sak och person är det viktigt att lära sig att rikta reflektionen till rätt sak. Utan en kvalificerad mentor som kunde hjälpa den nyutexaminerade lärare med dessa frågor måste de konstant söka efter alternativa resurser från kolleger, vilket ytterligare ökar lärarnas ångest och stress (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823).

Många nyutexaminerade lärare upplever att de saknar tillräcklig kunskap om differentiering av undervisningen. De upplever att de inte har tillräckligt med metoder och instruktioner för hur differentieringen ska utföras för att möta de exceptionella elevernas särskilda behov. Även här önskar lärarna mera stöd för att klara av differentieringen för att minska känslor av misslyckande och stress. (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823).

Alla utmaningar som lärare möter under sin första tid i yrket kan resultera i att de kreativa och begåvade lärarna i slutändan inte fortsätter arbeta som lärare. Omständigheterna gör att de nyutexaminerade lärarna upplever yrket som

frustrerande, otacksamt och oacceptabelt svårt, vilket utgör en risk i valet att fortsätta i professionen eller inte. (Fantilli & McDougall, 2009, s. 814.)

Utmaningarna kan dock också utgöra en positiv sida av lärarbetet. I studien gjord av Ulvik, Smith och Helleve (2009, s. 837) rapporterade de nyutexaminerade lärarna att de aldrig trott att arbetet som lärare skulle vara enkelt utan det innehåller mycket utmaningar. Trots det anser lärarna i studien att utmaningarna är det som gör arbetet spännande.

2.2 Lärares professionsutveckling

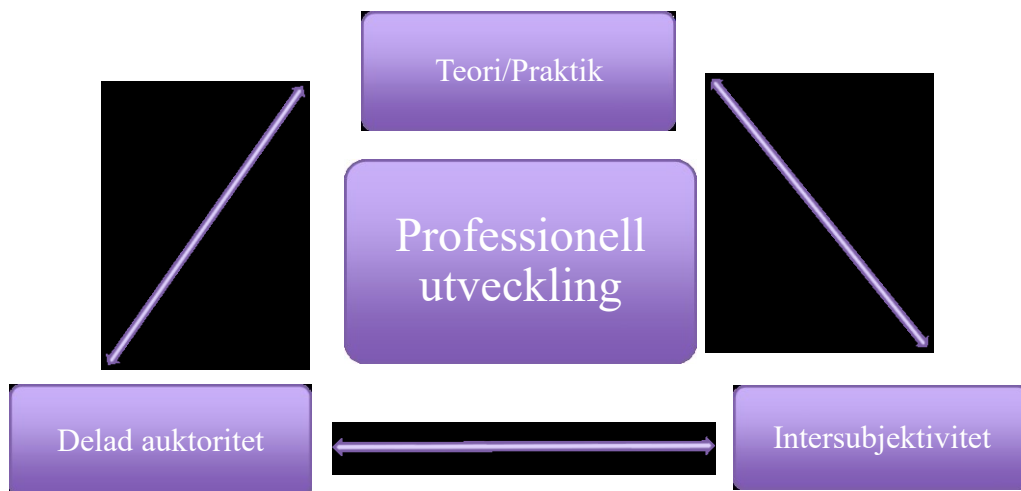
Aspfors (2010, s. 104) anser att det inte går att lära sig undervisa endast under den inledande lärarutbildningen, utan det handlar om en lång och utdragen process. Lärares professionella utveckling är en livslång process, som börjar under lärarutbildningen och fortsätter under arbetslivet (Diaz-Maggioli, 2004, s. 5; Eisenschmidt m.fl., 2008, s. 145). Genom utvecklingen finjusterar lärare sin undervisning så att den möter elevernas behov, således berör utvecklingen lärarnas undervisningsstilar och de beslutsmönster som lärare gör för att få eleverna att lära sig (Diaz-Maggioli, 2004, s. 5). Genom processen utvärderar läraren sina tidigare kunskaper om praktiska situationer, och på det sättet bildar hen ny kunskap (Eisenschmidt m.fl., 2008, s. 145).

Den första tiden i yrket är en speciellt kritiskt period gällande lärares framtida professionella utveckling (Aspfors, 2010, s. 104). Rapporten *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* (Jensen m.fl., 2012, s. 38–40) antyder att nyutexaminerade lärare, med mindre än två års arbetserfarenhet, anser att deras utveckling som lärare påverkades starkt av deras professionella utveckling. Rapporten antyder även att nyutexaminerade lärare hade större behov av professionell utveckling, särskilt i anknytning till disciplin i klassrummet, än mer erfarna lärare. Detta fungerar som motiverande för investeringar som görs för professionell utveckling och rationaliserar fortsätta investeringar i nyutexaminerade lärares professionella utveckling.

Att kontinuerligt utvecklas inom professionen är viktigt för att ständigt lära sig och utvecklas i yrket, utveckla kognitiva och sociala färdigheter samt att gradvis skapa en mer distinkt läraridentitet (Aspfors m.fl., 2011, s. 38–39). När läraren själv är medveten om sin professionella utveckling har hen bättre förutsättningar att bestämma över processen (Fransson & Morberg, 2001, s. 244). Genom utvecklingen konstrueras lärarens professionella kompetens, både kunskapsmässigt och i praktiskt kunnande, samtidigt som ens professionella identitet utvecklas. Bägge delar av utvecklingen är viktiga i lärares professionsutveckling. (McCormack m.fl., 2006, s. 95). Lärares professionella utveckling sker i både formella och informella sammanhang, exempelvis under formella kurser och utbildningar eller genom informella samtal med kolleger (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362).

2.2.1 Centrala begrepp

I figur 1 (Grimmet, 2014, s. 85–94) framgår att det finns flera aspekter på professionell utveckling. I centrum av diagrammet finns *professionell utveckling*, som hänvisar till resultatet av institutionellt utövande av professionell utveckling. De teman som är placerade kring centrum är nära besläktade med varandra och enligt Grimmet ska de alla närvara för att effektiv utveckling ska uppnås i den institutionella utvecklingen. *Teori/praktik* innebär att teorin hela tiden måste knyta an till praktiken. *Intersubjektivitet* hänvisar till två former av intersubjektivitet som behövs för att effektiv professionell utveckling ska kunna ske i en institution. Begreppsmässig intersubjektivitet sker när deltagarna förstår varandras koncept och kontextbunden intersubjektivitet sker när deltagarna har en förståelse för diverse sociala och institutionella praktiker som de deltar i och som bidrar till en utveckling av specifika koncept. På grund av detta finns pilen *begreppsmässig/kontextbunden* mellan intersubjektivitet och teori/praktik, eftersom begreppen knyter an till teorin. *Delad auktoritet* betyder att lärandet blir mer effektivt när samverkan mellan studerande och lärare ökar, vilket i sin tur betyder att bägge ska vara aktiva i *process/innehåll* för att en delad auktoritet och intersubjektivitet ska möjliggöras. Slutligen behövs både *fantasi* och *agens* för att samarbetet ska kunna möjliggöra utvecklingen av pedagogiska innovationer i relation till teori och praktik.



Figur 1: Aspekter på effektiv professionell utveckling (Grimmet, 2014, s. 85)

Utveckling definieras av Grimmet (2014, s. 86) som de kvalitativa förändringarna i kompetenser och motiv, och lärares professionalitet som en integration av professionellt kunnande, praxis och engagemang. Detta hänvisar främst till utvecklingen av nya motiv och psykologiska formationer, som kan innebära lärares gemensamma koncept för undervisning och lärande, barns utveckling och/eller ämneskunskap. Denna utveckling transformerar sätten som lärare kan delta i och bidra till variationen av den professionella praxis som de arbetar inom.

Som figur 1 antyder finns det många olika begrepp kopplade till professionell utveckling och det är därför utmanande att finna en tydlig begreppsutredning eftersom begreppen går in i varandra, och delvis relaterar till samma aspekter. Ben-Peretz (2011, s. 8–9) anser att lärarkunskap har utökats från ämneskunskap, kunskap om läroplanen och didaktisk kunskap till att innefatta generella teman som globala problem och multikulturalism. Även personliga aspekter av kunnande har fått en allt större roll i diskussionerna kring lärarkunskap, som exempelvis personlig praktisk kunskap. Lauermann och König (2016, s. 9–19) diskuterar i sin tur lärares professionella kompetens i förhållande till begreppet generell pedagogisk kunskap, och hur det påverkar kvaliteten på undervisningen. Även Elliot (2015, s. 56) lyfter upp dessa former av kunskap som expertlärarens kompetenser. I det följande har jag valt att fokusera på två begrepp med relevans för lärarprofessionalitet: *kompetensbildning* och *läraragens*.

Kompetensbildning är en kontinuerlig process genom vilken lärare utvecklar olika strategier för att klara av de olika problemen som uppkommer i det dagliga arbetet. Lärare som reflekterar över sina erfarenheter blir mer medvetna om vilka metoder och lösningar som passar bäst för dem själva. (Aspfors m.fl., 2017, s. 335.) När man klarar av att analysera och får en förståelse för hur ens tillvägagångssätt fungerar blir det lättare att inte ta åt sig personligen, samtidigt som det ger en känsla av kontroll och säkerhet i arbetet. (Fransson & Morberg, 2001, s. 242.) Lärares kompetensbildning kan därmed innefatta utvecklingen av deras ämneskunskap, allmänna pedagogiska kunskap, didaktiska kunskap och personliga praktiska kunskap.

För att få en förståelse för begreppet läraragens behövs först en inblick i begreppet agens i arbetet. Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi och Vähäsantanen (2014, s. 21–22) ser agens som en process vilken synliggörs när arbetstagarna eller arbetsgemenskapen påverkar, tar beslut och tar ställning till sitt arbete och sina professionella identiteter. Agens i arbetet har således att göra med arbetstagarnas deltagande och möjligheter till att påverka, men också med deras innovationsanda, utvecklingen av arbetsmodeller och förnyandet av sin professionella identitet (Eteläpelto m.fl., 2014, s. 17). Agens har förståtts på olika sätt inom olika forskningsområden men oftast hänvisar man till arbetarnas aktivitet, initiativ, deltagande, erfarenheter beträffande kontrollen över det egna arbetet samt deras verkliga påverkningsmöjligheter (Eteläpelto m.fl., 2014, s. 21–22).

Begreppet läraragens, definieras i sin tur som lärares förmåga att handla och agera på ett sätt som påverkar deras arbete och professionella identitet (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 663; Eteläpelto m.fl., 2014, s. 22). Kontexten för lärarnas utövande av professionell agens är för det mesta skolan och klassrummet och då påverkar läraren själv sin pedagogiska praxis, tar beslut gällande sina undervisningssätt samt hur hen utvecklar sitt eget arbete (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 663–664). Lärare tar regelbundet beslut om vad de ska undervisa, hur de ska undervisa, hur de ska övervaka elevernas lärande, vilka bevis de ska samla in för att dokumentera elevernas lärande och hur de ska bedöma dessa bevis (Rivera Maulucci m.fl., 2015, s. 547). Följaktligen gör läraren beslut om sitt handlande och sin professionella utveckling på en individuell nivå (Pyhälto m.fl., 2014, s. 306).

Läraragens på en kollektiv nivå innefattar bland annat kollegiets gemensamma utveckling och detta är relaterat till den professionella interaktion som sker mellan lärare, elever och vårdnadshavare såväl som mellan andra medlemmar i skolgemenskapen (Pyhältö m.fl., 2014, s. 306–307). Utövandet av läraragens avser då att omfatta hur lärare påverkar sin arbetsgemenskap och organisationen de arbetar i (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 663–664). Kollektiv agens kan ses som en process där individernas kunskaper, kompetenser och resurser kombineras för att nå gemensamma mål och för att forma framtiden. Hökkä, Vähäsanto och Mahlakaarto (2017, s. 38) definierar kollektiv agens som uppnådd när professionella gemenskaper utövar inflytanden, tar beslut och tar ställning på sätt som påverkar deras arbete och deras professionella identiteter.

Lärares självförmåga (self-efficacy), motivation och förmåga till deltagande såväl som omständigheterna de befinner sig i påverkar deras kapacitet att utöva läraragens. Således är läraragens situationsbundet och beror även på tillgängliga sociala och personliga resurser. De krav, möjligheter och begränsningar som en situation tillför reglerar därmed en lärares professionella agens. (Pyhältö m.fl., 2014, s. 306–307.)

2.2.2 Formell professionsutveckling

I Finland kallas lärares kompetensutveckling oftast för fortbildning, och den ligger inte enbart på arbetsgivarens ansvar utan också statens. I tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningssektorn (UKTA, 2018–2019), under avtalspunkten § 14 *Lärararbetsdagar* finns bestämmelsen att en tjänsteinnehavare som anställts tills vidare eller för minst ett arbetsår är skyldig att utöver de egentliga skoldagarna delta i studie- och planeringsarbete, tre dagar per läsår. Dessa tre dagar kan användas till planering och utveckling av skolan, eller som fortbildningsdagar, beroende på vad arbetsgivaren bestämmer. Alla lärare ska delta i tre fortbildningsdagar per läsår och dessa ska vara på förhand godkända av arbetsgivaren. Fortbildningsdagarna är obligatoriska och delvis statligt styrda (FSL, 2018; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 363–364).

Rönnerman och Forsman (2017, s. 364–365) menar att det finns två extremlägen för kompetensutveckling under studiedagar med inbjudna föreläsare eller under kursverksamhet. Det första extremläget är stora föreläsningar utan uppföljning, bestående av ett övergripande innehåll eller en presentation av färdiga metoder att applicera på undervisningen. I detta sammanhang ses den deltagande läraren som en konsument av kunskap och en relativt passiv mottagare. Det andra extremläget består av återkommande sammankomster bestående av mer specifika teman som har betydelse för den egna undervisningen och synen på kompetensutveckling är mera långsiktig. I denna kontext ses läraren som aktivt deltagande och har genom kursverksamheten potential att utveckla sin egen verksamhet och medverka i kunskapsproduktionen. Rönnerman och Forsman (2017, s. 364–365) anser att båda typerna av kompetensutveckling behövs men att det gäller att finna en balans i förhållande till innehåll. Eftersom dessa är extremlägen finns det också en mängd varianter mellan dem.

I Finland har även formellt mentorskap fått en växande roll i lärares professionella utveckling. Eftersom mentorskap som begrepp inte har en fast definition finns det också varierande åsikter om hur mentorverksamhet ska genomföras. Den traditionella synen på mentorskap innebär att nyutexaminerade lärare ska vägledas och stödjas i sin utveckling av professionell kunskap, kompetenser och värderingar. En mer instrumentell syn på mentorskap innebär att lärarna ska övervakas under deras provotid för att nå målet att bli uppmärksammade som ”riktiga” lärare. Ett tredje synsätt på mentorskap handlar om att hjälpa lärare att inträda i läraryrkets gemenskap. (Kemmis m.fl., 2014, s. 156.)

Eftersom nyutexaminerade lärare i Finland klassas som högt utbildade och kapabla yrkesutövare försöker man stödja deras professionella utveckling genom bland annat gruppmentorskap, istället för att övervaka lärarna i deras arbete. Genom mentorskapsverksamheten får lärare vara delaktiga i mentorskapsgrupper där betoningen ligger på dialog. Deltagandet i mentorskapsgrupperna är helt frivilligt och alla deltagare ses som varandras jämlikar oberoende deras tidigare erfarenheter. (Aspfors, 2012, s. 89; Heikkinen m.fl., 2018, s. 8; Kemmis m.fl., 2014, s. 155; Korhonen m.fl., 2017, s. 154–155). Metoden som går att använda både under lärares induktionsfas och under senare faser av den professionella utvecklingen, innebär i

huvudsak en möjlighet för lärare att diskutera, dela och reflektera över erfarenheter, utmaningar och problem de stött på i deras arbete samt att lyssna och uppmuntra varandra. Mentorsgrupperna leds av erfarna lärare som genomfört en utbildning speciellt utvecklat för ledande av gruppmentorsverksamhet. Det är gruppen själv som bestämmer lärandemålen och studieplanen för verksamheten de deltar i, vilket genom gruppmedlemmarnas personliga kompetenser och intressen resulterar i en hög grad av självstyrt lärande. (Korhonen m.fl., 2017, s. 155–156.) Dessvärre är anordnandet av mentorsverksamhet inte lagstadgat i Finland, vilket utgör ett problem eftersom det är upp till kommunerna att bestämma om de ordnar mentorutbildning för sina lärare (se t.ex. Aspfors, 2012).

2.2.3 Informell professionsutveckling

En del av den informella professionsutvecklingen som sker i skolan har att göra med skolkultur och skolutveckling. Den sker i interaktioner bland lärare som reflekterar över sin undervisning, både under planerade sammanhang och spontant (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010, s. 267). Även informellt mentorskap och reflektion hör till lärares informella professionsutveckling.

Jurasaitė-Harbison och Rex (2010, s. 275–276) menar att lärare sannolikt kommer att engagera sig aktivt i informellt lärande i skolor vars fysiska och sociala omgivning främjar professionell interaktion, där möjligheter till externt samarbete är tillgängligt och understöds och där samarbete ses som en process och har ett klart syfte för lärare och administratörer. Även lärares och administratörers gemensamma syn på utbildningspolitik samt en stabil och positiv miljö skapad av institutionell historia och nationell politik gynnar lärares informella professionsutveckling. Dessutom är det viktigt att lärare ser det informella lärandet som en viktig del av deras professionella arbete och utveckling.

Lärares kompetensutveckling innefattar således en kollegial dimension, där lärare och administratörer samarbetar med varandra för att analysera och konfrontera idéer utifrån sina erfarenheter (Carpenter, 2014, s. 684; Diaz-Maggioli, 2004, s. 25;

Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362). Professionella team fungerar som instrument för att hjälpa lärare att göra den nödvändiga övergången från en isolerad kultur till en samarbetskultur. I en samarbetskultur är grupperna heterogena och medlemmarna ömsesidigt beroende av varandra, samtidigt som de är individuellt ansvariga. (Diaz-Maggioli, 2004, s. 25–27.) Samarbetskulturen måste vara interaktiv, vilket innebär att lärare och administratörer utnyttjar deras expertis för att delge vad de gör med hopp om att hjälpa till att förbättra andras utövande. För att samarbetet ska vara effektivt, måste deltagarna uppleva att deras kunskaper, färdigheter och erfarenheter respekteras och att deras insatser värdesätts. (Carpenter, 2014, s. 684.)

Det kollegiala samarbetet erbjuder en metod för lärarna att bli aktiva i sin egen utveckling och att vara delaktiga i kunskapsproduktionen som kan gynna utvecklingen av professionen och de didaktiska frågorna. Att samarbeta för att analysera de gemensamma processerna på ett systematiskt sätt kan bidra till lärarnas kompetensbildning. (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362–365.) När professionellt lärande äger rum i ett system styrt av gemensamma förväntningar och mål, genom professionalitet och ansvar, är resultatet en djup förändring för individen, men också för hela utbildningssystemet (Bradea, 2016, s. 248).

Även reflektioner kring den egna undervisningen hör till lärares professionsutveckling. Didaktiskt eller pedagogiskt tänkande har varit ett utbrett diskussionsämne bland forskare inom didaktiken (Kansanen & Hansén, 2017, s. 343, 347–358). Pedagogiskt tänkande har setts som en av de viktigaste och mest centrala delarna i en lärares yrkesskicklighet. Kännetecknande för pedagogiskt tänkande, i motsats till rutinmässigt tänkande, är att fatta beslut och ställa frågor kring sin undervisning på ett reflekterande sätt och så att undervisningen kan utvecklas. En lärare som har ett kritiskt förhållningssätt till sin undervisning och läroplanen har lättare för att inte tappa sin egenart och individualitet i undervisningen, samtidigt som förhållningssättet stödjer läraren i att lita på sin yrkesskicklighet. (Kansanen & Hansén, 2017, s. 343, 347–358.) Jordell (2011, s. 97) menar däremot att reflektion som term förlorat sin mening inom lärarlitteraturen, och att det är värt att ifrågasätta om och hur mycket lärare reflekterar som en separat verksamhet under sin yrkesverksamma karriär. Generell litteratur om vuxnas utveckling ifrågasätter också huruvida unga yrkesutövare har tillräcklig kapacitet till att reflektera. Vidare menar

Jordell (2011, s. 97) att lärare nog ska uppmuntras till reflektion, ifall det finns tillräckligt med tid, och då gärna i sällskap med någon annan som kan fungera som en spegel för läraren.

Informellt mentorskap liknar det formella mentorskapet men är mer spontant. Den största skillnaden mellan de två olika typerna av mentorskap är att lärare väljer sin informella mentor medan de blir tilldelade en formell mentor. En informell mentor är en annan lärare som den nyutexaminerade läraren söker upp när hen behöver hjälp, stöd, råd och vägledning. (Desimone m.fl., 2014, s. 88; Hochberg m.fl., 2015, s. 71).

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras undersökningens metod och genomförande. Först presenteras undersökningens syfte och forskningsfråga, sedan hermeneutik som forskningsansats, intervju som datainsamlingsmetod, val av informanter, undersökningens genomförande och narrativ analys. Slutligen presenteras aspekter av undersökningens kvalitet i form av tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

3.1 Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket. Studien avser att bidra till ökad förståelse av klasslärares egna upplevelser och erfarenheter efter ett år som yrkesverksamma klasslärare i årskurs 1–6. Utgående från syftet har följande forskningsfråga utarbetats: Hur ser nyutexaminerade klasslärare på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket?

3.2 Hermeneutik som forskningsansats

Intresset för att öka förståelsen människor emellan är byggstenen i de hermeneutiska vetenskaperna (Ödman, 2007, s. 55.) Därmed blir hermeneutikens huvudsyfte att förstå och förmedla upplevelser av olika fenomen, vilket görs främst genom att tolka dessa upplevelser (Westlund, 2009, s. 62; Ödman, 2007, s. 55). Det är lämpligt att använda hermeneutiken när man vill undersöka informanternas upplevelser av fenomenet som ska undersökas. Dessutom får informanterna utrymme för att själva välja vad de fokuserar på när hermeneutik utgör forskningsansats. (Westlund, 2009, s. 62.) Eftersom syftet med denna studie är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin profession och professionsutveckling är hermeneutiken ett naturligt val som forskningsansats. I undersökningen står informanternas upplevelser i fokus, vilket ger dem utrymme för att själva välja vad de talar om. Alvesson och

Sköldberg (2008, s. 196) menar att upplevelser är något som har skett aktivt, med en avsikt som har mening, och att varje utforskning av verklighet eller mentala processer ska ha sin utgångspunkt i den fundamentala upplevelsen.

Inom hermeneutiken finns tre huvudinriktningar; existentiellt inriktad hermeneutik, misstankens hermeneutik och allmän tolkningslära. I denna studie väljs den allmänna tolkningsläran, som oberoende empiriskt material, är den mest omfattande inriktningen inom hermeneutiken. Allmän tolkningslära används när forskaren vill uppnå en förståelse av innebörden, till skillnad från exempelvis misstankens hermeneutik genom vilken forskaren vill finna förklaringen. För att vinna förståelse av ett fenomen rör sig forskaren konstant mellan del och helhet, vilket forskaren gjort i denna undersökning för att uppnå en förståelse för klasslärares upplevelser. Forskaren har tagit i beaktandet det faktum att delarna och helheten av det undersökta fenomenet behöver sammanfalla för att tolkningen ska vara trolig. (Westlund, 2009, s. 62–65.)

När verkligheten studeras kan forskaren aldrig ställa sig utanför sig själv, detta är ett faktum som accepteras inom hermeneutiken. Det här innebär att oberoende hur mycket vi forskar i andras arbeten och erfarenheter kan vi under tolkningsprocessen inte ta avstånd från våra egna liv, uppfattningar och värderingar, på grund av att alla individer har egna historier. (Ödman, 2007, s. 14–15.) Det gäller därför för forskaren att förhålla sig till de egna övertygelsena under hela tolkningsprocessen. Westlund (2009, s. 71) anser att forskaren ska skriva ner sin förförståelse av fenomenet som undersöks för att tydliggöra både för sig själv och för läsaren hur förförståelsen kan påverka tolkningsprocessen. I inledningen har forskaren presenterat sin förförståelse och gett läsaren en inblick i varför hon har valt att undersöka forskningsämnet. Genom att ta del av tidigare forskning inom området och presentera det som teoretisk bakgrund har forskaren utvidgat sin förförståelse, som till en början bestod av den bild som hon fått genom hur ämnet presenterats i media. Forskaren har under hela tolkningsprocessen varit medveten om sin egen förförståelse och hur den kan påverka undersökningens resultat.

Olika typer av texter är det empiriska material som mestadels analyseras och tolkas inom hermeneutiken. Texternas kontext har en betydelsefull inverkan på

tolkningsprocessen. För att förstå innehållet i texterna måste texternas sammanhang tas i beaktande, eftersom texter inte kan existera i tomrum. Skillnaden mellan texter som uppkommit i ett stressat sammanhang jämfört med en avslappnad situation kan vara stor. Vanligtvis har forskaren inte kontakt med textens författare under tolkningsprocessen och därför måste texten kunna stå för sig själv även om den alltid är en del av ett större sammanhang. (Westlund, 2009, s. 65–66.) I denna studie består det empiriska datamaterialet av intervjuer som forskaren inte direkt varit delaktig i, men eftersom forskaren har möjlighet att förstå helheten genom att ta del av de fullständiga intervjuerna är det möjligt för forskaren att tolka dessa texter.

Vid tolkning av texter har forskaren som uppgift att förstå textens innebörd och stämningen i vilken texten skapats (Westlund, 2009, s. 67). Inom den hermeneutiska forskningen finns ingen allmän arbetsmodell för analys- och tolkningsprocesser, exempelvis för att forskare har olika förutsättningar för att förstå och tolka empiriskt material. Dessa förutsättningar handlar främst om forskares förförståelse och deras olika metoder för att närma sig det empiriska materialet. Det kan vara riskfyllt för forskare att presentera hur de tolkat sitt material, eftersom exemplen kan styra in på en väg som inte är en logisk följd av förförståelsen. Ett bra sätt för forskaren att öka sina möjligheter till förståelse av det empiriska datamaterialet är att hålla en genuin nyfikenhet gentemot texten. Texten ska stå för sig själv och ”tala till forskaren”, och därför bör forskaren inte förse texten med för många frågor utan vara lyhörd till vad texten vill berätta. Hermeneutiken diskuteras därmed ibland som en kunskapsteori, för att den inte hindrar oförväntade eller okända dimensioner att träda fram ur texten som undersöks. (Westlund, 2009, s. 70–72.)

Ända sedan början har hermeneutikens huvudtanke varit att innebörden av en del enbart kan förstås om den kopplas samman med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). En förutsättning för hermeneutiken är att forskaren förstår varje enskild del i förhållande till helheten, och att varje del ska genomsyras av helheten. Därför grundar sig hermeneutiken på en cirkularitet som omfattar både förhållandet helhet till del och förhållandet mellan förförståelsen och förståelsen. (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 277; Ödman, 2007, s. 100). Processen kan liknas vid en spiral som delvis söker sig till nya delar och delvis går djupare in i förståelsen (Westlund, 2009, s. 71). När forskaren sedan ska tolka delarna i helheten, kommer denna

grundförutsättning att avspeglas i tolkningen och analysen för forskaren cirkulärt fram till den grundläggande helheten (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 277). I denna studie rör sig forskaren mellan del och helhet, genom att läsa de fullständiga intervjuerna växelvis med delar av intervjuerna. Även förhållandet mellan förförståelsen och förståelsen kommer forskaren i kontakt med genom att analysera intervjuerna i relation till tidigare forskning.

3.3 Intervju som datainsamlingsmetod

När man väljer metod för sin studie är det enligt Denscombe (2016, s. 234) viktigt att fokusera på tre saker; vilken forskningsstrategi forskningsmetoden är förknippad med, vilka starka och svaga sidor metoden har samt att valet av en metod inte behöver utesluta andra metoder. Den kvalitativa forskningsintervjun som valts för denna undersökning har som mål att komma åt mångfacetterade skildringar av den intervjuades verklighet och arbetar primärt med ord (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). I en forskningsintervju ligger fokus på informantens självrapportering, vilket betyder att informanternas åsikter och uttalanden baserar sig på hur de upplever olika situationer (Boeije, 2010, s. 62; Denscombe, 2016, s. 263; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41). Cohen, Manion och Morrison (2007, s. 349) ser intervjun som ett forum där deltagarna får diskutera hur de själva uppfattar och upplever världen de lever i, samt uttrycka hur de betraktar fenomen ur sin egen synvinkel. Genom att syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket, undersöks informanternas egna upplevelser och åsikter om forskningstemat. I projektet användes intervju som datainsamlingsmetod. En intervju lämpar sig väl när forskningen vill undersöka informanternas åsikter och uppfattningar och uppnå en förståelse för dessa på djupet (Denscombe, 2016, s. 265).

Strukturen för en forskningsintervju liknar strukturen av ett vanligt samtal, men skiljer sig gällande angreppssätt och frågeteknik (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41). Eftersom forskare inom kvalitativ forskning oftast vill ta reda på den sanna meningen av ett fenomen, lämnas strukturen för intervjun ofta relativt öppen, för att kunna

lämna plats åt informantens eget sätt att berätta (Boeije, 2010, s. 62). Tre vanliga typer av intervjuer som klassificerats utgående från flexibiliteten i intervjuerna är strukturerade intervjuer, semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade intervjuer (Bell, 2011, s. 160; Boeije, 2010, s. 62; Denscombe, 2016, s. 266; Hirsjärvi m.fl. 1997, s. 203–205).

I denna studie användes en semistrukturerad intervju, där forskaren har en väl förberedd lista på ämnen eller frågor som ska diskuteras under intervjun, men är flexibel i förhållande till i vilken ordning ämnena diskuteras. Intervjuaren har också möjlighet att ställa följdfrågor när det behövs och låta den intervjuade öppet utveckla sina synpunkter. (Boeije, 2010, s. 62; Denscombe, 2016, s. 266.) Inom forskningsprojektet finns en intervjuguide tillgänglig och denna användes när intervjuerna genomfördes. Styrkan i att använda en intervjuguide ligger i att datainsamlingen för varje informant struktureras, medan en svaghet kan vara att vissa viktiga ämnen oavsiktligt utesluts. En annan svaghet är att en intervjuguide med endast övergripande teman som saknar specifika frågor, kan resultera i att frågorna ställs på olika sätt till olika informanter vilket gör att svaren inte kan jämföras med varandra. (Cohen m.fl., 2007, s. 353.) Eftersom intervjuguiden som använts inom projektet består av flera temahelheter med specifika frågor, har alla informanter fått frågorna ställda på samma sätt. Intervjuaren har följt strukturen i intervjuguiden och ibland ställt följdfrågor för att klargöra vad informanterna menar. Ibland har informanterna själva lett in diskussionen på följande frågor och då har inte intervjuaren behövt ställa denna fråga. Under intervjuerna har fokus alltid varit på vad informanten har att säga och bägge parter har kommit väl överens. Detta för att underlätta samtalets gång, eftersom ett samtal fungerar bättre när bägge parter kommer överens och är genuint intresserade av att ställa frågor, svara på frågor och lyssna på varandra (Boeije, 2010, s. 62).

Ett projekts tematiska fokus är avgörande för vilka delar av ämnet som kommer att behandlas och vilka som lämnas utanför fokus (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 149). Eftersom syftet med projektet är att undersöka hur nyutexaminerade klasslärare upplever sitt första år i yrket, består intervjuguiden av tre övergripande temahelheter och alla intervjuer är gjorda enligt intervjuguiden som helhet. I denna studie har forskaren valt att fokusera på temahelheten *Professionsidentitet och*

professionsutveckling eftersom syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket. För att få en fullständig förståelse för de nyutexaminerade klasslärares upplevelser och erfarenheter av deras första år i yrket har forskaren läst de transkriberade intervjuerna som helhet växelvis med den temahelheten som varit aktuell för denna studie.

Personliga intervjuer är den vanligaste typen av intervju. En orsak till att denna typ av intervjuer är så populär är att det är relativt lätt för intervjuaren att ha kontroll på intervjusituationen. Det är bara en person som ska vägledas genom intervjun och även transkriberingen underlättas när inte så många deltagare hörs under samtalet. (Denscombe, 2016, s. 267.) Intervjuerna i denna studie är genomförda både personligen och genom videosamtal, helt och hållet valda utgående från informanternas situation och möjlighet att delta i undersökningen.

3.4 Val av informanter

Undersökningens syfte bestämmer antalet nödvändiga informanter i en undersökning. Antalet informanter i en intervjustudie beror även på vilka resurser och vilken tid som finns tillgänglig. Eftersom intervjuer tar tid att både utföra och transkribera kan det ibland vara bättre att göra färre intervjuer och spendera mer tid med att analysera dem. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 156–157; Trost, 2010, s. 143–144). Vid kvalitativa studier är det vanligast att forskaren vill komma åt en så stor variation som möjligt istället för en mängd liknande. Urvalet ska ha en given homogenitet men vara heterogent inom den givna ramen. Ett strategiskt urval är när forskaren väljer sina informanter genom vissa likadana, givna variabler som hen vill ha tag på. (Trost, 2010, s. 137.) Inom projektet *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen*, som leds av Aspfors och Eklund, intervjuades 18 nyutexaminerade klasslärare genast efter att de avslutat sina studier inom klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi i Vasa år 2016. Variabeln för detta urval var att klassläraren var nyutexaminerad år 2016 från Åbo Akademi i Vasa.

Ett år senare kallades samtliga informanter till en ny intervju. Som kriterier för de finlandssvenska informanterna att få delta i undersökningens andra intervju fanns att de hade ett års arbetserfarenhet i årskurs 1–6. Därmed hade samtliga informanter avslutat sina studier under våren 2016 och efter det arbetat omkring ett år i årskurs 1–6. Av totalt 18 personer tackade 16 informanter ja till att delta i undersökningen, medan två informanter valde att inte delta. Intervjuerna genomfördes under våren och hösten 2017. Fem av intervjuerna genomfördes av två forskningsassistenter och 11 av intervjuerna genomfördes av forskningsledaren.

För denna studie avgränsades datamaterialet inledningsvis till åtta intervjuer med kriteriet att informanterna arbetade som klasslärare i Finland. Detta innebar att sju intervjuer exkluderades antingen för att informanterna inte arbetade som klasslärare eller för att de inte arbetade i Finland. Därefter sällades datamaterialet ytterligare till fyra intervjuer, med kriteriet att informanterna berättade och redogjorde utförligt för hur de såg på sig själva i professionen och på sin egen professionsutveckling. Dessa fyra intervjuutskrifter hade potential att ge forskaren en insikt i deras syn på sin profession och professionsutveckling och därmed ge ett svar på forskningsfrågan: Hur ser nyutexaminerade klasslärare på sin profession och professionsutveckling efter ett år i yrket?

Informanterna som deltar i denna undersökning är således en homogen grupp eftersom samtliga arbetar i årskurs 1–6 i Finland och har berättat utförligt om temat för forskningen. Heterogeniteten i gruppen utgörs av att tre av informanterna är kvinnor och en är man, informanterna har varierande arbetsbakgrund och arbetar inom olika regioner i Svenskfinland, samt har olika ålder.

3.5 Undersökningens genomförande

Forskaren ska alltid börja med att kontakta informanterna för att fråga om de vill delta och för att berätta om undersökningens syfte (Murray, 2015, s. 93). Trost (2010, s. 83) anser att det ibland kan vara lämpligt att ta kontakt med den potentiella informanten genom ett brev, för att förbereda denne om en eventuell telefonkontakt.

Inför den andra intervjun blev informanterna uppsökta på internet med hjälp av en sökmotor och kontaktades antingen via Facebook eller e-mail.

Enligt Trost (2010, s. 81) är det viktigt att forskaren direkt berättar vem hen är vid den första kontakten med den potentiella informanten. Forskaren ska också redogöra för intervjuens syfte och be om att informanten ska ställa upp på intervjun. Dessutom behöver forskaren berätta hur länge intervjun kan tänkas ta. (Murray, 2015, s. 93; Trost, 2010, s. 82.) Vid den första kontakten redogjorde forskarna för undersökningens syfte och berättade hur intervjun skulle genomföras. Dessutom talades det om för informanterna att deltagandet var frivilligt och att deras personuppgifter skulle förbli anonyma. Trost (2010, s. 83) poängterar att det är viktigt att alla intervjuer sker frivilligt och att intervjupersonernas integritet ska respekteras oberoende av personen och studiens syfte.

Planeringen av en tydlig och engagerande intervjuintroduktion kan vara till stor hjälp för intervjuaren, så att hen inte behöver vara nervös över intervjuens början utan kommer direkt igång på ett lämpligt sätt. I introduktionen ska intervjuaren ge samma information om undersökningen som i den första kontakten. Dessutom ska forskaren komma ihåg att tacka för att intervjupersonen ställer upp och ifall det är aktuellt fråga om lov att banda in intervjun. Det är också bra att berätta hur länge intervjun kan tänkas ta och att påpeka att informanten alltid får avbryta om hen anser det vara nödvändigt. (Boeije, 2010, s. 69; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 170–171.) Samtliga intervjuer tog omkring en timme och till varje informant ställdes samma intervjufrågor. Inledningsvis började intervjuaren alla intervjuer med att berätta om undersökningens syfte och att intervjun var konfidentiell.

Under intervjuerna visade intervjuaren intresse för vad informanten hade att säga och vid behov ställde hen följdfrågor och bad informanten förtydliga vissa uttalanden. Kvale och Brinkmann (2014, s. 170–171) anser att inledningen ska kompletteras genom en uppföljning av intervjun som avslutning, antingen med att ställa några avslutande frågor om hur informanten upplevt intervjun, eller genom en återkoppling av de viktigaste samtalsämnena med utrymme för informantens egna kommentarer. Avslutningsvis tackade forskaren alla informanter för att de tagit tid för deltagandet

och frågade om det fanns frågor om undersökningen eller något i förhållande till undersökningen.

Efter intervjun är det viktigt att intervjun transkriberas noggrant med målet att få med små detaljer om hur samtalet gått. Även intervjuarens uttalanden ska transkriberas för att karaktären av samtalet ska vara tydligt för läsaren. (Murray, 2015, s. 94.) Alla intervjuer spelades in med diktafon och efteråt transkriberades intervjuerna ordagrant av projektassistenter.

3.6 Narrativ analys

Kvalitativ analys innefattar ofta utmaningen i att skapa mening av en massiv mängd data, och att hitta det mest väsentliga ur det data man handskas med (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32). Vid intervjuanalys handlar det om att förena analysen med den ursprungliga berättelse som informanten beskrivit under intervjun och forskarens presentation i den slutliga berättelsen. Ett narrativt sätt att se på forskningsintervjuer ger enhetlighet åt intervjusituationen, analysen och rapporteringen, och kan göra det lättare för forskaren att läsa intervjuutskriften om hen avsiktligt ger intervjun formen av en berättelse. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 233–234).

Enligt forskare inom samhällsvetenskap och humaniora är världen fylld med olika typer av berättelser och de menar att människor förstår världen och sig själva genom narrativer. Att studera narrativer ger forskaren verktyg för att förstå hur människor tänker, agerar, känner och lever. Narrativer är inte bara berättelser i sin mest allmänna form utan berättelser om vardagliga händelser och speciellt om avbrytningar i det dagliga livet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 270; Murray, 2015, s. 90–91; se även Chase, 2017; Creswell, 2012.)

När forskning handlar om att undersöka människors tankar, erfarenheter, sätt att agera och uttryck i förhållande till ett fenomen eller människors sätt att leva, finns det en rad forskningstraditioner som lämpar sig för den typen av forskning. Narrativ analys är en av de analysmetoder som traditionellt används när människors

erfarenheter och beteenden analyseras. Inom dessa traditioner är inte språket huvudintresset för forskningen utan språket ses som ett viktigt sätt att uttrycka mening. (Boeije, 2010, s. 8.) Narrativer är historier, och den narrativa analysen fokuserar på de historier som intervjupersonerna berättar för att arbeta fram historiernas mönster och handlingar. Ifall intervjuerna inte består av spontana historier kan forskaren konstruera en narrativ med en sammanhängande historia på basen av de delar som uppkommit under intervjun. Alternativt kan forskaren återskapa en enhetlig narrativ som sammankopplar alla de historier som berättats under samtliga intervjuer. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 268.)

När man förbereder intervjumaterialet för analys beror det på forskaren hur hen väljer att arbeta med materialet. Vid transkriberingen inför en narrativ analys är det viktigaste att få med huvudberättelsen och att inkludera alla små detaljer som framkommer av inspelningen, såsom betoningar och pauser. (Murray, 2015, s. 94.) Eftersom alla intervjuer för denna undersökning är färdigt transkriberade, måste forskaren lita på att projektassistenterna fått med alla nyanseringar i transkriptionerna.

Enligt Newby (2010, s. 501) kan det vara svårt att se hur en narrativ analys skiljer sig från en generell kvalitativ analys, förutom genom att data består av personliga narrativer. Han anser att forskare som arbetar med narrativ analys ska analysera på ett sätt som får fram mest eller bäst information ur datamaterialet, och därför ska arbetet inte begränsas till en specifik analysprocedur. Tre olika typer av data kan enligt Newby (2010, s. 500) analyseras på ett narrativt sätt; data från en forskningsintervju, befintliga narrativer eller skrivna berättelser som är konstruerade av undersökningens informanter. Eftersom datamaterialet för denna undersökning består av transkriberade forskningsintervjuer lämpar sig narrativ analys som analysmetod.

Det finns flera olika sätt att analysera berättelser såsom att analysera berättelsernas strukturer och intriger (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 270; Murray, 2015, s. 94–95). Murray presenterar en metod med två analysfaser, en deskriptiv fas och en tolkande fas. I den deskriptiva fasen har forskaren som uppgift att bekanta sig med strukturen och innehållet i datamaterialet, att hitta de för forskningen mest centrala delarna av

berättelserna och att sammanfatta dessa. Den påföljande, tolkande fasen, handlar om att tolka de existerande narrativerna med hjälp av tidigare forskning. Varje narrativ ska sedan undersökas för att bland annat hitta vissa specifika element, se hur dessa element är kopplade till varandra, vilka teman är mest centrala, vilka metaforer används och vilka är de underliggande övertygelserna och värderingarna. (Murray, 2015, s. 94–95.)

Analysprocessen som forskaren gått igenom i denna undersökning kan liknas vid Murrays metod för narrativ analys. Forskaren har börjat med att bekanta sig med materialet och läst intervjuerna som fyra separata helheter. Fokus har legat på innehållet i intervjuerna och när forskaren blivit bekant med intervjuerna som helhet har hon börjat söka efter de för forskningen relevanta delarna. Eftersom syftet för undersökningen är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket har det varit väsentligt för forskaren att plocka ut de delar som fokuserar på den aspekten. Därefter har forskaren konstruerat fyra separata narrativer, en berättelse per informant, för att sammanfatta och binda samman de för forskningen mest centrala delarna. Forskaren har valt att ta med bakgrundsinformation om informanterna och deras arbetssituation för att belysa heterogeniteten i gruppen och för att få en större förståelse för informanternas upplevelser och erfarenheter. Vid konstruktionen av narrativerna har det varit viktigt för forskaren att få fram informanternas egna berättelser, vilket Boeije (2010, s. 190) framhåller att är viktigt. Även Newby (2010, s. 500) påpekar att tanken bakom narrativ analys är att föra forskaren närmare individens personliga erfarenheter genom den individuella rösten i narrativerna som reflekterar berättarens prioriteringar, bekymmer, värderingar och attityder.

I följande steg av analysen har forskaren letat efter likheter och skillnader mellan de fyra narrativen. Detta har gjorts i ljuset av tidigare forskning och kan därmed liknas vid den andra fasen av Murrays metod, den tolkande fasen. Vid analysen är det viktigt att forskaren är medveten om vilka teoretiska antaganden som leder analysen samtidigt som forskaren behöver vara öppen för nya idéer och utmaningar, utan att tvinga fram specifika idéer (Murray, 2015, s. 95). Fokus har här legat på att hitta centrala teman som framträder i informanternas berättelser. I följande kapitel,

resultatdiskussionen, förtydligas tolkningen av resultaten med hjälp av tidigare forskning.

3.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

En bedömning av kvaliteten på forskningen innebär en granskning av tillförlitligheten och noggrannheten av forskningsresultaten. Genom bedömningen granskas hur väl resultaten presenterar det sociala fenomen som avses undersökas. (Boeije, 2010, s. 168.) Inom den kvalitativa forskningen är det svårt att använda sig av samma kriterier som används vid kvantitativ forskning eftersom det inte går att kopiera ett socialt sammanhang för en upprepning av forskningen på samma sätt som man inom naturvetenskapen upprepar experiment. Dessutom tenderar forskaren att vid insamling och analys av data bli så involverad i undersökningen att ingen annan forskare kan ha samma förutsättningar till produktion av identiska data eller sammanfallande slutsatser. (Denscombe, 2016, s. 409–410.)

Genom insikten av ovannämnda problem har en del kvalitativa forskare föreslagit att de traditionella sätten för kvalitetsbedömning av forskningen bör överges. Majoriteten anser ändå att dessa kriterier inte ska överges helt och hållet utan att de behöver tillämpas så att de kan verifiera även kvalitativ forskning. (Denscombe, 2016, s. 410.) Eftersom begreppen reliabilitet och validitet är så starkt kopplade till kvantitativ metodologi har de inom kvalitativ forskning tolkats på lite olika sätt. Det är ändå viktigt att alltid bedöma forskningens tillförlitlighet och trovärdighet även om man inte vill använda sig av begreppen reliabilitet och validitet. (Hirsjärvi m.fl., 1997, s. 227; Trost, 2010, s. 133). Eftersom denna studie är kvalitativ till sin karaktär, används begreppen tillförlitlighet och trovärdighet vid granskningen av dess kvalitet.

Begreppet tillförlitlighet innebär i kvalitativ forskning ett mått på konsistensen av mättningsresultaten. I praktiken handlar detta om möjligheten att upprepa forskningen vid andra tidpunkter och av andra forskare, samt att resultaten inte beror på en slump. (Boeije, 2010, s. 169; Denscombe, 2016, s. 411–412; Hirsjärvi m.fl., 1997, s. 226;

Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295; Silverman, 2010, s. 290.) Boeije (2010, s. 169) förklarar att när ett fenomen undersöks upprepade gånger med samma mätinstrument så ska resultatet vara detsamma så länge som fenomenet i sig själv inte har förändrats. Vid intervjuer handlar det om huruvida informanterna ändrar sina svar under en intervju eller ger annorlunda svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 295). Vid utförandet intervjuerna i denna undersökning har intervjuarna använt sig av en intervjuguide och därmed ställt samma frågor till varje informant.

För att tillförlitligheten i kvalitativ forskning ska kunna bedömas är det av största vikt att forskaren noggrant dokumenterar och demonstrerar alla delar i forskningsprocessen (Denscombe, 2016, s. 411–412; Hirsjärvi m.fl., 1997, s. 227; Silverman, 2010, s. 290). För att nå en bedömning, behöver forskaren redogöra för hur resultaten och slutsatserna förverkligades, till exempel hur forskningsfrågorna var formulerade så att de var relevanta för forskningsområdet, vilka metoder för insamling av data som användes, hur data analyserades och hur forskaren hanterade sin inverkan på resultaten. (Boeije, 2010, s. 168.) Forskaren som genomfört denna undersökning anser sig ha dokumenterat ovanstående punkter och synliggjort dem i kapitlet om metod och genomförande, samt i metoddiskussionen. Eftersom det i princip är omöjligt att upprepa undersökningen på samma sätt som vid naturvetenskapliga experiment fungerar denna redogörelse som ett substitut i förhållande till tillförlitligheten. När ovanstående information ställs till förfogande är det möjligt att konkludera ifall andra forskare kan komma till ett jämförbart resultat. (Denscombe, 2016, s. 411–412.)

Begreppet trovärdighet handlar om huruvida forskningsmetoden mäter det som den är avsedd att mäta (Boeije, 2010, s. 169; Hirsjärvi m.fl., 1997, s. 226; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). Denscombe (2016, s. 410) anser att trovärdigheten handlar om huruvida forskare kan uppvisa att data de använt är exakt och träffsäkert. Ett av de vanligaste sätten att säkerställa undersökningens trovärdighet är att be andra, exempelvis kolleger, se på hur undersökningen planeras och genomförs (Boeije, 2010, s. 170). Under utförandet av denna undersökning har forskarens handledare granskat hela forskningsprocessen och dessutom har deltagarna i projektgruppen haft möjlighet att ta del av den.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 298–302) menar att undersökningens trovärdighet stödjer sig på forskarens skicklighet i processen. Forskaren gör enligt dem detta genom att konstant kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka resultaten. Detta görs exempelvis genom att forskaren förhåller sig kritisk gentemot sin analys, presenterar olika perspektiv på ämnet, väljer metod utgående från sitt syfte och sina forskningsfrågor och genom att verifiera sina tolkningar med hjälp av tidigare forskningsresultat. I denna undersökning har forskaren arbetat och presenterat forskningsprocessen utgående från dessa förslag på hur man kan stödja undersökningens trovärdighet.

Forskare måste tänka över de etiska principer som gäller vid utförandet av forskning i förhållande till de människor som på ett eller annat sätt deltar i forskningen (Boeije, 2010, s. 44). Av moraliska skäl förväntas forskaren ta sig an sin uppgift på ett etiskt sätt och denna förväntning har av moraliska skäl sitt ursprung i uppfattningen om att allmänheten ska skyddas mot forskare som försöker öka kunskapen om ett ämne med hjälp av alla medel som hen kan ha tillgång till (Denscombe, 2016, s. 423).

Informerat samtycke är en dimension av etiskt handlande i forskning som handlar om att informanternas deltagande i undersökningen måste vara frivilligt och baserat på information om vad deras deltagande innebär. Informanterna behöver få information om bland annat undersökningens syfte och upplägg för att kunna avgöra om de vill delta eller inte. Dessutom måste informanterna få veta att de när som helst har rätt att dra sig ur forskningen. (Boeije, 2010, s. 45; Denscombe, 2016, s. 430; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107.) Varje informant som kontaktades inför forskningsprojektet fick information om projektets syfte och vad deltagandet skulle innebära för dem samt att deras deltagande var frivilligt. De hade således tillräckligt med information för att själva avgöra om de ville delta eller inte.

Konfidentialitetsaspekten, som har att göra med informanternas anonymitet, innebär att skydda informanternas intressen genom att hanteringen av information garanteras ske på ett konfidentiellt sätt. I praktiken sker detta genom att identifierande data som forskaren fått under undersökningen inte avslöjas i samband med publicering av resultaten. (Boeije, 2010, s. 46; Denscombe, 2016, s. 429; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 109) Endast forskningsteamet ska kunna identifiera informanterna, men när

forskaren är intresserad av informanternas egna övertygelser och upplevelser kan det vara svårt att handla etiskt när man använder sig av direkta citat för att belysa dessa i resultatredovisningen (Boeije, 2010, s. 46). För att försäkra att informanternas integritet skyddas har forskaren gett fingerade namn åt informanterna i resultatredovisningen. Vid val av citat har forskaren medvetet valt citat som inte gör intrång på informanternas rätt till anonymitet. Med beaktande av de beskrivna åtgärder som forskaren gjort, kan man således utgå från att undersökningen har hög tillförlitlighet och trovärdighet samt att de väsentliga etiska aspekterna vid kvalitativ forskning uppnåtts.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras resultaten av undersökningen. Resultaten presenteras i form av personliga berättelser. Forskningsfrågan om hur nytexaminerade klasslärare ser på sin profession och sin professionsutveckling efter ett år i yrket ligger som grund för de fyra nytexaminerade klasslärarnas narrativer. Efter berättelserna följer en beskrivning på de centrala teman som kunde urskiljas ur materialet.

4.1 Klasslärarnas berättelser om sin profession och professionsutveckling

Fyra berättelser utmynnade ur datamaterialet och dessa narrativer presenteras i detta kapitel. Klasslärarnas namn är fingerade för att beskydda informanternas identitet och säkerställa undersökningens konfidentialitet. Citaten är kursiverade för att tydliggöra dem för läsaren och eftersom de är exakt angivna förekommer dialektala uttryck, vilket förstärker berättelsernas genuinitet.

4.1.1 Amandas berättelse

Amanda blev utexaminerad klasslärare våren 2016 från Åbo Akademi i Vasa. Hon arbetar som klasslärare för en årskurs 3 i en skola med 120 elever i huvudstadsregionen. Stämningen i skolan är enligt henne trygg och familjär. Hon undervisar sin egen klass i läroämnena modersmål, matematik, bildkonst, omgivningslära och religion, samt dessutom klasserna 3–6 i gymnastik. Hon är den enda läraren på skolan som fått sin examen så sent som året innan och de andra lärarna har varierande lång arbetserfarenhet. Skolkollegiet består av rektor, vicerektor, klasslärare, timlärare, resurslärare och skolgångsbiträden. Två av klasslärarna är manliga och fyra är kvinnliga. Den manliga rektorn undervisar både ensam i klass och som komplärare på de andra lärarnas lektioner. Amanda säger att

rektorn alltid finns på plats och att det är öppen kommunikation med honom, så det är lätt att gå och prata med honom när det behövs.

Mötet med eleverna har gått bra för Amanda och speciellt i hennes egen klass känner hon att hon har skapat en anknytning till eleverna och hittat en gemensam linje med dem. Det enda som hon upplever som en utmaning i förhållande till eleverna är disciplinen: *med de här högre klasserna eller med några andra klasser så har det varit lite så här att svårt att med disciplinen och så här emellanåt. Att vissa klasser är nu så där bråkigare än andra, alla är olika på det sättet.* Även hennes relation till vårdnadshavarna upplever Amanda att har gått bra, även om det var mycket mera kommunikation än hon hade anat innan hon började arbeta. Till en början ifrågasatte vårdnadshavarna Amandas arbete till en viss del: *Och så klart så var nog många ganska skeptiska när man var helt ny lärare, att vad har jag för erfarenhet och vad liksom, lyssnar eleverna på mig. Men sen när de har sett att det har fungerat så har det sen liksom avtagit och accepterats och så här.*

Amanda lyfter fram differentieringen som det mest utmanande i förhållande till undervisningen. Hon menar att *man vet ju hur man ska göra /.../ men att sedan på riktigt göra det när man är ensam i klassen att det är, det tycker jag har varit jätteutmanande.* Det svåraste är enligt Amanda inte att differentiera för de svaga eleverna, utan för de starka: *men sen tycker jag det är utmanande med starka elever, att hitta liksom annat material, att man inte bara ger ett papper med liknande uppgifter, att man på riktigt skulle ha något som skulle utveckla deras kompetens också, att det tycker jag känns ganska svårt när man inte har någon erfarenhet, och man har inget material som ny lärare, så det är ju ganska svårt.* Det är i läsmäna som differentieringen är utmanande enligt Amanda, medan differentiering i gymnastik är lättare och för henne går nästan automatiskt genom att hon använder olika svårighetsgrad på övningarna. Dessutom upplever Amanda att det är svårt att veta hur hon ska utnyttja resurslärarna mer än bara genom att låta dem hjälpa vissa elever mera och ha dem att ta ut mindre grupper ur klassen. Även planeringen upplever hon som utmanande, eftersom hon inte har någon erfarenhet och bara förväntas planera sitt läsår direkt. Hon upplever att planeringen tar lång tid eftersom hon är så noggrann. Men i det stora hela anser hon ändå att arbetet gått förvånansvärt bra och att hon har tid för fritidsintressen: *Jo, det har jag nog absolut. Att, att man*

får ju lite prioritera, men att ibland är det längre dagar och ibland kortare och nog tycker jag ändå att man hinner nog ha ett liv absolut utanför, att jo.

Utöver undervisningen deltar Amanda i skolans sportteam som ordnar olika evenemang och kampanjer. Sportteamet arbetar med och försöker utveckla programmet Skolan i rörelse, vilket har målet att få eleverna att röra på sig mera. Amanda påpekar att skolan försöker *hänga med i svängarna* även när det gäller teknik och datorer. Amanda deltar aktivt i fortbildningsdagar, trots att hon upplever att det *kommer nog mera fortbildningar än vad man hinner liksom ens läsa om*. Hon upplever att hon får vara delaktig i utvecklingsarbetet som bedrivs på skolan och påpekar att det förväntas av lärarna att delta aktivt, delvis eftersom skolan enligt henne är så liten. Amanda menar att hon blivit väl mottagen på skolan och att stämningen där är välkomnande. Hon trivs bra på sin arbetsplats och upplever att hon genast från början har fått känslan av att vara en i gänget. Till nästa höst har hon fått en fast tjänst på samma skola och kommer att fortsätta arbeta där så länge skolan finns kvar.

Amanda beskriver sig själv som en rättvis lärare som visar intresse för eleverna och deras intressen. I sitt arbete försöker hon bjuda på sig själv och vill finnas till hands för eleverna. Hon vill att det ska vara lätt för eleverna att komma till henne när de stöter på problem, och att ingen ska behöva vara rädd för att ställa dumma frågor. Hon lyfter fram vardagskompetensen som en viktig del av arbetet med eleverna. Amanda upplever att hon har jättehög grad av självständighet i arbetet och får bestämma över sin undervisning. Hon känner sig ändå inte ensam i sitt arbete eftersom kollegiet har ett öppet klimat och diskussioner är vanliga. Hon påpekar att samarbetet mellan klasserna är en aspekt som kunde utvecklas inom skolan. Amanda är absolut motiverad för arbetet som lärare och känner att hon behärskar arbetet. *Nå nu har det i alla fall gått riktigt bra, att man, man tänkte liksom när man började jobba att man skulle det här vara helt i burnout typ första året när alla har skrämt en så mycket, men att det där nog har man orkat helt bra.*

Hittills upplever Amanda att hon lärt sig massor om arbetet som lärare. Hon poängterar att *man lär sig varje dag*, och menar då inte i förhållande till faktakunskap, utan till vilka undervisningssätt som fungerar för vilka grupper och till

flexibilitet. *Och sen så har man ju lärt sig att vara överflexibel ändra på alla planer som man har tänkt och så här och så har man fått ganska mycket tips och idéer av andra lärare och hur man kan göra och det har nog varit jättelärorikt det här första året.*

Amanda försöker vara öppen för nya idéer och vill vidareutveckla sig själv som lärare. Hon är med i ett mentorprogram som ger henne en känsla av trygghet eftersom hon kan tala ut om sina bekymmer under träffarna med mentorgruppen. Hon upplever att hon genom mentorgruppen har möjlighet att reflektera över sitt arbete. Hemma får hon ventilera och bolla idéer med sin pojkvän, och hon får stöd av sin mamma som också är lärare. Dessutom diskuterar hon mycket med studiekompisar och hennes lärarkolleger. För att utvecklas som lärare skulle Amanda gärna arbeta tillsammans med en lärare för en parallellklass, för att samarbeta och utbyta olika idéer. Att samla på sig tips och idéer som skulle underlätta det dagliga arbetet är en faktor som Amanda lyfter fram, samtidigt som hon säger att hon vill bli säkrare i sitt arbete och bara allmänt lära sig mera och få tillgång till flera tips och idéer. Hon har inget specifikt område som hon vill vidareutbilda sig inom och menar att hon innehar tillräcklig kompetens för arbetet som lärare.

4.1.2 Benjamins berättelse

Benjamin blev officiellt utexaminerad klasslärare från Åbo Akademi i Vasa under våren 2016, men har redan hunnit arbeta i samma skola i tre år. Skolan han arbetar i är en stor skola med ca 300 elever och ligger i Nyland. För tillfället är han klasslärare för en årskurs 5 och dessutom undervisar han i fysik för årskurs 6. Han säger att det varierar från år till år vilka ämnen han undervisar, men i princip gäller det alla skolämnen. Kollegiet består av drygt 20 lärare plus övrig personal och är åldersmässigt allt från nyutexaminerade lärare i 25 års ålder till lärare som närmar sig pension. Han har en manlig klasslärarkollega och några av timlärarna är män, resten av kollegerna är kvinnor. Rektorn i skolan är bra på att ta beslut och stöds i sitt arbete av en ledningsgrupp.

Enligt Benjamin är det trivsamt stämning på skolan, både i kollegiet och i relation till och mellan elever. Han tycker att det är förvånansvärt lite bråk och problem i skolan trots att där går över 300 elever. Eftersom han redan hunnit arbeta på skolan i flera år upplever han att han funnit sin plats i kollegiet och minns tillbaka till sin första tid på skolan, samtidigt som han säger att han blev väl mottagen och omhändertagen. Benjamin tycker att han har ett jättetrevligt kollegium som han kan ha det roligt med, och han har till och med blivit goda vänner med några av kollegerna. I kollegiet är det vanligt att dela med sig av sina styrkor och ta emot hjälp när det behövs, man är medveten om att alla har egna kompetenser och man försöker dra nytta av dem. Han lyfter på hatten åt det arbete som rektorn gör för kollegiets trivsel: *Och sen när vi har en stark rektor som sköter, som ser till att alla har det bra, så det inte, det fungerar i från det. Det skulle kunna finnas utmaningar och sådant här och det skulle säkert kunna bli liksom mer stridigheter i fall vi inte skulle ha en så stark rektor som vi har.* Benjamin har ännu inte fått fastanställning men planerar att fortsätta jobba på samma skola så länge det är möjligt. Han säger också att: *inom kommunen så har man nog redan hunnit jobba upp ett namn för sig, jag vet nog att blir jag inte anställd här på skolan så finns det nog andra skolor här i närheten.*

Benjamin har samplanering med sina parallellkolleger, det vill säga de andra klasslärarna på skolan som har årskurs 5, och upplever att samarbetet är tätt. Dessutom deltar han i årskursvisa möten med lärare för årskurs 5 och 6 samt deltar i en IKT-grupp. Förutom dessa finns det en hel del andra grupper på skolan, av vilka en del är mer tillfälliga. Han påpekar att det största samarbetet ändå sker spontant i lärarrummet där det är vanligt med diskussioner och förslag på vad och hur man kan göra saker.

Utvecklingsarbete är enligt Benjamin vanligt på skolan där lärarna vill utvecklas och konstant bli bättre. *Och i och med den här nya läroplanen så är det ju massor som ska göras och behöver utvecklas.* Han känner att han främst bidrar till skolans utveckling genom att fungera som IT-stöd åt sina kolleger, som ofta kommer och frågar om hjälp av honom i och med att skolan är mitt inne i övergången till ”ett till ett”. Lärarna på skolan deltar i fortbildningsdagar och det är rektorn som bestämmer vilka fortbildningar lärarna ska gå på. Han upplever att kollegerna är ganska nöjda

med att rektorn är den som bestämmer om fortbildningarna, och han tror att man säkert får gå på andra kurser om man så vill.

Benjamin tycker att det mest utmanande för tillfället är klassen han arbetar med. Han står varje dag inför nya utmaningar med eleverna, och det tar på hans energi att reda ut bråk och strul. *Att om man en dag faktiskt får koncentrera sig alla fem sex timmar på undervisningen så då har det varit en bra dag.* Efter ett och ett halvt år med gruppen börjar han se förändringarna och resultaten av att ha varit konsekvent ända från början. Mötet med eleverna upplever han som dynamiskt och varierande, att *det ändrar från dag till dag. Och minut till minut.* Han känner sig tillräckligt kompetent för att möta utmaningarna han stött på, och påpekar att ju längre han arbetar desto lättare blir det för honom att urskilja var hans roll som lärare tar slut: *Till en börjar så var man, man ville och skulle göra allt själv, men sen så har man fått bättre bild att det finns faktiskt folk som jobbar på skolan för att göra de här sakerna, min uppgift som lärare.* Benjamin bodde tidigare i närheten av skolan men valde att flytta lite längre bort till en närliggande stad så att han kunde bestämma när han träffade sina elever. Tidigare hade han svårt att lämna sin lärarroll på skolan men flytten gjorde att han nu bättre kan slappna av. *Men det är, då är det på egna villkor och inte tvärtom, så då är det helt okej. (SPRAK) får vara, får vara mig själv då jag kommer hem och behöver inte ha den här lärarrollen när man sitter hemma i vardagsrummet.* Han upplever att han har tid för fritidsintressen så länge arbetet hålls på arbetsplatsen, men påpekar att det är fritiden som blir lidande under stressiga perioder på arbetet.

Benjamin upplever att mötet med elevernas vårdnadshavare var lättare än han kunnat tro. När han började arbeta var han aningen nervös för hur samarbetet med dem skulle gå men nu tycker han att det är roligt och ganska enkelt. Det enda som han fortfarande tycker är utmanande är när han måste ringa hem till föräldrarna om något hänt deras barn under skoldagen, men han känner att han har vårdnadshavarnas tillit: *för tillfället har jag lite busiga elever men kontakten hem fungerar bra och de är för tillfället den grupp jag har så de försöker inte, de tror på mig när jag ringer hem om vi säger som så. De litar på mig och litar på att jag inte ringer bara för att ringa och klaga, utan så här.*

Benjamin beskriver sig själv som en lite trött lärare som är på uppåtgående. Han känner att han utvecklas hela tiden och menar att en ny klass lyfter fram nya egenskaper i honom som han behöver arbeta på. Om man en månad tidigare skulle ha frågat honom om han är motiverad för lärararbetet skulle han ha gett ett negativt svar, men just nu är han motiverad för arbetet. *Det, det är lite så här nytändning har man fått här, så.* Benjamin säger att han har ganska hög grad av självständighet i arbetet, ungefär åttio procent. Han tycker att han behärskar arbetet som lärare, men att arbetsmängden gör att han inte hinner med allt som han skulle vilja hinna med. Till exempel differentieringen upplever Benjamin att blir lidande, även om han klarar det bra när han har tillräckligt med tid. Det är jobbigt för honom att känna att han inte hinner med allt och poängterar samtidigt att det är läroplansarbetet som inkräktar på undervisningen, vilket han upplever som ett etiskt dilemma.

Benjamin deltar inte i något formellt mentorprogram, men upplever att han har möjlighet att reflektera kring sitt arbete tillsammans med kollegerna i lärarrummet samt under utvärderingssamtal med rektorn. Han upplever inte att han skulle ha saknat en officiell mentor, eftersom han tycker att han har många informella mentorer på arbetet.

Benjamin menar att han hittills har lärt sig massor av att arbeta som lärare, och lyfter fram det faktum att det är lättare att lära barn än kolleger. Dessutom lyfter han upp gränsdragningar som något han får tänka på mer och mer när det känns som om inte arbetsdygnet räcker till: *Det kanske är en sak, och lite att nu börjar det komma in mer och mera att man då, att man nog måste sätta gränser lite själv, att det går inte att ta sig an allt och så här.* Han kan inte ta fasta på något speciellt som han behöver vidareutbilda sig inom, men poängterar att man aldrig blir fullärd. Han är ganska nöjd med att utvecklas på fortbildningsdagarna, även om han tycker att innehållet på dem kunde anpassas. Som nästa steg i sin karriär har Benjamin tänkt engagera sig i den lokala lärarföreningen och bli mer fackligt engagerad.

4.1.3 Cecilias berättelse

Cecilia blev utexaminerad klasslärare med speciallärarbehörighet våren 2016 från Åbo Akademi i Vasa. Hon arbetar i en stor skola i Egentliga Finland, och är klasslärare för en årskurs 1 med 19 elever. Hon undervisar klassen i alla ämnen, både ensam och tillsammans med resurslärare, samt årskurs 3 i engelska. Till först hade hon tjänst för ett år framåt och har nu fått fast tjänst. Hon arbetar i ett lärarlag bestående av parallellklassernas lärare och de har ett tätt samarbete med varandra. På eget initiativ är hon med i en grupp som arbetar med att utveckla det nya skolbiblioteket och dessutom fungerar hon som skolombud i stadens lärarförening. Kollegiet på nästan 25 klasslärare och flera speciallärare, resurslärare, skolgångsbiträden och övrig personal, består till största delen av kvinnor, men det finns även några män i kollegiet som främst har hand om de högre årskurserna. Cecilia tycker att det är en ganska låg medelålder på lärarkåren, eftersom det finns många lärare i 25-års ålder men inte så många som snart ska gå i pension. Rektorn i skolan är lättillgänglig och lyssnar alltid när det behövs. Cecilia upplever att hennes relation till rektorn är avslappnad och att det är skönt att han känns som en av lärarna i gänget.

När Cecilia började arbeta upplevde hon att ingen hade förvarnat henne om hur mycket arbete det är under det första året som yrkesverksam lärare. Hon förvånades över allt annat som hör till arbetet förutom själva undervisningen, som exempelvis föräldrakontakt, fostran och dokumentation. Det var flera nytexaminerade lärare som började arbeta samtidigt på skolan och Cecilia upplevde det som att nästan alla de nya lärarna var nära att gå in i väggen. När de sen fick mera stöd och började på ett mentorprogram började arbetet fungera mycket bättre och nu tycker Cecilia att hon har funnit en balans mellan arbete och fritid: *att före kom man nog bara hem och var jätte trött och... man kanske planera lite för mycket och, så. Men nu är det nog i balans att nu när jag far hem så gör jag inte jobb mera och... så det är helt skönt.* När Cecilia och hennes nytexaminerade kolleger började på skolan blev de positivt bemötta och de andra kollegerna var mycket öppna och hjälpsamma. *Det var inte såndäran att va tror ni att ni nu kommer hit och ändrar allting utan det var genast såhär att oh vad har ni för nya idéer och dela med er eller ni hittar på nånting och jätte öppna för, för vad vi har för tankar om allting också att hur man kan utveckla*

saker. Hon upplever att hon direkt blev en i gänget och att kollegiet är öppet och trevligt. Enligt Cecilia är det en fördel att kollegiet är stort, och hon anser inte att det skulle ha bildats några grupperingar inom det stora kollegiet.

Cecilia upplever differentiering som en utmaning i arbetet som lärare. Hon påpekar att det inte är differentieringen för de svaga som är utmanande utan att det är svårt att hitta material för att kunna utmana de starka eleverna: *det tycker jag kanske att är svårt att hitta det där materialet som sen motiverar alla. Att det int är för svårt och int för lätt. Det tycker jag kanske att har varit svårast.* Cecilia antar att differentieringen för de extrabegåvade eleverna är ett problem för många skolor och säger samtidigt att *Finland är jättebra på specialpedagogik för svaga men int för starka.*

Mötet med eleverna har enligt Cecilia varit det lättaste i lärararbetet. *Men sen möte med eleverna tycker jag nog ändå var det här lättaste att det kom naturligt dom var ju så ivriga att börja skolan och dom sir upp till en och så... så det har nog gått jättebra.* Däremot var mötet med föräldrarna och speciellt det första föräldramötet en utmaning enligt Cecilia. Hon säger att det är bra att före utvecklingssamtal fundera på bland annat: *hur professionell ska man vara eller hur avslappnad ska man vara och vad ska man säga och vad får man int säga så man int trampar nån på tårna och int säger ändå, inte för snäll och inte för... att hitta dendäran gyllene medelvägen i samtalet.* Cecilia berättar att hon fått jättemycket stöd av sin mentor när det gäller planeringen av föräldramöten och att hon också fick tips av en av lärarna som hade haft årskurs 1 året innan. Tillsammans med mentorn och mentorgruppen har Cecilia också möjlighet att reflektera över sitt eget arbete. Hon lyfter fram mentorgruppen som en av de bästa sakerna hon blivit erbjuden av skolan under skolåret och är positivt överraskad av hur bra gruppen fungerat: *det är jätte jätte sköna möten när man får släppa allt bara när man får diskutera och fundera tillsammans och bolla idéer eller bara kasta ur sig allt vad man funderar på och, det är jätte skönt.*

Cecilia beskriver sig själv som en ganska organiserad, lugn och snäll lärare och berättar att hon tycker sig ha hittat sin läraridentitet ganska bra så hon vet hurudan hon är i klassen och hurudan hon är bekväm att vara. Hon tycker det är roligt att komma till arbetet och trivs jättebra, vilket skiljer sig mycket från hur det var ett

halvt år tidigare när hon var beredd på att byta till vilket arbete som helst. När Cecilia började se framstegen som klassen gjorde och fick feedback av sina elever svängde hennes inställning och hon blev mer motiverad för sitt arbete. *På nå vis ändra man kanske sitt eget tankesätt att man behöv som int göra allt genast. Och att det får ta tid, och att mm... man ville kanske lite för mycket av sig själv i början, när man int heller hade nån bild av att hur snabbt sku eh... inläring gå eller hur snabbt sku man gör det här och hur mycket tid sku man sätta på att lära sig gå i matkön och (skrattar) såndärnt så man visst ju som int hur mycket man sku sätta av sig själv på alla delar.* När hon mådde som sämst över sitt arbete tog hon ett steg tillbaka och funderade över vad som är orsaken till att hon mår så dåligt, så när hon lärde sig att inte ta med arbetet hem på kvällarna började hon må bättre. Då påverkades också hennes undervisning till det bättre. Cecilia upplever att hon behärskar sitt arbete väl men poängterar att hon inte tror att det är möjligt att någonsin behärska allt. *Men... just såhär att man själv är medveten och vill utvecklas hela tiden tror jag att är viktigt att sen när man tröttnar på att man int vill mera utvecklas då tror jag int att man är så bra lärare mera heller, om man bara faller tillbaks på gamla vanor. Mm men ja... med tanke på just hur kort tid jag ändå har jobbat nu som lärare så tycker jag att jag ganska, så är jag nog nöjd över mig själv.* Hon känner sig tillräckligt kompetent för att möta utmaningarna som hon stött på i arbetet. Det första året som yrkesverksam lärare har lärt henne mycket, och hon kan inte specificera något utan säger bara allmänt att hon lärt sig vara lärare.

Cecilia tycker att arbetet som lärare är mycket självständigt och att det innebär ett stort ansvar för lärarna. Hon säger att hon för det mesta är ensam i klassrummet, men att de i lärarlaget planerar större teman tillsammans och sen får hon själv bestämma hur hon genomför sin egen undervisning. Hon tycker att det är en positiv del av läraryrket att få forma sin egen undervisning enligt klassens behov, men poängterar samtidigt att det är skönt att ha stödet av sitt lärarlag som hon kan få hjälp av när det behövs. *Låna nå material och, vi delar jättemycket med varandra material så... det är skönt. Man har ju int så mycket att utgå ifrån från första året när man börjar.*

Utvecklingsarbeten är en naturlig del av skolans vardag och Cecilia nämner bland annat ett utvecklingsarbete med läsning och ett örtprojekt som pågår i skolmatsalen. Hon säger att: *det är en ganska aktiv skola som deltar i allt möjligt och engagerar*

*sig i olika grejor och testar och är med. Men jag kommer nu int på vad annat vi har... men det finns nog en massa olika projekt. Cecilia har också haft utvecklingssamtal med rektorn och tycker att det är skönt att han följer med hur det går för henne i arbetet och hon får prata om sina erfarenheter. Lärarkåren får enligt Cecilia ganska fritt välja vilka kurser de går på, och lärarna får alltid ledigt och vikarier ordnade för att möjliggöra deras deltagande. Ibland ordnas också obligatoriska föreläsningar efter skoldagen. Kollegerna är enligt Cecilia också duktiga på att uppdatera varandra om nya idéer och genom det *utvecklar vi varandra också*. Cecilia tycker inte att den nya läroplanen ställt till några större problem för hennes arbete men poängterar samtidigt att det säkert hade varit annorlunda om hon hunnit arbeta med den tidigare läroplanen.*

Cecilia trivs bra på sin arbetsplats och vill fortsätta arbeta på samma skola. Hon upplever skolan som ett bra ställe att få grunden för sin lärarkarriär men tror inte att hon vill arbeta på samma ställe hela livet. I framtiden vill hon bli bättre på att ge mera ansvar åt eleverna, variera sin undervisning och prova på olika undervisningsmetoder. Hon upplever inte att hon behöver mera utbildning.

4.1.4 Danielas berättelse

Daniela blev utexaminerad klasslärare från Åbo Akademi i Vasa våren 2016. Före hon började studera hösten 2012 arbetade hon i två år på samma skola som hon nu arbetar på. Skolan är en liten byskola i Österbotten med 33 elever uppdelade i två klasser som undervisas av varsin lärare. Daniela är anställd som timlärare även om hon fungerar som klasslärare för årskurs 4–6, den andra läraren som är manlig är rektor för skolan och klasslärare för årskurs 1–3. Förutom de två lärarna som arbetar heltid på skolan finns även en ambulerande speciallärare och två timlärare som kommer in för att hålla lektioner i gymnastik, samt ett skolgångsbiträde som arbetar lika mycket i bägge klasser. *Det är bara jag och den andra läraren som tar hand om allt arbete på skolan och vi gör allt möjligt. Vi är med på allt och gör allt*. Daniela undervisar i nästan alla skolämnen, förutom gymnastik och musik. Så länge skolan

inte stängs hoppas Daniela få arbeta där och hon upplever att hon har en bra chans till det.

Det som Daniela upplever som utmanande i arbetet är det faktum att hon ska hålla reda på så många årskurser samtidigt. Hon känner sig ofta som en jonglör eftersom hon behöver vara på många ställen samtidigt. Dessutom känner hon sig otillräcklig eftersom hon inte hinner med allt stoff som hon borde hinna med: *Jag känner att jag skrapar ytan och att jag ibland är lite otillräcklig och jag skulle vilja ge mer stöd åt elever som har svårt. Jag försöker att stödja eleverna /.../ Det är så många som behöver det här långa och att få tänka och man kanske inte skulle behöva skala bort helt. Men det känns ofta som att jag endast skrapar ytan och kanske också jag är extra kritisk eftersom jag alltid skulle vilja att de klarar sig och då tar jag ansvar för det och det kan bli en börda.*

Mötet med eleverna har gått bra för Daniela. Hon menar att hon har lätt för att tycka om alla elever och ser det som en rikedom: *Även de mer bråkiga eleverna som man behöver kämpa med tycker jag mycket om. Det är nog en rikedom, jag skulle inte orka om det inte var för att jag har så lätt för att tycka om dem.* Hon säger att hon får bra feedback av eleverna som ser henne som en rättvis lärare. Även hennes kolleger ger henne positiv feedback: *Specialläraren sa också att vi har det bra som har mig.* Daniela blev väl mottagen på skolan, och eftersom hon arbetat på skolan tidigare visste rektorn att hon kommer bra överens med både föräldrar och elever så han ville ha henne dit. Mötet med hennes huvudsakliga kollega har gått bra och de har hittat sina platser och delar på arbetet utefter deras starka sidor, men Daniela önskar att hon hade fler kolleger och genom det flera infallsvinklar. Daniela och hennes kollega bestämmer allt tillsammans och hon känner att han uppskattar hennes förslag och idéer. Daniela upplever också att hon har fått föräldrarnas förtroende och det uppmuntrar henne i hennes arbete.

Daniela upplever att hon befinner sig på rätt plats och är tillräckligt kompetent för arbetet som lärare. Hon påpekar att det finns för lite resurser och att ingen är tillräcklig i förhållande till arbetsmängden: *Ingen är ju tillräcklig speciellt för arbetsmängden vi har men jag känner att jag gör mitt bästa och jag tror det viktigaste är att jag orkar och att jag tycker om eleverna och gör mitt bästa. Hellre*

*det än en massa hokus pokus för dem. Hennes styrka som lärare ligger i mötet med elever och vårdnadshavare, och hon upplever sig ha den här emotionella intelligensen vilket hjälper henne i mötet med olika typer av människor. Hon beskriver sig själv som en empatisk och energisk lärare som har många idéer om allt möjligt, och dessutom är hon relativt tålmodig och tål stress väl. Daniela anser att hon behärskar arbetet så bra hon kan även om det ibland är utmanande med många årskurser samtidigt. Hon poängterar att hon fick mera självförtroende av klasslärarutbildningen och känner att hon inte längre behöver ifrågasätta sig själv i sitt arbete. Daniela kommenterar läroplanen och arbetet med den enligt följande: *Det idealiska skulle vara i mitten av den nya läroplanen och den gamla. Massor med lärare bränner ut sig hela tiden, också lärare som har jobbat länge och känner att de inte är tillräckliga för den nya läroplanen. Vi är bara människor och vårt yrke får inte bli hela vårt liv. En mellanväg borde vara bra och man måste tänka att den här nya läroplanen tar tid. Fast man tar det här nya med så borde man inte helt kasta bort det här gamla speciellt för elever som har det svårare.**

Daniela är definitivt motiverad för arbetet som lärare. Hon lyfter fram elevernas framgångar som det mest motiverande i arbetet: *Alltid då en elev lyckas tänker man yes nu klarar hon/han detta! De blir ju som ens egna barn på något sätt och man blir glad om de lyckas.* Enligt Daniela är det inte bra om man tappar glädjen i arbetet, och då är det bra att komma ihåg *att mindre räcker och det är mer viktigt att vara närvarande.* Hon tycker att hon har tillräckligt hög grad av självständighet i arbetet och är nöjd med det. Hon får bestämma mycket själv så länge hon håller sig någorlunda till innehållet i läroplanen och hon får tillgång till de saker som hon behöver. *Vår tidigare rektor hade ganska kontrollbehov men han vi har nu är inte så.*

Daniela menar att hon ibland hinner reflektera över sitt arbete och att vissa saker måste hon fundera mer på än andra. Samtidigt säger hon att hon nog reflekterar lite hela tiden, *man går lite och funderar hela tiden och tänker vad man ska göra och vad som fungerar och inte fungerar.* Hon är dock inte lärare dygnet runt, och har under året lärt sig att hon inte ska jobba under veckosluten: *På fredag då jag slutar halv 12 så försöker jag att ta helg. Jag har varit så trött på sistone så jag har försökt ta kvällarna ledigt, jag kan inte jobba 24/7. Istället kan jag komma på kreativa saker då jag bara "är" t.ex. då vi är på skolutflykter.* Daniela har valt att inte ha någon

formell mentor och upplever att hon inte har behövt det eftersom många av hennes bekanta är lärare och hon har möjlighet att fråga dem om tips och råd när det behövs.

Daniela upplever inte att de bedriver något utvecklingsarbete på skolan men de försöker utnyttja naturen runt omkring så mycket som möjligt. Fortbildningsdagar är dock en del av lärarnas utveckling och Daniela försöker välja att delta i sådant som är av praktisk nytta i lärararbetet och som ger henne ny inspiration. *Sedan väljer man till också själv vad man tar för sorts skolning. Jag försöker att inte ta sådant att jag tvingas vara borta från skolan så jag måste lämna dem eftersom jag tycker sådant är komplicerat.* Daniela känner också att hon skulle vilja fördjupa sig och utvecklas inom alla områden, och speciellt gällande praktiska saker. Hon skulle gärna arbeta tillsammans med en lärare som har parallellklass så att hon skulle ha någon att fundera tillsammans med. *Jag tycker jag är en sådan person som har idéer och just då med min syster t.ex. skulle vi vara jättebra tillsammans. Just en sådan person som har samma tankesätt som mig skulle vara jätterolig och jobba med.* Avslutningsvis säger hon att: *Det är massor med nytt jag skulle vilja lära sig bara man hade energi för det, men mycket av det kommer man nog lära sig under åren också. Inte ska man heller hålla på med samma saker år ut och år in.*

4.2 Centrala teman i klasslärarnas berättelser om sin profession och professionsutveckling

I detta kapitel presenteras de centrala teman som trätt fram ur de nytexaminerade klasslärarnas berättelser. De fyra teman som kunnat identifieras i anslutning till forskningsfrågan om de nytexaminerade klasslärarnas syn på sin profession och sin professionsutveckling är: *obeständighet och intensifiering, samarbetskultur och partikularitet, entusiasm och engagemang samt läraragens och kompetensbildning.*

4.2.1 Obeständighet och intensifiering

Begreppet obeständighet, som här innefattar läraryrkets diffusa karaktär och svårigheten att dra gränser i arbetet, beskriver känslan som de nytexaminerade lärarna har i förhållande till läraryrket. I samtliga informanternas berättelser tangeras på ett eller annat sätt arbetsmängdens vållande av problem för dem i deras arbete. Informanterna upplever bland annat att planeringen tar lång tid, att det är svårt att hinna med alla arbetsuppgifter och att själva undervisningen blir lidande på grund av dokumenteringsarbete och läroplansarbete. Speciellt i Danielas berättelse syns detta fenomen när hon beskriver hur bristen på resurser resulterar i att ingen lärare är tillräcklig i förhållande till arbetsmängden. Dessutom beskriver Daniela sig själv som en tålmodig och stresstålig lärare, vilket kan antas att hon anser vara kvaliteter som är viktiga för en lärare, för att orka med arbetsmängden och arbetets obeständighet. Även känslan av otillräcklighet i arbetet kommer fram i Danielas berättelse eftersom hon upplever att hon inte hinner med allt som hon vill hinna med. Likaså Cecilia beskriver hur arbetsmängden var nära att resultera i att alla de nytexaminerade lärarna som började samtidigt på skolan var nära att gå in i väggen.

När det kommer till de nytexaminerade lärarnas förmåga att prioritera olika arbetsuppgifter och att dra gränser för att finna balans mellan arbete och fritid framträder också fenomenen obeständighet och intensifiering. Samtliga informanter poängterar att de behövt lära sig att dra gränser och hitta balans, vilket de upplever att blir lättare med tiden och nu har alla lyckats hitta balans. Benjamin ser det som en självklarhet att det är fritiden som blir lidande under stressiga perioder på arbetet och att han än oftare får tänka på gränsdragningar eftersom arbetsdygnet inte vill räcka till. Cecilia poängterar behovet av stöd i början av karriären för att bli bättre på att dra gränser, och hennes arbete blev lättare när hon lärde sig att inte ta arbetet med hem på kvällarna.

Två av informanterna lyfter upp utmaningen i att dra gränser i förhållande till lärarrollen, vilket kan kopplas till läraryrkets obeständighet. Benjamin beskriver hur det blir lättare att urskilja var hans roll som lärare tar slut ju längre han arbetar, och hur det blev lättare för honom att skilja på sig själv som lärare och sig själv som privatperson när han inte behövde träffa sina elever på sin fritid. Även Cecilia

funderar på sin roll under utvecklingssamtal och balansen mellan att vara professionell lärare och att vara avslappnad, samt hur viktigt det är att hitta den gyllene medelvägen. Behovet av stöd framkommer även här och Cecilia upplever att hon hittat sin läraridentitet och vet hurudan lärare hon är bekväm att vara i klassen.

Obeständighet innebär också att det finns många uppgifter på sidan om undervisningen som behöver skötas parallellt. I tre av informanternas berättelser framkommer detta fenomen och tangerar främst fostran, föräldrakontakt och dokumentation. Även läroplansarbetet som tas fasta på i Danielas berättelse karaktäriseras av obeständighet och intensifiering, eftersom en ny läroplan innebär nya uppgifter för lärarna. Daniela upplever att läroplansarbetet är en orsak till att lärare bränner ut sig eftersom de inte känner sig tillräckliga i förhållande till det.

En av informanterna, Cecilia, upplever att självständighet i arbetet innebär ett stort ansvar för lärarna, vilket kan kopplas till obeständigheten och intensifieringen i läraryrket. Eftersom yrket är så självständigt blir de nytexaminerade lärarnas behov av stöd och feedback stort, vilket kommer fram i två av informanternas berättelser. Cecilia tycker det är bra att rektorn följer med hur det går för henne i arbetet och Daniela lyfter fram feedbacken hon fått av lärarkolleger, elever, rektor och vårdnadshavare. Detta innebär att feedback är viktigt för Daniela för att hon ska kunna försäkra sig om att hon klarar av arbetet som lärare.

4.2.2 Samarbetskultur och partikularitet

I de nytexaminerade klasslärarnas berättelser syns samarbetskulturen i kollegiet genom tre aspekter: inträdandet i kollegiet, rektorns roll i kollegiet och trivseln på arbetsplatsen. Alla dessa aspekter uttrycker hur de skolor som informanterna arbetar i har en fungerande samarbetskultur, vilket motverkar fenomenet partikularitet.

Samtliga informanter har blivit väl mottagna på sina arbetsplatser, och beskriver sitt inträdande i kollegiet som positivt. Deras kolleger har varit hjälpsamma och öppna och de har blivit väl omhändertagna i den välkomnande stämningen i kollegiet.

Stämningen på skolan framkommer även i hur två av informanterna beskriver sina arbetsplatser och använder uttryck som familjär, trygg och trivsamt stämning i kollegiet och bland elever.

I tre av informanternas berättelser framträder rektorns roll i kollegiet som central för kollegiets trivsel. Benjamin beskriver rektorn som bra på att ta beslut och berättar hur hon arbetar hängivet för hela kollegiets trivsel. Både Amanda och Cecilia beskriver rektorn som lättillgänglig och att det är en öppen kommunikation mellan dem och rektorn. Cecilia påpekar också att relationen till rektorn är avslappnad och att det är positivt att han känns som en av lärarna i gänget.

Samtliga informanter trivs på sin arbetsplats och upplever att de har hittat sin plats i kollegiet. De känner att de har blivit en i gänget och upplever att deras tankar och idéer uppskattas av kollegerna. Daniela är den enda av klasslärarna som upplever att hon gärna skulle ha fler kolleger för att få flera synpunkter på arbetet som görs i skolan. I Cecilias berättelse framträder samarbetet i skolan och det faktum att det inte finns några tendenser till partikularitet på arbetsplatsen tydliggörs när hon berättar om hur det inte finns några mindre grupperingar i det stora kollegiet. Även Benjamin och Daniela anser att samarbetet fungerar väl på deras arbetsplatser, medan Amanda önskar att samarbetet mellan de olika klasserna kunde utvecklas.

En fungerande samarbetskultur verkar finnas på samtliga informanternas arbetsplatser. Alla beskriver sina kollegier som öppna och poängterar hur vanligt det är med diskussioner i lärarrummen. Speciellt Benjamin och Cecilia påpekar hur tätt samarbetet mellan parallellkollegerna är och Cecilia uppskattar särskilt det stöd hon får av sina kolleger. Benjamin påpekar att det största samarbetet sker spontant i lärarrummet, även om det finns flera olika arbetsgrupper på skolan. Det är även vanligt bland både Benjamins och Danielas kollegier att de dra nytta av varandras styrkor och hjälper till för att stödja varandras svagheter.

4.2.3 *Entusiasm och engagemang*

Entusiasm och engagemang i förhållande till klasslärarnas arbete framträder i samtliga berättelser. Alla informanter känner att de är motiverade för arbetet som klasslärare, men Benjamin och Cecilia poängterar att de inte känt sig motiverade hela tiden, utan att det kan växla från dag till dag. Samtliga informanter anser att de har tillräcklig självständighet i arbetet, och Cecilia kommenterar att det är positivt att kunna forma sin egen undervisning enligt klassens behov samtidigt som det är skönt att ha stödet av sitt lärarlag vid planeringen av större helheter.

I två av berättelserna framstår klasslärarna som självsäkra i sitt arbete. Benjamin poängterar att om han inte får fortsätta arbeta på samma skola som han nu arbetar på, så hittar han nog en annan arbetsplats eftersom han hunnit få ett namn inom kommunen. Även Daniela poängterar att hon fick bättre självförtroende av utbildningen vilket gör att hon inte längre behöver ifrågasätta sig själv som lärare. Dessutom upplever hon att hon har en stor chans att få fortsätta arbeta på samma skola även efter att hennes kontrakt går ut. De andra två informanterna har fått fast tjänst på sina arbetsplatser vilket också ger dem självförtroende i yrket.

När tre av informanterna beskriver deras möte med elever framkommer engagemanget i förhållande till yrket. Amanda, Cecilia och Daniela anser alla att mötet med eleverna har gått väldigt bra. Amanda menar att hon hittat en gemensam linje med eleverna, Cecilia anser att relationen till eleverna varit det lättaste i lärararbetet och Daniela menar att hennes styrka ligger i att hon har lätt för att tycka om alla elever. Daniela poängterar att hon inte skulle orka med lärararbetet om det inte var för eleverna. När Amanda beskriver sig själv som lärare fokuserar hon på hur hon är i förhållande till eleverna, vilket gör att man kan anta att hon ser eleverna som det viktigaste i arbetet.

Differentieringen i undervisningen framkommer i två av berättelserna som en utmaning för klasslärarna. Trots att det är en utmaning för lärarna uppfattas det som engagemang i förhållande till eleverna, eftersom lärarna ser differentieringen som viktig för att stödja eleverna i deras lärande. Både Amanda och Cecilia menar att det

är differentieringen för de starka eleverna som är utmanande, och att det är svårt att hitta material som är tillräckligt motiverande för de starka eleverna.

Tre av informanterna lyfter fram olika aspekter på hur elevernas framsteg fungerar som motiverande faktor i deras arbete. Benjamin som i början hade problem med att få gruppen att fungera börjar efter ett och ett halvt år se förändringarna i gruppen och resultaten av att ha varit konsekvent ända från att han började arbeta med gruppen. När Cecilia började se elevernas framsteg och fick feedback om sig själv som lärare av dem ändrade hennes inställning till arbetet och ökade hennes motivation till att fortsätta arbeta som lärare. Daniela ser eleverna och deras framsteg som det mest motiverande i arbetet som lärare, eleverna ger henne positiv feedback och hon motiveras till att fortsätta.

Två av informanterna upplever att de har en lyckad relation till vårdnadshavarna och känner att det motiverar dem i deras arbete. Benjamin menar att mötet med elevernas vårdnadshavare gick mycket lättare än han kunde tro även om det var nervöst i början. Nu anser han att det är roligt och ganska enkelt och han känner att han fått vårdnadshavarnas tillit. Även Daniela poängterar att föräldrarnas förtroende uppmuntrar henne i arbetet.

4.2.4 Lärarens och kompetensbildning

Klasslärarnas professionella utveckling kommer till uttryck i berättelserna i förhållande till begreppen lärarens, lärares förmåga att handla och agera på ett sätt som påverkar deras arbete och professionella identitet, och kompetensbildning, en process genom vilken lärare utvecklar strategier för att hantera problem i det dagliga arbetet. Följande aspekter visar på de nyutexaminerade klasslärarnas utveckling av sin lärarens och har kompetensbildande potential.

Samtliga informanter upplever att de behärskar sitt arbete väl och att de är tillräckligt kompetenta för arbetet som lärare. Detta visar på att samtliga informanter håller på att utveckla sin känsla av agens i sitt professionella utövande av läraryrket. Tre av

klasslärarna berättar om hur de hittills lärt sig mycket och att de lär sig mera varje dag. Amanda lyfter upp hur hon kontinuerligt lär sig vilka metoder som fungerar för vilka grupper och Benjamin poängterar att nya grupper lyfter fram nya egenskaper i honom som han behöver arbeta på och att han konstant utvecklas som lärare. Cecilia, som också upplever att hon behärskar arbetet väl, framhåller det faktum att hon inte tror det någonsin är möjligt att behärska allt inom läraryrket, men att hon i nuläget är nöjd över sig själv som lärare.

Samtliga informanter upplever att de har tillräckligt med tid för pedagogiskt tänkande och reflektion. För att reflektion ska ha en kompetensbildande verkan behöver det göras med eftertanke. Två av informanterna deltar i formell mentorverksamhet, medan de två andra informanterna som inte gör det upplever att de inte heller har behövt mentorgrupper, eftersom de har andra personer de kan reflektera med, s.k. informella mentorer. Man kan alltså anta att alla informanter genom sin reflektion kan utveckla sin kompetens och läraragens. Amanda och Cecilia, som deltar i mentorverksamhet lyfter fram bland annat stödet av medlemmarna i mentorgruppen och trygghetskänslan de får av att få tala ut om sina bekymmer i gruppen. Cecilia lyfter även fram stödet hon får av sitt lärarlag och av rektorn som följer med i hennes utveckling i arbetet. Benjamin och Daniela, som inte deltar i mentorverksamhet, reflekterar över sitt arbete med kolleger och rektorn, samt vänner. Daniela påpekar att hon reflekterar lite hela tiden, gällande vad som ska göras och vad som fungerar och inte fungerar, och vissa saker kräver mer reflektion än andra. Dessutom har hon möjlighet att fråga bekanta lärare om tips och råd när det behövs.

Gränsdragningar i arbetet är ett sätt att skapa olika strategier för att utveckla sitt eget yrkesutövande och framkommer på ett eller annat sätt i samtliga berättelser. Det tydligaste exemplet i förhållande till utvecklingen av läraragens är när Cecilia lärde sig att lämna arbetet på skolan och inte ta med det hem på kvällarna. Denna gränsdragning resulterade i att hennes undervisning utvecklades till det bättre och hon började trivas bättre på arbetet.

Att finna sin plats i kollegiet och känna att man medverkar i både kollegiets och skolans utveckling bidrar till utvecklingen av ens egen läraragens och ens känsla av

tillräcklig kompetens i läraryrket. Samtliga klasslärare upplever att de är delaktiga i skolans utveckling, även om en av dem upplever att det inte bedrivs något utvecklingsarbete på skolan. I de tre andra skolorna är det vanligt med utvecklingsarbeten och dessa tre klasslärare deltar alla i någon form av grupp som på olika sätt arbetar med skolans gemensamma utveckling. Amanda påpekar att det förväntas av lärarna att delta aktivt i utvecklingsarbetet och Cecilia säger att utvecklingsarbete är en naturlig del av skolans vardag där kollegerna utvecklar varandra genom att uppdatera varandra om nya idéer. Benjamin berättar om hur lärarna på skolan vill utvecklas och konstant bli bättre, och att han fungerar som IT-stöd åt kollegerna som ofta frågar honom om råd.

Samtliga informanter deltar i fortbildningsdagar, tre av klasslärarna får fritt välja vilka kurser de går på och i en skola är det rektorn som bestämmer. Amanda upplever att det finns mera fortbildningar än man hinner läsa om, Benjamin är nöjd med att rektorn bestämmer men tycker att innehållet på fortbildningsdagarna kunde anpassas och Daniela försöker välja sådant som hon har praktisk nytta av i arbetet och som ger henne inspiration.

Informanternas tankar om sin egen professionella utveckling och vad de behöver utveckla i sitt yrkesutövande visar på att de håller på att utveckla en känsla för läraragens och kompetensbildning. Informanterna har varierande tankar om sin egen utveckling inom professionen. Amanda är öppen för nya idéer och vill vidareutveckla sig själv som lärare, Benjamin känner att han utvecklas hela tiden men kan inte ta fasta på något specifikt som han behöver utvecklas inom, Cecilia påpekar vikten av att vara medveten om sin egen utveckling och att det är viktigt att vilja utvecklas inom yrket för att också i fortsättningen vara en bra lärare, Daniela säger att det finns massor som hon vill lära sig men att hon kommer lära sig mycket under arbetet också och att det är viktigt att inte göra samma sak år ut och år in. Både Amanda och Daniela skulle gärna arbeta med en parallellklasslärare för att kunna utbyta idéer och utvecklas som lärare.

I det stora hela är de ovan presenterade resultaten mycket positiva och alla informanterna verkar vara entusiastiska och engagerade lärare som vill fortsätta sin karriär på samma skolor som de börjat arbeta i. De har alla blivit väl bemötta och

välkomnade när de trätt in i sina kollegier vilket sannolikt påverkar deras positiva inställning till lärararbetet. Trots att de stött på de utmaningar som läraryrkets obeständighet och intensifiering kan medföra upplever samtliga informanter att de behärskar lärararbetet och är tillräckligt kompetenta för att klara sig i professionen. Klasslärarnas syn på sin professionsutveckling utgörs av medvetenheten av hur viktigt det är att ständigt utvecklas inom professionen, vilket i sin tur pekar på att lärarna håller på att utveckla sin läraragens och sin syn på kompetensbildning.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat samt metod. Utgångspunkten tas i tidigare forskning som presenterats i den teoretiska bakgrunden och i metodkapitlet. I resultatdiskussionen diskuteras resultaten från den empiriska undersökningen och i metoddiskussionen diskuteras valet av metod. Slutligen ges förslag på fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin profession och framtida professionsutveckling efter ett år i yrket. I det följande presenteras först klasslärares syn på sin profession och sedan klasslärares syn på sin professionsutveckling. Utgångspunkten tas i tidigare forskning som presenterats i den teoretiska bakgrunden och kopplas till resultaten från den empiriska undersökningen.

5.1.1 Klasslärares syn på sin profession

Vid analys av resultaten för denna studie, kunde tre teman identifieras vad gäller klasslärares syn på sin profession. De benämndes *obeständighet och intensifiering, samarbetskultur och partikularitet*, samt *entusiasm och engagemang*. I det följande relateras resultaten till tidigare forskning och likheter liksom skillnader lyfts fram.

Tidigare forskning visar att lärarsocialiseringsprocessen sätts igång när lärare börjar arbeta och mötet med människorna i skolmiljön fungerar som sporrande för nyutexaminerade lärare under deras första tid i yrket. Det sociala samspelet är ett av de grundläggande elementen för processen och det påverkas av de normer, värderingar och förhållningssätt som människorna som lärarna möter har. (Fransson, 2001, s. 194.) Resultaten för denna studie visar att samtliga klasslärare upplever

inträdandet i respektive kollegium som positivt och beskriver sina kolleger som hjälpsamma och öppna. Informanterna påpekar att de blivit väl omhändertagna och välkomnade samt att det råder en trivsamt och familjär stämning både bland kolleger och elever på skolorna. Detta visar på att skolorna som klasslärarna arbetar i har en fungerande *samarbetskultur*, vilket i sin tur motverkar fenomenet *partikularitet*. Mötet med eleverna har upplevts motiverande för klasslärarna i undersökningen. Resultaten pekar på att mötet med eleverna påverkar samtliga klasslärares *entusiasm* och därigenom deras *engagemang* i förhållande till eleverna och klassläraryrket. Även mötet med vårdnadshavarna har gått över informanternas förväntningar och fungerat sporrande i deras socialiseringsprocess.

Att lärarsocialiseringsprocessen påverkas av ledarskapet i skolan och hur ledaren ansvarar för genomförandet av stöd (Eisenschmidt, m.fl., 2008, s. 146) synliggörs även i resultaten för denna undersökning. I tre av informanternas berättelser framträder rektorn som väsentlig för kollegiets trivsel och informanterna beskriver deras relation till rektorn på ett positivt sätt. Därmed är även rektorns roll i kollegiet väsentlig för att skolorna ska ha en fungerande *samarbetskultur* och inte utsättas för *partikularitet* inom kollegiet. Klasslärarna uppskattar att rektorn är avslappnad och lättillgänglig samt att kommunikationen mellan lärarna och rektorn är öppen. Klasslärarna lyfter även fram betydelsen av rektorns stöd i deras arbete och yrkessocialiseringsprocess samt hur viktigt det är för dem att få respons på sitt arbete.

Den existerande skolkulturen som klasslärarna möter när de träder in i yrkeslivet påverkar deras yrkessocialisering. Ett kollegium som är stödjande, där diskussioner är vanliga och där respons samt reflektion är en naturlig del av arbetet, underlättar arbetet för den nyutexaminerade läraren. (Eisenschmidt m.fl., 2008, s. 146.) Fenomenet partikularitet utgör en risk när en nyutexaminerad lärare träder in i en färdig organisation. Antingen socialiseras läraren snabbt in i skolkulturen eller så separeras hen från kollegiet. (Aspfors m.fl., 2017, s. 333.) Resultaten för denna studie understryker kollegiets roll i yrkessocialisationen och samtliga klasslärare upplever att de funnit sin plats i kollegiet. De upplever att deras idéer uppskattas av kollegerna och betonar betydelsen av stödet de har av sina kolleger. Skolorna som informanterna arbetar i verkar alla ha en fungerande *samarbetskultur* där

diskussioner och samarbeten är vanliga. De informanter som arbetar i mindre skolor önskar ändå antingen att samarbetet mellan kollegerna kunde utökas eller att de hade fler kolleger att samarbeta med. För att en samarbetskultur ska fungera får lärarna inte känna sig tvingade till samarbete utan en viss spontanitet krävs av lärarna (Aspfors, m.fl., 2017, s. 334). Detta kommer även fram i klasslärares berättelser när en av informanterna säger att det största samarbetet sker spontant mellan lärarna, även om skolan har diverse arbetsgrupper.

När det kommer till nyutexaminerade klasslärares positiva erfarenheter av läraryrket lyfter lärare fram möjligheten att själv forma sin undervisning som en positiv sida av arbetet. De uppskattar friheten som finns i arbetet till följd av att lärararbetet är självständigt. (Aspfors, 2010, s. 103; Eteläpelto m.fl., 2015, s. 672–673; Ulvik m.fl., 2009, s. 837.) Tidigare forskning visar att nyutexaminerade lärare i allmänhet är nöjda med sitt yrkesval (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 673; Ulvik m.fl., 2009, s. 837) vilket också synliggörs i denna undersökning. Samtliga klasslärare är motiverade för arbetet som klasslärare, även om motivationen kan skifta från dag till dag. De upplever att de har tillräcklig självständighet i arbetet och att det är positivt att själv få forma sin undervisning enligt klassens behov, samtidigt som de poängterar att stödet de har av sitt lärarlag ökar deras komfort i arbetet. Klasslärarna i undersökningen framstår som självsäkra i sitt arbete, vilket påverkar deras motivation till att fortsätta arbeta inom yrket. Självförtroendet som klasslärarna håller på att bygga upp visar att de känner både framgång och självverkan i deras arbete, vilket även understryks i tidigare forskning som en positiv sida av lärararbetet (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 673; Ulvik m.fl., 2009, s. 837). Allt detta bidrar till klasslärares *entusiasm och engagemang* i relation till läraryrket, samtidigt som självförtroendet de bygger upp i arbetet även bidrar till deras trivsel i arbetet.

Till de positiva erfarenheterna hör även relationen till eleverna, vilket är det som lärare i allmänhet upplever som mest givande i läraryrket och lärare känner både *entusiasm och engagemang* i mötet med eleverna (Aspfors m.fl., 2017, s. 336). Detta överensstämmer med resultaten för den här undersökningen där klasslärarna understryker hur mötet med eleverna får dem att orka med arbetet. Det är privilegiet att få följa med elevernas framsteg och att få se deras utveckling som är det mest berikande i läraryrket (Aspfors & Bondas, 2013, s. 252; Kilgore m.fl., 1990, s. 32;

Ulvik, m.fl., 2009, s. 837). Därför är det rimligt att klasslärarna framhäver hur elevernas framsteg fungerar som en motiverande faktor i deras eget arbete.

Nyutexaminerade klasslärare stöter även på utmaningar under deras första verksamma år. I regel är lärare medvetna om att lärararbetet kommer att kräva mycket av dem under de första åren i professionen, men förvånas likväl över arbetsmängden och hur tidskrävande arbetet faktiskt är (Aspfors m.fl., 2011, s. 37). Begreppen *obeständighet och intensifiering* som diskuterats av Aspfors, Bendtsen och Hansén (2017, s. 331–332), framträder i samtliga informanternas berättelser om hur de upplever deras arbete som klasslärare, vilket påverkar deras syn på professionen. Informanterna upplever att planeringen tar lång tid och att undervisningen blir lidande på grund av bland annat dokumentation, fostran, föräldrakontakt och läroplansarbete som behöver skötas parallellt med undervisningen. Detta resulterar i att lärarna känner sig otillräckliga i förhållande till arbetsmängden.

Tidigare forskning visar att differentiering är en utmaning för nyutexaminerade lärare (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823). Även i denna studie framkom att differentieringen kan vålla problem för lärarna, men att det är differentieringen för de starka eleverna som är utmanande. Trots att detta är en utmaning för klasslärarna, syns deras *engagemang* i elevernas välmående och skolframgång genom att de alla vill differentiera både för de svaga och de starka eleverna.

Fenomenen *obeständighet* och *intensifiering* utgör en utmaning även för att det innebär ett allt större ansvar för läraren som ställs inför högre och högre krav trots att arbetets inre struktur inte tycks ha förändrats (Aspfors, m.fl., 2017, s. 331–332). Lärarna behöver därför lära sig att prioritera olika arbetsuppgifter (Fransson & Morberg, 2001, s. 241), vilket informanterna också lyfter fram som viktigt. De påpekar även att det blir lättare med tiden att prioritera olika arbetsuppgifter och att dra en tydlig gräns mellan arbete och fritid. Fransson och Morberg (2001, s. 244) anser att man behöver kunna koppla bort tankarna från arbetet för att må bra såväl fysiskt som psykiskt. Enligt dem är ett rikt socialt liv och en aktiv fritid en bra taktik som lärare kan anamma för deras eget välmåendes skull. Klasslärarna i undersökningen upplever alla att de har lyckats hitta en balans mellan arbete och

fritid, men de är tillika medvetna om att fritiden blir lidande under stressiga perioder på arbetet.

Eftersom lärarrollen är nära bunden till lärarens personlighet kan det vara svårt för nytexaminerade lärare att dra en tydlig gräns mellan sig själv som yrkesutövare och privatperson. Detta resulterar i att läraren blir sårbar och osäker för att hen investerar så mycket av sig själv samtidigt som hen saknar en tydlig definition på vad en bra arbetsinsats är. (Aspfors, m.fl., 2017, s. 331–333.) Fenomenet är kopplat till läraryrkets *obeständighet och partikularitet*. Denna typ av gränsdragningar i anslutning till den professionella identiteten framträder även i studiens resultat som utmanande för klasslärarna. Två av informanterna lyfter upp hur gränsdragningar i anslutning till lärarrollen gör lärararbetet lättare, samtidigt som informanternas behov av stöd träder fram i deras berättelser. Att få diskutera och att få feedback på sitt arbete är ett stort behov för nytexaminerade lärare (Aspfors, m.fl., 2017, s. 331–333) som vid avsaknaden av en kvalificerad mentor blir tvungen att söka efter alternativa resurser för att få hjälp med dessa frågor (Fantilli & McDougall, 2009, s. 823). I denna undersökning visade sig klasslärarnas behov av stöd bland annat till följd av att läraryrket är så självständigt. Självständigheten i arbetet och ansvaret som uppkommer av att vara ensam lärare i klassen framkom i en av berättelserna, och därigenom synliggörs det stora behovet av stöd och feedback av rektor, kolleger, elever och vårdnadshavare.

5.1.2 Klasslärarnas syn på sin professionsutveckling

Vid analys av resultaten för denna studie, kunde endast ett tema identifieras vad gäller klasslärarnas syn på sin professionsutveckling. Detta tema benämndes *läraragens och kompetensbildning*. Orsaken till att det endast var ett tema som kunde kopplas till lärarnas professionsutveckling kan vara att informanterna arbetat endast ett år i läraryrket och kanske inte haft så mycket tid att reflektera över deras professionella utveckling. Alla informanter visar ändå en vilja att utvecklas som lärare och har tankar om hur de kan vidare utvecklas. Detta anser Jurasaitė-Harbison

och Rex (2010, s. 275–276) vara en viktig del i lärares professionella arbete och utveckling.

Lärares professionsutveckling är en livslång process, som börjar under studierna och fortsätter sedan under arbetslivet (Aspfors, 2010, s. 104; Diaz-Maggioli, 2004, s. 5; Eisenschmidt m.fl., 2008, s. 145). Klasslärarna upplever att de är tillräckligt kompetenta för att klara av arbetet som lärare och att de behärskar arbetet väl. De upplever att de fram tills nu lärt sig mycket av arbetet som lärare och understryker att de konstant lär sig mera. Alla informanter ger i sina uttalanden ett intryck av att de förstår att deras professionsutveckling är en livslång process och att det inte någonsin kommer att vara möjligt att behärska allt inom läraryrket. Dessa upplevelser är tecken på att klasslärarna håller på att utveckla sin känsla av *läraragens* och att de förstår vikten av *kompetensbildning* i arbetet för att också i fortsättning utvecklas i professionen.

Det är viktigt att kontinuerligt utvecklas inom professionen för att gradvis skapa forma sin läraridentitet och för att utveckla sin kompetens både kunskapsmässigt och i praktiskt kunnande (Aspfors m.fl., 2011, s. 38–39; McCormack m.fl., 2006, s. 95). Som lärare är det dessutom bra att vara medveten om sin professionella utveckling för att bättre kunna bestämma över processen (Fransson & Morberg, 2001, s. 244). Efter ett år i yrket kan det tänkas att klasslärarna inte hunnit reflektera över sin utvecklingsprocess utan mer fokuserat på att klara av vardagen i skolan. Därför är det tämligen förvånande att klasslärarna i denna undersökning har många tankar över hur de vill utvecklas som lärare och är medvetna om behovet att konstant utvecklas inom professionen. Klasslärares förståelse för betydelsen av *kompetensbildning* synliggörs när de betonar att de är öppna för nya idéer och vill utvecklas. Detta förtydligas när de poängterar att det inom läraryrket finns mängder att lära sig och att de kommer att lära sig mera under de arbetsverksamma åren.

Eftersom det ingår i lärares arbetsbild att delta i fortbildning är det naturligt att också denna typ av formella professionsutveckling ingår i informanternas arbete. Klasslärarna är överlag nöjda med fortbildningsdagarna, även om de tycker att innehållet på dem till viss del kunde anpassas så att de hade större nytta av dem i vardagen. En del av klasslärarna får fritt bestämma vilka kurser de deltar i, vilket gör

att de har bättre förutsättningar att välja sådant som kan stödja dem i deras individuella utvecklingsprocess än de som inte själva får bestämma. Det faktum att klasslärarna försöker välja sådana kurser som de har praktisk nytta av i lärararbetet är förståeligt eftersom det är vad de behöver för tillfället för att utvecklas i arbetet. Genom att lärarna väljer sådana kurser som är betydelsefulla för dem själva, utvecklar de strategier för att klara av arbetet vilket i sin tur påverkar klasslärares *läraragens* och *kompetensbildning*.

Ett sätt att stödja nyutexaminerade lärare under deras första tid i yrket är att införa formella mentorskapsgrupper där deltagandet sker frivilligt. Eftersom det är gruppen själv som kommer överens om vad som diskuteras under deras träffar blir också lärandet mycket självstyrkt. (Korhonen m.fl., 2017, s. 154–156.) Deltagandet i mentorskapsgrupper utgör en bra utgångspunkt för att lärarna ska kunna utvecklas och därmed kan denna typ av verksamhet fungera *kompetensbildande* för deltagarna. Hälften av klasslärarna i denna undersökning har valt att gå med i mentorverksamhet och de betonar stödet och trygghetskänslan de får genom sitt deltagande. Genom att de får vara med och bestämma vilka ärenden som diskuteras under träffarna kan de påverka sin egen utveckling och lyfta fram frågor som känns viktiga för dem själva. De har således möjlighet att fokusera på sådant som hjälper dem att agera på ett sätt som påverkar deras arbete och professionella identitet, det vill säga utveckla deras känsla av *läraragens*.

Reflektion eller pedagogiskt tänkande, är en del av lärares informella professionsutveckling som har ansetts vara en av de viktigaste delarna av en lärares yrkesskicklighet (Kansanen & Hansén, 2017, s. 343, 347–358). Lärare ska gärna reflektera i sällskap av någon som kan fungera som en spegel för läraren för att reflektionen ska leda till lärande (Jordell, 2011, s. 97). Mentorverksamheten är ett forum som klasslärarna i undersökningen kan reflektera inom och där de får stöd i sina reflektioner. De klasslärare som inte har gått med i mentorverksamhet upplever inte att de skulle ha saknat det eftersom de har informella mentorer i form av andra personer att reflektera med. Informanterna reflekterar bland annat med kolleger och rektorn i skolan, samt med vänner och bekanta som också arbetar inom skolvärlden. De upplever alla att de har tillräckligt med tid för reflektion och betonar att vissa ärenden behöver mera reflektion än andra.

Genom kollegialt samarbete får lärare vara aktiva i både sin egen utveckling samt i en kunskapsproduktion som bidrar till lärarprofessionens utveckling (Bradea, 2016, s. 248; Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362–365). För att en samarbetskultur där medlemmarna är ömsesidigt beroende av varandra och samtidigt individuellt ansvariga ska fungera behöver den vara interaktiv. Detta innebär att alla medlemmar ska känna att deras personliga kunskaper, färdigheter och erfarenheter respekteras och värdesätts i gruppen. Medlemmarna ska alltså utnyttja deras expertis med känslan av att man hjälper till och kan bidra till andras professionella utövande. (Carpenter, 2014, s. 684.) Informanterna upplever att de är delaktiga i skolans utveckling, vilket även bidrar till utvecklingen av deras *läraragens* och känsla av tillräcklig kompetens i yrket. Tre av klasslärarna är delaktiga i olika typer av grupper som tillsammans arbetar för skolans gemensamma utveckling. Exempelen som informanterna lyfter fram visar även att det finns en fungerande samarbetskultur i skolorna och att det förväntas av lärarna att bidra till deras gemensamma utveckling.

5.2 Metoddiskussion

Eftersom syftet med studien är att undersöka klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling, har klasslärares upplevelser stått i fokus vid genomförandet av studien. Därför föll valet av forskningsansats på hermeneutik, vilken har som huvudsyfte att förstå och förmedla upplevelser av olika fenomen (Westlund, 2009, s. 62; Ödman, 2007, s. 55). Inom hermeneutiken består det empiriska materialet oftast av olika typer av texter och vanligtvis har forskaren inte kontakt med författaren under analysprocessen (Westlund, 2009, s. 65–66). Detta aktualiserades vid genomförandet av undersökningen eftersom forskaren inte själv var med och genomförde intervjuerna, vilket kan ses som en nackdel för undersökningen. Av den orsaken att texterna ska kunna tala för sig själv och för att materialet som analyserats var mycket innehållsrikt anser forskaren dock inte att det ställt till problem vid analysen.

Däremot hade det varit bättre om forskaren själv hade varit med och utformat intervjuguiden för studien. I intervjuerna var det större fokus på lärarnas profession

och inte på deras professionsutveckling, vilket leder till att det empiriska materialet är mindre omfattande vad gäller lärarnas syn på sin professionsutveckling. Detta kommer konkret i uttryck genom att bara ett av de fyra teman som kunde identifieras i datamaterialet specifikt berör lärarnas syn på sin professionsutveckling. Dock är det svårt att avgöra om resultatet hade varit annorlunda även om fler frågor hade ställts om informanternas syn på sin professionsutveckling. Detta eftersom informanterna arbetat så kort tid i yrket och därför möjligtvis inte hunnit reflektera så mycket kring sin egen utveckling inom professionen.

Valet av informanter bör göras genom ett strategiskt urval där informanterna ska ha en given homogenitet men vara heterogent inom den givna ramen (Trost, 2010, s. 137). Gruppen av informanter som valdes för studien är homogen eftersom alla är nyutexaminerade klasslärare och arbetar i årskurs 1–6 i Finland. Dessutom är resultaten relativt lika och bekräftar tidigare forskning. Heterogeniteten i gruppen utgörs av att informanterna regionalt representerar hela Svenskfinland och arbetar i både stora och små skolor. Därtill representerar könsfördelningen på en man och tre kvinnor den situation som gäller i lärarkåren i Finland, där 77 % av alla lärare och rektorer som arbetade i grundskolan år 2016 var kvinnor (Kumpulainen, 2017, s. 43, 131).

För analysen valdes ett narrativt sätt att se på intervjuutskriften, eftersom det är ett sätt att ge enhetlighet åt intervjusituationen, analysen och rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 233–234). Det empiriska materialet var innehållsrikt och därför behövde forskaren hitta ett sätt att göra intervjuerna mer åskådliga. Därför fungerade sättet att konstruera en sammanhängande berättelse av de delar som uppkom under intervjun väl för detta ändamål.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Det vore intressant att följa med hur lärares syn på sin professionsutveckling ändras under deras arbetskarriär, och därför vill jag lyfta fram förslaget att longitudinellt följa lärare en tid i yrket. Inom ramen för forskningsprojektet som leds av Gunilla

Eklund och Jessica Aspfors har man förutom intervjuer med nyss utexaminerade lärare och lärare som arbetat ett år i yrket också utfört intervjuer med lärare som arbetat i 3–5 år (Aspfors & Eklund, 2017). I denna uppföljande studie är det dock inte samma informanter som i de tidigare intervjuerna, och därför är det inte möjligt att se hur deras utveckling har förändrats under åren. Därför vore det värdefullt att kunna undersöka samma informanter igen efter exempelvis fem år i yrket, för att ha en möjlighet att undersöka hur deras syn på sin profession och professionsutveckling förändrats i takt med att deras erfarenheter ökat.

Eftersom syftet med denna studie är att undersöka nytexaminerade klasslärares syn på sin egen profession och framtida professionsutveckling, har studien bidragit till en ökad förståelse för klasslärares egna upplevelser och erfarenheter. Den teoretiska bakgrunden och studiens resultat kan således vara till nytta för både nytexaminerade lärare samt för arbetsgivare, eftersom studien ger en bättre förståelse för hur det är att börja arbeta i läraryrket. Av den orsaken att studiens resultat i det stora hela är mycket positivt kan också avhandlingen fungera sporrande för de lärarstuderande som grubblar över ifall de ska börja arbeta som lärare eller inte. Alla informanter är nöjda med sitt yrkesval och trivs i sitt arbete trots att de under sitt första arbetsverksamma år har stött på en del utmaningar. Därför kan berättelserna fungera som motivator för de som fortfarande är osäkra på sitt val av yrke.

Utgående från studiens resultat kan man se att det är viktigt för de nytexaminerade lärarna att de får börja arbeta i ett kollegium som är stödjande för att de ska klara av alla utmaningar som de stöter på. Alla insatser som kan göras för att stödja nytexaminerade lärare är viktiga för att hålla kvar lärarna i yrket, eftersom det lätt är hänt att de kreativa och begåvade lärarna i slutändan inte fortsätter att arbeta som lärare på grund av alla utmaningar de stöter på under sin första tid i yrket.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspfors, J. (2010). "Happy and inspired pupils brighten up the days". Newly qualified teachers' satisfying experiences during their first years of teaching. I G. Eklund & J. Sjöberg (Red.), *Att växa till lärare* (No 4, s. 95–106). Vasa: Pedagogiska Fakulteten.
- Aspfors, J. (2012). *Induction practices: Experiences of newly qualified teachers*. PeD diss., Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Aspfors, J., Bendtsen, M. & Hansén, S-E. (2017). Nya lärare möter skola och klassrum. I S-E Hansén & L Forsman (Red.), *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (2:1 s. 319–340). Lund: Studentlitteratur.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S-E. & Sjöholm, K. (2011). Evolving views of the teaching profession; voices from student teachers and newly qualified teachers. I U. Lindgren, F. Hjärdemaal, S-E. Hansén & K. Sjöholm (Red.), *Becoming a teacher; Nordic perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers* (No 30, s. 23–46). Vasa: Faculty of Education.
- Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259. doi: 10.1080/13540602.2012.754158
- Aspfors, J. & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400-413. doi: 10.1080/02607476.2017.1297042
- Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher Knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3–9. doi:10.1016/j.tate.2010.07.015
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa; Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Bradea, A. (2016). Some aspects of school seen as a Professional Learning Community. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11(4), s. 241–249. doi: 10.1515/ptse-2016-0023
- Bäck, J. (2017, 16 oktober). Lärarnas arbetsbörda växer – Sophia blev utmattad och bytte bana. *Hufvudstadsbladet*. Hämtad från <https://www.hbl.fi/artikel/lararnas-arbetsborda-vaxer-sophia-blev-utmattad-och-bytte-bana-2/>
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), s. 682–694. doi: 10.1108/IJEM-04-2014-0046
- Chase, S. E. (2017). Narrative inquiry: Toward theoretical and methodological maturity. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5, 544-560). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3 uppl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Desimone, L., Hochberg, E., Porter, A., Polikoff, M., Schwartz, R. & Johnson, L. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or

Consistent?. *Journal of Teacher Education*, 65(2), s. 88–110. doi: 10.1177/0022487113511643

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eisenschmidt, E., Heikkinen, H. & Klages, W. (2008). Strong, Competent, and Vulnerable – Experiences of the First Year as a Teacher. I G. Fransson & C Gustafsson (Red.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative perspectives on Promoting Professional Development* (4, s. 125–147). Gävle: University of Gävle.

Elliot, J. (2015). Teacher Expertise. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 24, 56–59.

Erlin, N. (2018, 17 mars). Nya uppgifter tär på undervisandet. *Västra Nyland*. Hämtad från <https://www.vastranyland.fi/artikel/nya-uppgifter-tar-pa-undervisandet/>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency?. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 660–680. doi: 10.1080/13540602.2015.1044327

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen taustaa ja lähtökohtia. I P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (Red.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!*. (s. 17–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814–825. doi:10.1016/j.tate.2009.02.021

- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A Fejes & R Thonberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Fransson, G. (2001). Den första tiden. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. (s. 186–215). Lund: Studentlitteratur.
- Fransson, G. & Morberg, Å. (2001). Stöd- och mentorsprogram – forskning, erfarenheter och reflektioner. I G. Fransson & Å. Moberg (Red.) *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. (s. 227–245). Lund: Studentlitteratur.
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2018). Lärares arbetsbild. Hämtad 2018-05-21 från <https://www.fsl.fi/mitt-yrke/laerares-arbetsbild>
- Finlands Svenska Lärarförbund. (2012). *Pigg i skolan* [Broschyr]. Hämtad 2018-05-21 från <https://www.fsl.fi/rad-och-stoed/broschyren>
- Grimmett, H. (2014). *The Practice of Teachers' Professional Development: A Cultural-Historical Approach*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Heikkinen, H., Wilkinson, J., Aspfors, J. & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, s. 1–11. doi: 10.1016/j.tate.2017.11.025
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsingfors: Tammi.
- Hochberg, E., Desimone, L., Porter, A., Polikoff, M., Schwartz, R. & Johnson, L. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), s. 70–72.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, s. 36–46. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.001

- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzales, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. (2013). *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos. Hämtad från <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42778/978-951-39-5557-1.pdf?sequence=1>
- Jordell, K. Ø. (2011). Teacher learning – converging understandings of processes and outcomes. I U. Lindgren, F. Hjärdemaal, S-E. Hansén & K. Sjöholm (Red.), *Becoming a teacher; Nordic perspectives on Teacher Education and Newly Qualified Teachers* (No 30, s. 79–105). Vasa: Faculty of Education.
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L. (2010) School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, s. 267–277. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.012
- Järvinen, J. (2017). *Färdig utbildad klasslärare – men inte fullärd: En kvalitativ studie om klasslärares upplevelser av sin första tid i yrket*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Hämtad 3 november 2018 från <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201708097962>
- Kansanen, P. & Hansén, S-E. (2017). Lärares pedagogiska tänkande. I S-E Hansén & L Forsman (Red.), *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (2:1 s. 341–360). Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, s. 154–164. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.001

- Kilgore, K., Ross, D. & Zbowski, J. (1990). Understanding the Teaching Perspectives of First-Year Teachers. *Journal of Education*, 41(1), 28–38.
- Kommunalt tjänste- och arbetskollektivavtal för undervisningspersonal 2018–2019.*
Hämtad 23 oktober 2018, från <https://www.kt.fi/sv/avtal/ukta/2018/del-b-allmanbildande-utbildning-gemensamma-bestammelser/arbetstid>
- Korhonen, H., Heikkinen, H., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, s. 153–163. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.011
- Kumpulainen, T. (2017). *Opettajat ja rektorit Suomessa 2016: Lärarna och rektorerna i Finland 2016*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lindberg, E. & Ramstedt, S. (2017). *Vad ger lärarutbildningen – egentligen?: En komparativ studie om lärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen i Finland och Norge*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Hämtad 3 november 2018 från <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709088537>
- McCormack, A., Gore, J. & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113. doi:10.1080/13598660500480282
- Morberg, Å. (2012). Organiserat mentorskap eller kollegial samvaro? Hur stöd till nya lärare kan te sig utan formella ramar och strukturer. I C Gustafsson & G

- Fransson (Red.) *Kvalificerad som lärare?: Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. (No 5, s. 103–136). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Murray, M. (2015). Narrative Psychology. I J A Smith (Red.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. (3rd ed. s. 85–107). Los Angeles: SAGE.
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), s. 303–325. doi: 10.1007/s10833-013-9215-8
- Rivera Maulucci, M., Brotman, J. & Sprague Fain, S. (2015). Fostering Structurally Transformative Teacher Agency Through Science Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*. 52(4), s. 545–559. doi:10.1002/tea.21222
- Rönnerman, K. & Forsman, L. (2017). Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. I S-E Hansén & L Forsman (Red.), *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (2:1 s. 361–378). Lund: Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research. Third edition*. Los Angeles: SAGE.
- Sundström, A. (2017). *"Ja, men jag ska ju bli lärare och inte forskare": en kvalitativ studie om nyutbildade klasslärares upplevelser av den forskningsbaserade lärarutbildningen*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Hämtad 3 november 2018 från <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201706077059>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842. doi:10.1016/j.tate.2009.01.003
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A Fejes & R Thonberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Wirén, V. (2018, 15 maj). Stressade lärare och trött dagispersonal har svårt att hitta arbetsglädjen - mobbning och våld är vanligt på jobbet. *YLE*. Hämtad från <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/05/15/stressade-larare-och-trott-dagispersonal-har-svart-att-hitta-arbetsgladjen>.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilagor

Bilaga 1.

Intervjuguide för forskningsprojekt

Ditt jobb

Var jobbar du?

Hurudant är ditt anställningsförhållande? (klasslärare, timlärare, rektor)

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilken klass/vilka klasser?

Är du med i något team eller lärarlag på skolan?

Arbetsplats/skolan

Hur vill du beskriva din skola? (antal lärare/antal elever/byggnad/infrastruktur)

Hurudan är sammansättningen i kollegiet? (kön, ålder, ämnessammansättning)

Finns det flera nyutbildade på din skola?

Hur är skolans ledning organiserad?

Hur organiserar skolan samarbetet? (Hur är t.ex. team/arbetslag organiserade? Vilken typ av samarbete? Om vad? Internt eller externt?)

Hurudant utvecklingsarbete bedrivs på skolan? Är du en del av det? (om ja, ge exempel, om nej, varför inte?)

Kompetens

Hur har du som nyutbildad blivit mottagen på skolan? (ge exempel)

Hur vill du beskriva betydelsen av din utbildningsbakgrund från lärarutbildningen

Har du haft användning av ditt tema från magisteravhandlingen? (om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Är det någon på din arbetsplats som läst din gradu? Har du fått någon respons på den?

Vad upplever du som speciellt utmanande i ditt arbete i förhållande till undervisningen? (exempel på aktuella teman: ledare i klassen, didaktik, ämnesdidaktik, motivation/kompetens, användning av lärandeteori i praktiken, läroplansarbete, mångfald/flerkulturellt förhållningssätt)

Din forskningsbaserade kompetens

Vad förstår du med forskningsbaserad utbildning när du jobbar som lärare?

Hur ser du på relevansen av din forskningsbaserade kompetens från utbildningen i dag?

Får du använda din forskningsbaserade kompetens? I förhållande till undervisning, skolutveckling, ämnesutveckling? (Om ja, i vilken mån? Om nej, vad hindrar dig?)

Hur värderar du möjligheterna till att ta initiativ till forskningsbaserade projekt?

Samband mellan kompetens och kontext

Hur upplever du mötet med eleverna? Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa

Är det något som du upplever som speciellt utmanande? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?) Känner du dig kompetent för att möta dessa utmaningar?

Hur upplever du mötet med dina nya kolleger? Som förväntat/bättre eller sämre? Fördjupa.

Hur värderar du din kompetens i mötet med dina nya kollegers kompetens? Fördjupa.

Har du funnit din plats i kollegiet? Socialt sett.

Är det någonting som du upplever som speciellt utmanande i mötet med dina kolleger? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Hur upplever du att samarbeta och kommunicera med elevernas vårdnadshavare? Som förväntat, bättre eller dåligare? Fördjupa.

Är det något som du upplever som speciellt utmanande i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Känner du dig kompetent i mötet med elevernas vårdnadshavare? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Vad tänker du om skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna?

Hur upplever du kommunikationen med skolans ledning? Som förväntat, bättre eller dåligare?

Efterfrågar ledningen din kompetens? Upplever du några utmaningar i mötet med ledningen?

Professionsidentitet och professionsutveckling

Hur vill du beskriva dig som lärare idag?

Upplever du dig motiverad för lärararbetet?

Hur hög grad av självständighet upplever du att du har i ditt arbete?

Vad bidrar till vidareutbildning på arbetsplatsen?

Hur upplever du att du behärskar arbetet?

Hur upplever du att du klarar av att anpassa undervisningen för olika elever?

Har du upplevt etiska utmanande i yrket? Ge exempel.

Har du möjlighet att reflektera kring ditt eget arbete? (Om ja, ge exempel, om nej, vad tänker du om det?)

Hur jobbar man på skolan för att utveckla lärarnas egen kompetens/lärande?

Har du fått erbjudande om formell handledning eller mentorskap?

Hur har denna handledning varit organiserad?

Vad har denna betytt för dig?

Om du inte har haft någon mentor, har du saknat det? Har du haft någon som fungerat som en mer informell handledare?

Avslutning

Vad har du lärt dig med att jobba som lärare så här långt?

Kommer du att fortsätta jobba på den här skolan? (Vad tänker du om att ev. söka nytt jobb?)

Har du tankar om hur du vill vidareutveckla dig som lärare?

Känner du att du har behov av mer kompetens eller utbildning? Fördjupa.