

Nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet

Paula Kallio-Kujala

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare	Årtal
Paula Kallio-Kujala	2020
Arbetets titel	
Nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Pedagogik	71 (76)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Referat	
<p>Avhandlingen är en del av Gunilla Eklunds och Jessica Aspfors forskningsprojekt <i>Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen</i> som undersöker nyutexaminerade lärares upplevelser om den första tiden i yrket i relation till den forskningsbaserade lärarutbildningen. I denna avhandling läggs fokus på de nyutexaminerade lärares relationer med kollegerna.</p> <p>Syftet med undersökningen är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet och fördjupa förståelsen av och kunskapen om nya lärares erfarenheter av relationer till kollegerna. Två forskningsfrågor har formulerats utgående från detta syfte:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur upplever nyutexaminerade klasslärare att de har blivit bemötta av skolkollegiet vid den nya arbetsplatsen?2. Hur upplever nyutexaminerade klasslärare att de har blivit en del av skolkollegiet under det första året i yrket? <p>Undersökningen är kvalitativ till sin natur och narrativ forskning har valts som forskningsansats eftersom narrativer lämpar sig för att öka förståelse av och skapa mening i mänskliga erfarenheter. Som datainsamlingsmetod valdes semi-strukturerad intervju med fyra olika teman: bakgrundsinformation, kompetens, relationer och professionell utveckling. Inom forskningsprojektet <i>Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen</i> (2017) intervjuades</p>	

sammanlagt 18 nyutexaminerade finlandssvenska klasslärare. För denna undersökning gjordes ett urval av dessa informanter, vilket resulterade i fem informanter som det empiriska materialet för denna studie.

Utifrån det transkriberade intervjumaterialet skapades fem narrativer som gestaltar nyutexaminerade klasslärares erfarenheter av att bli bemötta av skolorna som nya lärare och av att bli medlemmar i skolkollegiet. Lärarnas utmaningar, erfarenheter av mentorskap och annat stöd samt beskrivningar av relationer till kollegerna inkluderades i narrativen eftersom alla dessa hade anknytningar till kollegarelationerna.

Resultatet av undersökningen visar att bemötandet av de nyutexaminerade lärarna har varit positivt för samtliga informanter. De upplever att de har fått tillräckligt med stöd, både formellt via mentorprogram och informellt via kolleger. Samtidigt har även de i sin tur fått stödja sina kolleger. Skolans rektor hade en positiv inverkan på skapandet av en öppen och stöttande atmosfär i skolorna. Informanterna upplever att de ses som kompetenta och likvärdiga medlemmar av skolkollegiet och de känner sig motiverade för arbetet trots de olika utmaningar som de mött under det första året efter examinationen. Samtliga informanter anser sig ha hittat sin egen plats i skolkollegiet och ser framemot att utvecklas professionellt.

Ifall nyutexaminerade lärare får tillräckligt med stöd i början av sina yrkeskarriärer, skolans atmosfär är öppen och skolkulturen uppmuntrar till samarbete, kan nyutexaminerade lärare lättare överkomma de utmaningar som de möter under den första tiden i yrket. Detta även om lärarutbildningen inte kan förse blivande lärare med all den kunskap och alla de färdigheter som de kommer att behöva i yrket som lärare. I detta fall är även sannolikheten att nyutexaminerade lärare lämnar yrket mindre och Finland får högutbildade, kompetenta och motiverade lärare vars arbete gynnar elevers lärande och välmående.

Sökord/indexord

Nyutexaminerade lärare, kollegarelationer, induktion, mentorskap

Newly qualified teacher, relations with colleagues, induction, mentoring

Vastavalmistunut opettaja, kollegasuhteet, perehdytys, mentorointi

Innehåll

Abstrakt

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Disposition	6
2 Teoretisk bakgrund.....	7
2.1 Centrala begrepp	7
2.2 Nyutexaminerade lärare	8
2.2.1 Olika faser i lärarkarriären	8
2.2.2 Lärarutbildningen och steget in i arbetslivet.....	9
2.2.3 Svårigheter och utmaningar i yrket.....	12
2.2.4 Stöd och motiverande aspekter i yrket.....	13
2.2.5 Mentorskap.....	15
2.3 Kollegiala relationer.....	18
2.4 Sammanfattning	21
3 Metod	22
3.1 Den kvalitativa undersökningsmetoden	22
3.2 Narrativ forskning som forskningsansats.....	23
3.3 Intervju som datainsamlingsmetod	25
3.4 Undersökningens genomförande och informanter	27
3.5 Databearbetning och analys	29
3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering.....	30
3.7 Undersökningens etiska aspekter	33
4 Resultatredovisning.....	36
4.1 Nyutexaminerade klasslärares berättelser om sin relation till skolkollegiet....	36
4.1.1 Anders' berättelse om sin relation till skolkollegiet	36
4.1.2 Britts berättelse om sin relation till skolkollegiet	39
4.1.3 Cecilias berättelse om sin relation till skolkollegiet	42
4.1.4 Daniels berättelse om sin relation till skolkollegiet.....	46

4.1.5 Emilias berättelse om sin relation till skolkollegiet	48
4.2 Centrala teman i berättelserna om nyutexaminerade klasslärares relation till skolkollegiet	50
4.2.1 Nyutexaminerade klasslärares beskrivningar av bemötandet	50
4.2.2 Nyutexaminerade klasslärares beskrivningar av skolkollegiet	51
5 Diskussion	53
5.1 Metoddiskussion	53
5.2 Resultatdiskussion.....	55
5.3 Förslag till fortsatt forskning och implikationer	60
Litteratur.....	62
Bilagor.....	68
Bilaga 1: Brev till informanter	68
Bilaga 2: Intervjumanual.....	69

1 Inledning

I detta kapitel beskrivs bakgrunden till temat av denna vetenskapliga uppsats samt vilka motiv som styrde valet av temat. Avhandlingens syfte och forskningsfrågor presenteras och en kort överblick av avhandlingens struktur ges i slutet av kapitlet.

1.1 Bakgrund

Att stiga in i arbetslivet och i rollen som lärare efter flera år som elev och studerande är spännande för många nytexaminerade lärare. Aspfors, Bendtsen och Hansén (2011, s. 332) lyfter fram att nytbildade lärare stiger in i ett komplext spänningsfält då de börjar arbeta som lärare. Det första året i yrket kan av flera olika skäl vara mycket mer annorlunda än vad den nytexaminerade läraren hade tänkt sig. Detta fenomen, då förväntningarna och den verkliga bilden av arbetet inte möter varandra kallas även ”realitetschock” och det har lyfts fram i flera internationella studier om nytexaminerade lärare (Hansén & Eklund, 2014). Forskning har visat att de första åren i läraryrket ofta är tunga och detta har lett till att lärarutbildningens ideala uppbyggnad varit i fokus i debatter och studier även internationellt (Aspfors & Eklund, 2017). Frågan är hur man på bästa sätt kan förbereda blivande lärare för det kommande arbetet och om det är möjligt att under utbildningen förbereda lärarna för allt de kommer att möta i arbetet?

Internationellt sett har Finland en kvalitativt bra och lång lärarutbildning. Finland är ett av de få länder där undervisning i grundskolans första sex årskurser kräver en utbildning på magisternivå. Finland har fått bra resultat i de internationella PISA-testerna (Programme for International Student Assessment) och om än resultaten under senaste åren har sjunkit anses Finland ändå ha en kvalitativt bra undervisning i skolorna. Allmänt anser man att de goda resultaten kan delvis förklaras med Finlands högutbildade lärare. (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015, s. 661.) Enligt Day och Gu (2010, s. 1–9) förser lärarutbildningen blivande lärare med sakkunskap samt didaktisk och pedagogisk kunskap medan det inte räcker i arbetet som lärare. Lärare behöver även passion, engagemang, flexibilitet och seghet. Vidare poängterar Day och

Gu att de som valt läraryrket tenderar lyckligtvis vara passionerade för undervisningsarbetet även om arbetet blir mer och mer komplex i denna tid då samhällets snabba förändringar tvingar även skolvärlden att förändras.

Eklund (2014, s. 567–578) har studerat hur lärarstuderande själva upplever den finländska lärarutbildningen. Resultatet visar att studerande anser att utbildningen inte ger dem tillräckligt med praktiska verktyg som de kommer att behöva i arbetet som lärare. På liknande sätt har Aspfors (2012, s. 23–26) samt Heikkinen, Jokinen och Tynjälä (2012, s. 3–30) visat att nyutexaminerade lärare i början av sin yrkeskarriär inte alltid upplever att de har tillräckliga kvalifikationer och kunskaper för arbetet. Trots den omfattande lärarutbildningen är skolans vardag alltså så komplex att mycket är helt nytt för nyutexaminerade lärare som inleder lärararbetet. Detta kan gälla både skolans rutiner, traditioner och alla människor som lärare umgås med.

Som redan nämdes har förväntningar en stor roll i början av lärares yrkeskarriär. Både lärarna själva och skolan har förväntningar om att den nya läraren ska klara av de arbetsuppgifter som hör till yrket. De ska skapa goda relationer med elever, vårdnadshavare, kolleger, skolledningen och utomstående aktörer, planera mångsidig, motiverande och differentierande undervisning samt skapa en trygg atmosfär i klassen som uppmuntrar till lärande. Nya lärare behöver vara beredda på allt de möter i sitt nya yrke och kunna reflektera kring de olika situationer som uppstår i den ständigt omväxlande miljön. Samtidigt måste nyutbildade lärare skapa sig en egen läraridentitet och sätt att undervisa och vara som lärare samt finna sina egna styrkor, vilket är möjligt först i lärararbetet (Toom & Husu, 2012, s. 45). Allt det nya som man ska lära sig tillsammans med den egna ambitionen och viljan att visa sig vara kunnig kan ofta även leda till stress bland många nya lärare. Ifall förväntningarna inte motsvarar verkligheten med dess ökade mängd krav, stress och arbetsmängd, ökar nya lärares missnöje med arbetet (Aspfors m.fl., 2011; Day, 2008; Kyriacou & Kunc, 2007). Missnöje kan sedan leda till arbetsrelaterad stress och utbrändhet som lärare upplever oftare än många andra yrkesgrupper (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Nyutexaminerade lärare möter flera olika utmaningar under den första tiden i yrket och som redan nämdes kan en del av utmaningarna vara sådana som lärarutbildningen inte förberett lärarna för. Ofta möter nya lärare utmaningar med elevernas beteende och kommunikation med vårdnadshavare (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen, Hansén &

Aspfors, 2011, s.18–19). Konkreta problem som uppstår i lärarens vardag oväntat kan därför leda till osäkerhet och ångest bland nya lärare. I värsta fall klarar de nya lärarna inte av utmaningarna och lämnar läraryrket. Enligt undersökningar gjorda i början av 2000-talet lämnade upp till 50% av nya lärare sitt yrke under de första 5 åren (Ingersoll & Smith, 2004).

Utöver problemet med lärare som lämnar yrket efter endast några år kan man se att läraryrkets attraktionskraft håller på att minska. Den ökade stressmängden och den minskande attraktionskraften i läraryrket behandlas även i olika medier. Korpela (2019) lyfter fram att antalet sökande till lärarutbildningen har minskat med ca 50% under de senaste sex åren. Enligt Kinnunen (2019) kan Finlands internationella konkurrenskraft minska ifall kvaliteten inom utbildningsbranschen blir sämre. Han lyfter fram att klasslärarutbildningen vid Helsingfors universitet fick in 2283 ansökningar år 2012, medan år 2019 var mängden ansökningar endast 1127. Den nedåtgående trenden handlar inte endast om Helsingfors universitet utan samma fenomen syns även vid andra universitet. Det faktum att färre söker till lärarutbildningen samtidigt som fler lärare lämnar yrket efter endast några år kan leda till brist på kompetenta och behöriga lärare i de finländska skolorna. Att utbildade lärare lämnar yrket efter endast några år har redan skapat brist på behöriga lärare i flera länder (Cochran-Smith, 2004).

Genom forskning har man funnit flera olika orsaker bakom den minskande ansökningsmängden och det ökade antalet lärare som lämnar yrket. Stryuven och Vanthournot (2014, s. 37–45) fann i sin undersökning att möjliga skäl till att lärare lämnar yrket efter några år var otillfredsställelse i arbetet, dålig skolkultur, för stor arbetsmängd, ringa framtidsutsikter och utmanande relationer till elevernas föräldrar. Framtidsutsikterna handlar om nya lärare får en fast tjänst eller om de får endast korta vikariat och är därmed i en mer otrygg ekonomisk situation. Möjligheter till högre positioner inom skolkollegiet är också ringa. Stryuven och Vanthournot fann även att manliga lärare var mer benägna att lämna yrket än kvinnliga lärare.

Enligt Skaalvik och Skaalvik (2011) kan beslutet att lämna yrket basera sig på personliga motiv och erfarenheter av yrket men det kan även påverkas av kontexten och skolkulturen. Faktorer inom skolkontexten kan handla om fysiska aspekter, som till exempel luftkvaliteten i klassrummen (Buckley, Schneider & Shang, 2005;

Kinnunen, 2019), relationella aspekter, som till exempel relationerna mellan lärare och elever eller föräldrar (Tye & O'Brien, 2002) och stödet från kolleger och skolans ledarskap (Billingsley, 1993; Darling-Hammond, 2003). Kinnunen (2019) lyfter också fram att den relativt låga lönen jämfört med arbetets psykiska belastning, som i sin tur kan orsakas av för stora undervisningsgrupper, kan vara avgörande för många lärares beslut att lämna yrket.

Även relationer med elever, vårdnadshavare, kolleger och skolledningen kan påverka lärarnas beslut att stanna kvar eller lämna yrket. Flera olika undersökningar har visat på vikten av relationer som en avgörande aspekt av de första upplevelserna i läraryrket (Aspfors m.fl., 2011; Day, 2008; Flores & Day, 2006; Fransson & Gustafsson, 2008). Disciplinproblem i klassrummet, omotiverade elever, föräldrars negativa attityd mot läraren och för höga förväntningar kan orsaka stress i lärarens arbete (Tye & O'Brien, 2002). Relationerna med kolleger och skolledning kan vara antingen stöttande och givande eller stressfulla och belastande.

Dessa problem leder inte bara till att lärare lämnar yrket utan de kan även påverka kvaliteten på lärarens arbete och därmed elevernas lärande och välmående i skolan. Den bredare sociala och politiska kontexten, stödet från kollegerna och skolledningen samt lärarnas personliga förmågor påverkar undervisningens kvalitet. Kvaliteten påverkas även av lärarnas allmänna välmående och prestationer, relationerna till eleverna samt den passion, det mod och den hoppfullhet som lärarna känner för yrket. Bra lärare kan inte professionellt nå sin fulla potential ifall stödsystemet inte fungerar i skolan och ifall lärarna inte blir tillräckligt utmanade eller belönade i arbetet. (Day & Gu, 2010, s. 1–9.)

Frågan är vad man kan göra för att ändra situationen? Enligt Guarino, Santibanez och Daley (2006) kan förståelse av de olika aspekter som bidrar till att lärare lämnar yrket och vilka lärare som faller inom någon "riskgrupp" fungera som grund för olika stödjande initiativ med avsikt att göra läraryrket mer attraktivt. Nyutexaminerade lärare har i flera studier (Borman & Dowling, 2008; Grissmer & Kirby, 1997; Guarino m.fl., 2006; Tye & O'Brien, 2002) identifierats som en av dessa riskgrupper, vilket betyder att nya lärare lättare lämnar yrket jämfört med mer erfarna kolleger. Denna grupp består dock av både nya lärare som aldrig börjar arbeta i läraryrket och sådana som lämnar läraryrket efter en tid.

För att locka lärare att stanna i yrket behöver arbetsmiljön uppmuntra till engagemang, fortsatt lärande och utveckling samt kollegialitet istället för att lärarna isoleras i sina klassrum (Day & Gu, 2010, s. 23–24). I forskning om nyutexaminerade lärare framgår kollegernas och skolledningens betydelse under de första åren som lärare. Det är alltså viktigt att granska de positiva och negativa erfarenheterna med kollegerna för att sedan kunna göra det lättare för nya lärare att komma in i arbetsgemenskapen i en ny skola.

Även speciella stödprogram, som till exempel mentorskap, kan motivera nya lärare att stanna kvar i yrket (Buckley m.fl., 2005). Mentorprogram kan även stöda nya lärare med att reflektera kring motstridigheterna mellan förväntningar och läraryrkets verklighet. Informell men ändå betydelsefullt stöd ges också dagligen av kollegerna och rektorn. Med adekvat stöd från skolledningen tenderar nya lärare att klara sig bra under sina första år i yrket trots den stora arbetsmängden (Darling-Hammond, 2003). Forskning visar även att satsningar på lärarnas professionella utveckling, till exempel stödprogram för nyutexaminerade lärare, även främjar elevernas prestationer i skolarbetet (Wei & Darling-Hammond, 2009, s. 28–33).

Eftersom relationerna anses vara en betydelsefull aspekt i nya lärares beslut att stanna kvar i yrket har dessa valts som fokus i denna undersökning. I denna avhandling granskas nyutexaminerade lärares relationer till sina kolleger, vilka är en av de centrala sociala relationerna i läraryrket och även en av de viktigaste stödfaktorerna i yrket. Skolorna kan förhoppningsvis med hjälp av resultatet från denna avhandling reflektera över sitt bemötande av nya lärare och således skapa goda lösningar för detta. Som nästan färdig klasslärare har jag även en personlig anknytning till temat och anser att det är mycket lärorikt att ta del av andra nyutexaminerade lärares erfarenheter av relationer till kollegerna.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Denna avhandling utgör en delstudie inom ett större forskningsprojekt som heter *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen* (Aspfors & Eklund, 2017). Projektet behandlar nyutexaminerade lärares upplevelser om den första tiden i yrket och hur den relaterar till den forskningsbaserade lärarutbildningen.

I avhandlingen har jag valt att närmare studera de nyutexaminerade klasslärares relationer och lägga speciell fokus vid de kollegiala relationerna.

Syftet med avhandlingen är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet och därmed fördjupa förståelsen av och kunskapen om nya lärares erfarenheter om relationer till kollegerna. Med skolkollegiet avses skolans undervisande personal och rektor. Forskningsfrågorna är följande:

- 1) Hur upplever nyutexaminerade klasslärare att de har blivit bemötta av skolkollegiet vid den nya arbetsplatsen?
- 2) Hur upplever nyutexaminerade klasslärare att de har blivit en del av skolkollegiet under det första året i yrket?

1.3 Disposition

Avhandlingen är indelad i fem kapitel. Avhandlingens bakgrund, syfte och forskningsfrågor presenteras i kapitel 1. I kapitel 2 presenteras teori och tidigare forskning med anknytning till avhandlingens tema. I kapitel 3 beskrivs undersökningens kvalitativa natur, narrativa ansats, datainsamlingsprocess, informanter och analysprocess. Undersökningens kvalitet, det vill säga tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering samt etiska aspekter diskuteras även. I kapitel 4 presenteras resultaten av undersökningen samt de viktigaste slutsatserna i relation till undersökningens syfte och forskningsfrågor. I kapitel 5 diskuteras den valda metoden, resultaten i relation till tidigare forskning samt fortsatt forskning och implikationer.

2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras teori och tidigare forskning kring nyutexaminerade lärare, den första tiden i yrket och dess utmaningar, mentorskap samt olika aspekter som allmänt hör till läraryrket såsom sociala relationer. Speciellt fokus läggs vid relationer mellan lärare och lärarkolleger samt skolledning. Även centrala begrepp i avhandlingen definieras.

2.1 Centrala begrepp

Ett centralt begrepp i denna avhandling är nyutexaminerad lärare. Inom forskningen används även begreppet NQT (Newly qualified teacher) då man syftar på en lärare som har arbetat endast några år. Inom ramen för denna avhandling har begreppet nyutexaminerad lärare valts för att beskriva lärare som arbetat ett år i yrket efter examinationen. Ibland används även begreppet ny lärare synonymt för nyutexaminerad lärare för att underlätta läsningen.

Ett annat begrepp som förekommer i avhandlingen är induktion, under vilket den nya läraren tas in i skolkulturen och skolkollegiet. Induktion kan ses som en socialiseringsprocess in i läraryrket och skolan som arbetsmiljö och som en unik fas i lärarens professionella utveckling. Induktion kan även ses som ett övergripande begrepp för olika formella program med syfte att stödja nya lärare. (Aspfors m.fl., 2011, s. 334; Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999, s. 1–47.) Många induktionsprogram bygger på mentorskap av något slag. Dessa två begrepp blandas ofta ihop. Induktion är en övergripande term för olika slags stödprogram som kan även innefatta mentorskap som en av stödmotoderna. Mentorskap däremot är en process där en mer erfaren person stöder den professionella utvecklingen av en mindre erfaren kollega inom samma bransch. (Bynum, 2015, s. 70.)

Lärarsocialisering är en process som innefattar lärares egna tidigare erfarenheter både av livet i allmänhet och av skola och utbildning, lärarutbildning och yrkesliv (Zeichner & Gore, 1990). Socialiseringsprocessen kan också beskrivas som tillägning av en kultur och dess normer, värderingar och språk samt att vara med och forma kulturen

(Feiman-Nemser, Schwille, Carver & Yusko, 1999, s. 1–47). Zeichner och Gore anser att lärarutbildningen inte har så stor inverkan på lärarnas syn på yrket. Socialiseringsprocessen och därmed skolkulturen som läraren blir bekant med i yrket har däremot större vikt för lärarens professionella utveckling.

Skolkultur är ett begrepp som kan definieras som de idéer, värderingar och normer som är typiska för skolan och som särskiljer den från andra skolor (Andersson, Bennich-Björkman, Johansson & Persson, 2003, s. 11–30). Skolkulturen formar ideal som styr till exempel beslutsfattande och sammanhållning i skolan. Skolkulturen kan uppmuntra kollegialitet, samarbete och ömsesidigt beroende eller jämförelse, isolering och konkurrens. I alla skolkulturer lyckas man inte ta till godo de nya lärarnas kunskaper och färdigheter och då blir de anpassade till den rådande skolkulturen istället för att tillsammans med de andra kollegerna försöka förnya den rådande situationen. (Andersson m.fl., 2003, s. 11; Aspors m.fl., 2011, s. 334)

2.2 Nyutexaminerade lärare

2.2.1 Olika faser i lärarkarriären

Enligt Day och Gu (2010, s. 45–47) kan lärarens karriär delas in i olika faser utgående från hur länge hen har arbetat som lärare. De betonar dock att den professionella utvecklingen sällan sker linjärt utan faserna kan gå in i varandra. Olika slags förändringar i arbetet, till exempel byte av skola eller arbetsuppgifter, kan göra att utvecklingen stannar upp eller att läraren delvis får börja om med sin professionella utveckling och identitetsbyggande. Utveckling sker alltså hela tiden i lärarens arbetsliv och inte endast under de första åren.

Day och Gu (2010, s. 47–55) har identifierat sex olika faser i den professionella utvecklingen. Som utgångspunkt använde de Hubermans tidigare uppdelning i olika faser (1995) men utvidgade den studerade gruppen till att gälla även lärare i de lägre årskurserna. Studien omfattade även aspekter av lärarnas personliga liv. I modellen befinner sig lärare i den första fasen under de tre första åren. Denna fas kan anses motsvara begreppet nyutexaminerade lärare. Därefter flyttar lärare till den andra fasen

som gäller tills de har arbetat som lärare i 7 år. Den tredje fasen varar mellan 8–15 år och då lärare har arbetat 16–23 år befinner de sig i den fjärde fasen. Den femte fasen varar mellan 24–30 års lärarerfarenhet och den sista fasen nås då lärare arbetat mera än 30 år.

Day och Gu (2010, s. 54–57, 68–78) kom även fram till vissa likheter mellan de olika faserna. De fann till exempel att lärarnas motivation i den första och mellersta fasen påverkades starkt av stöd och erkännande inom skolkontexten. Ungefär 75% av lärarna i studien ansåg sig vara motiverade för yrket under de första sju åren, trots att flera av dem hade upplevt olika slags utmaningar. De fann även att motivationen var högre bland dem som hade kommit över utmaningarna under de första tre åren och hade alltså nått den andra fasen i modellen. Motivationen för och utvecklingen i arbetet kan hindras på grund av brist på kollegialt stöd samt olika situationer i arbetet som skapar spänning och stress, till exempel arbetsmängd eller konflikter med kollegerna. Däremot kan en stöttande arbetsgemenskap tillsammans med glädjen av att få följa med elevers utveckling och lärande behålla motivationen för arbetet även om ledarskapet inte stöttar eller arbetet upplevs som tungt. Detta innebär att det är väsentligt att lärare i olika skeden av sina professionella liv får individualiserat stöd som just de behöver.

2.2.2 Lärarutbildningen och steget in i arbetslivet

Det finländska samhället kräver att lärare är högutbildade. Behörighetskraven på lärare även i den grundläggande utbildningens lägsta årskurser är examen på magisternivå. Under lärarutbildningen är målet att studerande utvecklas både individuellt och kollektivt. På den individuella planen utvecklas till exempel personens förmåga att analysera och tänka kritiskt. På den kollektiva planen utvecklas samarbetsförmågan med blivande kolleger och förmågan att kommunicera med dem genom ett gemensamt fackspråk. (Hansén & Eklund, 2014, s. 5; Hansén, Eklund & Sjöberg, 2015, s. 10.)

Hur saker upplevs beror mycket på de olika förväntningar som skapas. Aspfors (2012, s. 116–118) har studerat nyutexaminerade lärares förväntningar på läraryrket vid skiftet från studierna till yrkeslivet och deras tankar kring hur lärarutbildningen har

förberett dem inför arbetet. Vissa anser att lärarutbildningen har gett dem en god grund för den professionella utvecklingen efter examinationen medan andra anser att beredskapen som utbildningen gett har varit otillräcklig och de känner att utvecklingen hindras av denna otillräckliga grund. Lärararbetet i sig anses vara mångsidigt och meningsfullt men samtidigt som intensivt och mödosamt. Relationerna anses ha en stor roll i arbetet, både när de är harmoniska och stöttande och när de är distanserade och fragmentariska.

Enligt Kyriacou och Kunc (2007) är nya lärares förväntningar och hur dessa möts i det verkliga arbetet viktiga för deras beslut att stanna kvar i yrket. Förväntningar som har en betydande roll handlar om stöd från skolans ledarskap, tid för olika arbetsuppgifter, elevers samarbetsvillighet och uppmärksamhet i undervisning samt ett lyckligt personligt liv. Ju bättre förväntningarna och verkligheten motsvarar varandra desto nöjdare är lärarna med yrket. Ett problem med orealistiska förväntningar kan enligt Struyven och Vanthournout (2014, s. 44) skapas redan under studietiden och praktikperioderna, där lärarstuderande får testa på att organisera elevers lärande medan kontakten till föräldrarna och arbetsmängden är mycket mindre än då lärarstuderande sedan stiger in i arbetslivet. Nya lärare kanske inte förväntar sig direkt problem inom dessa områden eftersom de inte har upplevt sådana under praktikperioderna.

Aspfors (2012) konstaterar även att efter arbetet börjat blir nya lärare ofta förvånade över de olika uppgifter som ingår i lärararbetet men som inte behandlats i så stor utsträckning under utbildningen. Till exempel blev många nya lärare förvånade över den långa arbetstiden och de olika arbetsuppgifterna förutom själva undervisningen och tyckte det var svårt att själva sätta gränser för arbetet (Aspfors, 2012; Aspfors, Hansén & Ray, 2013, s. 7). Arbetet ansågs också vara komplext eftersom många uppgifter måste skötas samtidigt och många olika saker måste beaktas i arbetet. Arbetet upplevdes hektiskt och utmattande och lärarna hade ofta varken tid eller krafter att efteråt reflektera kring det som hänt under dagen eller fokusera på professionell utveckling. Nya lärare behöver alltså ofta ändra sina ursprungliga tankar och förväntningar kring lärararbetet vid skiftet från studier till arbetet (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 673).

Förutom lärarstuderandes förväntningar och deras betydelse för upplevelsorna av den första tiden i yrket har forskning också studerat den första tiden i allmänhet. Resultaten

har visat att den första tiden i yrket upplevs ofta som tung och många nya lärare upplever olika utmaningar och svårigheter under denna tid (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013). Steget in i arbetslivet är alltid utmanande men läraryrket är ett specialfall bland olika yrken. I de flesta yrken börjar nyutexaminerade ofta med mindre ansvarstygda uppgifter och får mera tid att vänja sig vid arbetsuppgifterna. Som lärare däremot har nyutexaminerade arbetstagare omedelbart det fulla juridiska och pedagogiska ansvaret för arbetet och detta fortsätter under hela karriären ifall läraren inte bestämmer sig för att övergå till andra uppgifter inom utbildningssektorn. (Aspfors, 2012, s. 113; Aspors & Bondas, 2013, s. 244; Heikkinen m.fl., 2011, s. 18–19.)

På grund av utmaningarna och läraryrkets speciella egenskaper har man i forskning kommit fram till att nyutexaminerade lärare behöver stöd under den första fasen i sin karriär, speciellt med att skapa en egen professionell läraridentitet och förmåga att som lärare själv hantera vardagen i klassrummet. Ifall lärare känner sig kunniga och behöriga vid skiftet från studierna till arbetslivet kan antal personer som lämnar läraryrket efter endast en kort tid minskas. Antal lärare som lämnar yrket under de första åren ökar nämligen ständigt (Alhija & Fresko, 2010; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Enligt Day och Gu (2010, s. 65–66) är brist på stöd från skolans sida, elevers dåliga beteende och en överdriven arbetsmängd centrala faktorer som påverkar nya lärares beslut att lämna yrket. Snabba lärarbyten kan i sin tur hindra elevernas lärande och utveckling, vilket i sin tur leder till att olika instanser redan länge varit intresserade av hur man kan upprätthålla nya lärares engagemang och välmående för att behålla dem i yrket.

Det finns även intresse för hur man kan skapa en lärarutbildning som på bästa möjliga sätt förbereder blivande lärare inför steget i arbetslivet, vilket ofta kan vara emotionellt och fysiskt krävande. Niemi och Jakku-Sihvonen (2011, s. 47–48) anser att fokuset i utbildningen av lärare inte endast borde läggas på de formella studierna, utan lärarna behöver utvecklas kontinuerligt under hela karriären. Då skulle det inte heller vara så viktigt för lärarutbildningen att utrusta blivande lärare med allt de behöver i yrkeslivet utan att de skulle inse att det är endast det första steget till att bli en bra lärare. Övningsskolorna och praktikperioderna kan ge lärarstuderande kunskap om vardagen i skolan men inte allt. Det egna sättet att arbeta som lärare och de egna styrkorna och

svagheterna kan oftast komma fram först då man börjar arbeta som lärare (Toom & Husu, 2012, s. 45).

2.2.3 Svårigheter och utmaningar i yrket

Som tidigare nämndes möter nyutexaminerade lärare ofta utmaningar under den första tiden i yrket och denna tid anses ofta vara tung. De första åren inom läraryrket beskrivs inom forskningen som ”trial by fire” och ”sink or swim”, vilket innebär att lärare antingen klarar de stressfulla första åren på egen hand eller misslyckas och lämnar yrket efter några år (Hochberg m.fl., 2015, s. 70). Det finns flera orsaker till varför lärare lämnar yrket, till exempel samhällets ekonomi, instabila arbetsvillkor och den psykiska belastningen i arbetet (Heikkinen m.fl., 2011, s. 20). Aspfors m.fl. (2011, s. 333) poängterar också att den problematiska och stressfyllda första tiden i yrket har blivit en accepterad del i den professionella utvecklingen för alla lärare. I värsta fall kan detta leda till att de nya lärarna får ta hand om sådana krävande uppgifter som de inte ännu har beredskap att sköta, medan de mer erfarna lärarna delegerar de enklare uppgifterna åt sig själva.

Enligt Heikkinen m.fl. (2011, s. 18–19) är nya lärares möte med skolan omvälvande och svårigheter med att överföra den teoretiska kunskapen som fåtts från utbildningen till praktiken är vanligt förekommande. Andra typiska problem som nya lärare möter berör auktoritet och disciplin i relationen med elever, hantering av föräldrarelationer och kollegarelationer och stor arbetsbörda samt att finna en balans mellan arbete och fritid. Enligt Aspfors (2012, s. 115) kan auktoritetsproblem till exempel handla om att skapa arbetsro i elevgruppen samt att konkret leda arbetet i klassen. Vidare menar Aspfors att även kollegarelationerna kan upplevas som utmanande ifall kollegerna har en nedvärderande attityd mot den nya läraren och inte ger stöd åt hen. Många nya lärare anser sig också ha sämre färdigheter att ta hand om elevers psykiska välmående (Eteläpelto m.fl, 2015, s. 660–680).

Aspfors (2012, s. 115) lyfter även fram att många nya lärare har problem med lektionsplanering och att det tillsammans med uppgifter utanför själva undervisningen tar en lång tid under de första åren, vilket gör att arbetet upplevs som tungt. De sociala

problemen inom elevgruppen ses också som tidskrävande och utmanande att lösa. Flera undersökningar visar även att nya lärare lämnas ofta ensamma med utmaningarna, medan många samtidigt känner ett behov av att visa sig kompetenta. Även om förändringar är på gång är de flesta nytexaminerade lärare fortfarande tvungna att sköta sina arbetsuppgifter utan stöd från de mera erfarna kollegerna. Nya lärare lyfter även fram ett större behov av mångprofessionellt stöd för att hantera elevernas sociala och psykiska problem (Eteläpelto m.fl., 2015, s. 669).

Enligt Day och Gu (2010, s. 66–67) möter nya lärare vanligtvis två utmaningar i yrket, vilka är relaterade till varandra. Den första utmaningen handlar om att skapa en professionell läraridentitet i interaktion med kolleger, elever och vårdnadshavare. Den andra utmaningen handlar om att finna sin egen plats i skolgemenskapen under socialiseringsprocessen. Nya lärare måste alltså navigera i komplexa sociala landskap och bli accepterade i kollegiet samtidigt som de ska hitta svar på frågan om vad det betyder att vara lärare.

2.2.4 Stöd och motiverande aspekter i yrket

Aktuell forskning och internationella studier har lyft fram nya lärares behov av stöd i början av yrkeskarriären (Commission of the European Communities, 2007; Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll & Gonzalez, 2012), vilket lett till att man i flera länder skapat ett nationellt och obligatoriskt induktionsprogram. Dessa program kan innehålla olika slags stödåtgärder såsom mentorskap och fortbildning för nya lärare. Vissa länder, exempelvis Japan och Skottland, har etablerat ett mer högintensivt stödprogram och en induktion för nytexaminerade lärare som till exempel innefattar lägre undervisningsskyldighet och mentorskap (Aspfors, 2012, s. 116). Finland är ett exempel på de länder där det obligatoriska stödprogrammet i form av induktion ännu fattas (Aspfors m.fl., 2013, s. 6).

Aspfors och Bondas (2013, s. 243) har forskat kring nya lärares upplevelser av att komma in i skolkulturen och hur de olika relationerna inom skolan påverkar i processen. På basen av sina resultat, lyfter de fram vikten av en noggrann introduktion- eller induktionsfas för nya lärare under första åren i yrket. Jämfört med

induktionsprocessen har det sociala klimatet inom skolan dock en större inverkan på hur nya lärare klarar sig i yrket (Aspfors, 2012, s.116). Ett stödande klimat präglas av att alla tar hand om varandra och bryr sig om varandras välmående.

Day och Gu (2010, s. 54–57, 65) lyfter fram stödet från skolledningen och kollegerna som nyckelfaktorer för nya lärares förmåga att hantera utmaningar i yrket och beslutet att stanna kvar i skolan och de är alltså väsentliga i den tidiga karriärfasen. Det ömsesidiga stödet mellan kolleger har också en positiv inverkan på trivseln i arbetet. Skolor som ständigt stöder sina lärare lyckas hålla dem kvar i skolan och utveckla deras professionella kunskaper, vilket i sin tur bidrar positivt till undervisningens kvalitet. Sådana skolor har som avsikt att engagera nya lärare redan från den första dagen i skolans verksamhetskultur.

Eteläpelto m.fl. (2015, s. 660–680) har studerat nya lärare och deras upplevda professionella självförmåga. I en studie med 13 behöriga klasslärare som hade arbetat mellan ett och fem år i finländska grundskolor på årskurserna 1–6 framkom att de nya lärarna ansåg sig ha en stark förmåga att använda och utveckla olika slags pedagogiska metoder inom klassrummet. Vidare fann Eteläpelto m.fl. att lärarna ansåg sig ha bra möjligheter att påverka det egna arbetet genom att utveckla den pedagogiska verksamheten, introducera nya instrueringsmetoder och testa nya idéer i klassrummet. De hade även relativt fria händer att välja sådana pedagogiska metoder som de ansåg fungerade bäst. Lärarna upplevde att de kunde ge förslag på ändringar i skolorna och deras förslag mottogs seriöst om än det fanns skillnader mellan skolor.

Förutom stöd från induktionsprogram, mentorskap och kollegerna kan de positiva sidorna i yrket också fungera som stödande aspekter. Sådana positiva aspekter kan till exempel vara kontakten med eleverna och kollegerna, självständigheten i yrket samt rätten att fatta beslut och styra det egna arbetet (Aspfors, m.fl. 2011, s. 332). Många lärare uppskattar även möjligheterna till att utvecklas professionellt. Enligt Aspors (2012) hamnar de positiva aspekterna i yrket ofta i bakgrunden inom forskningen medan de negativa sidorna i yrket, utmaningarna och stressfullheten, oftare lyfts fram. Att de negativa aspekterna lyfts fram kan också ge en negativ och inkompetent bild av de nyutexaminerade lärarna. Aspors m.fl. (2011, s. 332–333) betonar att trots sin ringa erfarenhet har alla nyutexaminerade lärare bakom sig en femårig universitetsutbildning som förhoppningsvis borde ha gett dem verktyg att hantera

vardagen i skolan. Nyutexaminerade lärare är kompetenta och de kan föra med sig nya idéer och aktuell kunskap till kollegiet.

2.2.5 Mentorskap

I flera länder har man tagit i bruk en formell mentorskapsfas som en del av nya lärares induktion till arbetet. Mentorskap handlar om att den nya läraren tilldelas, antingen via skolan eller någon annan myndighet, en mentor som är en mera erfaren lärare. Denna mentor ger råd åt den nya läraren och de kan tillsammans reflektera kring arbetets olika aspekter, utmaningar som den nya läraren mött eller professionell utveckling. Hur lyckad mentorskapet blir bygger delvis på den personliga kemin mellan mentorn och den nya läraren men delvis också på hur liknande situationer mentorn och den nya läraren befinner sig i. Ju mera gemensamt de har desto bättre råd kan mentorn ge och desto bättre kan hen också leva sig in i den nya lärares erfarenheter. Ofta kan det också vara effektivare om mentorn arbetar inom samma skola och är därmed lätt nåbar då den nya läraren behöver stöd. (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Hochberg m.fl., 2015; Ingersoll & Strong, 2011.)

Mentorskap kan delas in i formellt och informellt mentorskap. Enligt Hochberg m.fl. (2015, s. 70–72) kan dessa två typer av mentorskap även komplettera varandra och därmed ge nya lärare bättre stödmöjligheter. Nya lärare anser även att det inte finns en tydlig kompetensskillnad mellan de formella och informella mentorerna och att diskussionerna med båda tenderar att handla om liknande ämnen, till exempel disciplin i klassrummet, kommunikation med vårdnadshavare och lektionsplanering. Nya lärare tar gärna emot stöd oavsett varifrån stödet kommer. Hochberg m.fl. rekommenderar därför att skolorna tar i bruk både formella mentorer i induktionen av nya lärare och också uppmuntrar till spontana, informella mentorskapsrelationer mellan de nya lärarna och kollegerna. Att skapa en skolkultur där lärarna stöder och hjälper varandra och att skapa flera olika möjligheter där lärarna kan samarbeta med varandra är väsentligt.

Formellt mentorskap är ofta mera strukturerat jämfört med det informella mentorskapet. Det formella mentorskapet kan ibland erbjuda en större variation av

stödåtgärder som är möjliga på grund av resurser som läggs åt mentorskapsprocessen. En informell mentor kan till exempel inte oftast gå in och observera den nya lärarens undervisning och ge feedback på den. Det informella mentorskapet däremot skapas i stunden då den nya läraren är i behov av stöd. Det informella mentorskapet skiljer sig också från den formella i och med att då får den nya läraren själv bestämma vem hen söker stöd från. Det behöver inte heller vara endast en person som den nya läraren ber om råd och hjälp från utan det kan vara flera lärare eller till och med hela skolkollegiet. (Hochberg m.fl., 2015, s. 70–72.) Bynum (2015, s. 70–71) delar informellt mentorskap i tre underkategorier: mentorskap mellan kolleger (peer mentoring), mentorskap mellan familjemedlemmar och mentorskap där flera mentorer samarbetar som stöd för den mindre erfarna läraren (collaborative mentoring). Den förstnämnda handlar om en mentorskapsrelation mellan två likvärdiga parter. Mentorskapet kan då vara mer flexibelt och man kan behandla teman som uppstår i vardagen. Den mindre erfarna behöver inte känna sig sämre även om hen får stöd av sin mentor.

Finland har än så länge inte etablerat ett obligatoriskt eller nationellt mentorskapssystem för nytexaminerade lärare. Introduktionen till yrket kan därför ske helt eller delvis utan något stöd eftersom det är skolornas ansvar att anordna mentorer ifall de anses vara nödvändiga. Ofta tar man dock inte i bruk mentorer eftersom den allmänna synen är att en lärare som blivit färdig och behörig lärare redan har tillräcklig kunskap och yrkeskunnande efter studierna. Forskning (Aspfors, Eklund, Hansén & Wikman, 2018; Hansén, Forsman, Aspfors & Bendtsen, 2012; Hansén & Eklund, 2014; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012) har dock visat att nytexaminerade lärare, trots sina kunskaper och färdigheter och den formella behörigheten, ändå behöver stöd i början av sina yrkeskarriärer. Lärararbetets natur är relativt självständigt och det kan vara omöjligt för den nya läraren att själv be om stöd och hjälp på grund av rädslan av att ses som okunnig bland kollegerna.

Utvecklingen i Finland tycks dock gå mot ett nationellt mentorskapssystem. Man har nämligen påbörjat ett projekt, Osaava Verme, som är en del av projektet Kunnig och inleddes år 2010 av undervisnings- och kulturministeriet i Finland med syfte att utveckla fortbildning för skolans personal. Osaava Verme-projektet är ett program som fokuserar på att stödja de nytexaminerade lärarna med hjälp av mentorskap och därmed skapa en stark kontinuitet mellan lärarutbildningen och arbetslivet. Ordet ”Verme” står för ”vertaisryhmämentorointi (peer group mentoring) vilket handlar om

mentorskap i grupp. Till skillnad från det vanliga mentorskapet där deltagarna har en bestämd hierarkisk relation bygger gruppmentorskapet på mer jämberdiga relationer. (Aspfors och Hansén, 2011, s. 3–12.) Denna typ av stöd för lärare har fått en allt större uppmärksamhet inom forskningen sedan början av 2000-talet. Hobson m.fl. (2009) ser detta intresse för mentorskap som en positiv förändring och anser att mentorskapet har potential att motverka lärarbrist och lärarbyte av yrke. Det kan även ge erfarna lärare en ny arena att utnyttja sina erfarenheter och föra vidare sin tysta kunskap.

Gruppmentorskap bygger på en kombination av formellt och informellt lärande. Kunskapsutvecklingen under processen styrs av de egna erfarenheterna som delas med de andra deltagarna under mentorskapsträffen via gruppsamtal där man reflekterar kring det praktiska arbetet. Gruppmentorskap innefattar samverkan, kollegialitet och interaktion samt professionell dialog som gynnar både mentorn och de mindre erfarna deltagarna. Kärnan i gruppmentorskapet är att varje lärare är kompetent och har värdefulla erfarenheter att dela med sig och genom processen utvecklas alla deltagare och får nya perspektiv på sina arbeten. Gruppen granskar tillsammans läraryrkets vardag med utgångspunkt i olika teman och målsättningar som de själv får bestämma. Det faktum att gruppen har själv rätt att bestämma dessa gör att de kan bättre utnyttja gruppens kompetenser, intressen och behov. (Heikkinen m.fl., 2011, s. 12–17, 22–23.)

I en undersökning som gjordes i samband med Osaava Verme -projektet samlade man in erfarenheter från nyutexaminerade lärare som deltog i gruppmentorskapsprocessen. Totalt samlade man in material från fyrtio nya lärare med mindre än fem års arbetserfarenhet som blev fördelade i tio olika mentorgrupper. I sina reflektioner lyfte lärarna fram vikten av att få ventilera, lyssna och bli hörd av andra utan rädsla att bli kritiserad. De uppskattade även möjligheten att ställa frågor och få bolla idéer med andra samt att reflektera kring och lösa problem tillsammans med andra lärare. Lärarna ansåg även att mentorsgruppen bidragit till deras utveckling som lärare och som person och ökade deras välmående genom att bidra med inspiration, energi och tillfredsställelse. (Aspfors & Hansén, 2011, s. 80–86.) Aspfors (2012, s. 119) fann i sin studie att gruppmentorskap ansågs för det mesta som givande och utvecklande. Deltagarna lyfte fram till exempel möjligheten att dela erfarenheter och diskutera om viktiga pedagogiska ämnen i en ömsesidig och jämlik atmosfär. Inom processen fick de ta del av både formellt och informellt lärande via dialog och samarbete.

Induktions- och mentorsprogram har enligt forskning i bästa fall en positiv inverkan på lärarretentionen, undervisningskvaliteten och elevprestationer (Ingersoll & Strong, 2011). Forskning (Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman., 2002) har även visat att vissa former av mentorskap är bättre än andra. Effektivt mentorskap innehåller mycket rådgivning men också mer aktiverande former av stöd, till exempel att mentorn och den nya läraren planerar lektioner eller evaluerar elevers prestationer tillsammans. I Finland har man valt att fokusera på gruppmentorskap i stället för privata mentorer eftersom gruppmentorskapet bättre stöder bilden av lärare med en hög professionell kompetens men som ändå kan utvecklas under hela sin karriär med stöd av andra kompetenta kolleger (Aspfors, 2012, 119–120).

Mentorskapet, trots dess många fördelar, lämpar sig inte heller som stödform för alla nyutexaminerade lärare. En stor del av nya lärare som börjar sina första år som lärare och som skulle vara i behov av en mentor anser att det är svårt att engagera sig i en verksamhet som utförs utanför den vanliga arbetstiden och därmed ökar arbetsmängden i sin helhet. Detta är speciellt svårt ifall den nya läraren själv har till exempel unga barn. (Aspfors, 2012, s. 122.)

Mentorskap som en form av stöd för nyutexaminerade lärare har alltså börjat bli vanligare, men det är inte ännu obligatoriskt för kommuner eller skolor att anordna mentorstöd för nya lärare. Skolorna kan alltså bestämma hur de tar emot de nya lärarna och hur de stöds under den första tiden i yrket. Då formella och obligatoriska stödprogram fattas är det informella stödet som rektor och kolleger erbjuder mycket viktigt. Det sätt på vilket nya lärare blir mottagna och introduceras i skolvärldens vardag är också betydande för hur nya lärare upplever sina första år i yrket. (Aspfors, 2012, s. 121.)

2.3 Kollegiala relationer

I studier som fokuserar på nyutexaminerade lärare granskas olika aspekter av lärararbetet så som relationer, lärarroll, arbetsmängd, otillräcklighet, tid, välmående och stöd. Lärarens arbete är inte bara didaktiskt, utan också relationellt och emotionellt. De relationella och emotionella aspekterna lyfts dock fram i högre grad

jämfört med didaktiska aspekter. De är alltså högst centrala delar i läraryrket. Till exempel är relationerna till eleverna något som nya lärare anser ger dem mest glädje och tillfredsställelse i arbetet. De är ändå överraskade över hur mycket tid de behöver använda för fostran och disciplin i klassrummet, vilket tar tid från undervisningen. Elevernas utmanande beteende och rastlöshet anses ofta som tröttande och utmattande. (Aspfors, 2012, s. 115–122.)

Aspfors (2012, s. 115–119) har studerat nyutexaminerade lärares erfarenheter med fokus på deras relationer inom skolsamfundet. De sociala relationerna och kontakterna i arbetet har en stor inverkan på lärares erfarenheter i yrket. Dessa relationer påverkar även den professionella utvecklingen som lärare. I studien kunde man skilja tre olika typer av relationer. Den första relationen handlar om *omsorg* eller *uteslutning* beroende på lärarens erfarenheter. Dessa relationer kan karaktäriseras av ett tydligt och omtänksamt ledarskap, kollegialt mottagande, stöd och positiv bekräftelse eller uteslutning, avsaknad av bekräftelse och tillit, trakasserier och utmanande kontakter. Den andra relationen fokuserar på ömsesidighet som kan antingen vara *omfattande* eller *begränsad*. Det handlar om en interaktion och ett utbyte av kunskap inom samfundet och det kan vara ömsesidigt samarbete med en öppen och positiv atmosfär eller endast sporadiska kontakter och envägskommunikation präglad av många olika perspektiv och motstånd. Den tredje relationen lägger fokus på eleverna och den omsorg för elevernas välmående och lärande som läraren har. Dessa relationer kan medföra antingen *glädje* eller *utmattning* eller både och. Inspirerande relationer och utveckling samt respekt i relationerna kan medföra glädje i arbetet medan utmaningar i till exempel elevbeteenden eller med arbetsro kan leda till utmattning hos läraren.

Relationerna till kollegerna är mycket centrala i lärararbetet. Kolleger har en central roll i att vara med och skapa en miljö i en mer positiv eller negativ riktning, vilket i sin tur kan påverka lärarens professionella utveckling och vilja att fortsätta som lärare. Day och Gu (2010, s. 83) argumenterar för att även om det finns många olika faktorer som påverkar nya lärares välmående och engagemang i arbetet, är skolans ledarskap och kollegiet ändå de mest betydelsefulla faktorerna. Det är ledarna och kollegerna som lär de nya lärarna hur allt fungerar och hur en professionell lärare skall vara.

I bästa fall kan kollegerna agera som stöd och samarbetspartner och vara en styrka för den nyutexaminerade läraren, i värsta fall kan konflikterna med kollegerna öka

stressnivån och försämra välmåendet i arbetet. Grunden för relationen med kollegerna byggs redan innan det första mötet, då lärarna på den blivande arbetsplatsen börjar bygga upp sina förväntningar på den nya läraren. Det första mötet och hur de andra lärarna och även skolans ledning tar emot den nya läraren är betydelsefullt. De nya lärarna möter olika slags utmaningar då de försöker hitta sina egna platser inom kollegiet. Hur bra den så kallade lärarsocialiseringsprocessen och induktionen går och hur bra den nya läraren kommer in i kollegiet påverkar trivseln i arbetet. En stödjande och lämpligt utmanande arbetsmiljö lockar nya lärare till att stanna kvar vid skolorna och läraryrket. (Aspfors, 2012.) Det är också viktigt för den intellektuella utvecklingen och det emotionella välmåendet att nya lärare kan känna att de har en plats i kollegiet och att de kan ge sin insats inom kollegiet och lära sig från de andra lärarna (Day & Gu, 2010, s. 73–78).

I studien av Eteläpelto m.fl. (2015, s. 668–680) sågs kollegerna som ett viktigt stöd till exempel då den nya läraren hade problem inom klassrummet. Andra lärare kunde erbjuda att ta en rastlös elev till sitt klassrum för att lugna ner situationen eller ge råd för hantering av liknande situationer i framtiden. En nära relation och samarbete mellan den nyutexaminerade läraren och kollegerna samt stöd från kollegerna kan ofta vara avgörande för den nya lärares ”överlevnad” i skolvärlden. Enligt nya lärare skulle det vara speciellt viktigt att de hade någon kollega som de kunde samarbeta med om det dagliga klassrumsarbetet och planeringen av undervisningen. De nya lärarna ansåg också att kollegerna förhöll sig positiva till olika slags samarbetsprojekt om den nya läraren kunde inspirera dem att delta i projektet. Samarbete med kollegerna ansågs även vara viktig för utveckling av den professionella förmågan.

Enligt Day och Gu (2010, s. 68, 73–78) kan nya lärares professionella utveckling gynnas även av stöd från starkt ledarskap och samarbetande skolkultur som de starka ledarna skapar. Ledarskapet i skolan är alltså viktigt och ger stöd och professionella utvecklingsmöjligheter till de nya lärarna så de kan klara den första tiden i yrket. Speciellt rektorn har en central roll i skapandet av positiva erfarenheter i arbetet. Även Eteläpelto m.fl. (2015, s. 660–680) lyfter fram att rektorns roll anses ofta vara betydelsefull. Rektorns roll var viktig både vad gällde ändringsförslag och den allmänna atmosfären i skolan och lärarrummet. En stödjande rektor ökade de nya lärarnas tillit till den egna professionella förmågan. Ifall relationen med rektorn inte är bra kan rektorn också påverka den nya lärarens känsla av självförmåga negativt.

2.4 Sammanfattning

Lärares arbete kan indelas i olika faser utgående från hur länge man arbetat som lärare. Skiftet mellan olika faser sker inte alltid linjärt, utan ibland måste man återgå till tidigare faser ifall arbetet ändras mycket. Nyutexaminerade lärare befinner sig i den första fasen. De är ofta motiverade men möter också många utmaningar i arbetet, speciellt ifall de egna förväntningarna inte motsvarar arbetets verklighet. Steget in i lärararbetets komplexa vardag är ofta tungt. Lärarutbildningen kan inte förse blivande lärare med all kunskap och alla färdigheter som de behöver i det mångfacetterade läraryrket, utan mycket lärs först i arbetet. De nya lärarna behöver därför ha tillgång till stöd för att klara den svåra tiden, både från skolans ledning, kolleger och även mångprofessionellt stöd.

Ofta erbjuds nya lärare olika stödformer under den första tiden i yrket. Stödet kan till exempel handla om att man utser en formell mentor för den nya läraren som ger råd och besvarar möjliga frågor som uppstår i skolans vardag. Ännu finns det dock inga nationella riktlinjer eller bestämmelser för hurdant stöd som måste erbjudas åt nya lärare och detta medför att många nya lärare inte har tillgång till formella mentorer. Då blir det informella stödet som kommer via relationer till kolleger och skolledningen ännu mera väsentligt. I bästa fall får nyutexaminerade lärare ta del av både formellt och informellt mentorskap tillsammans med andra stödformer.

Relationer anses i allmänhet vara en central del i arbetet och de kan påverka lärares beslut om att stanna kvar i yrket både i en positiv och en negativ riktning. Hur nya lärare blir mottagna till skolan och bemötta av skolkollegiet formar deras erfarenheter av den första tiden i yrket. Skolkulturen borde uppmuntra till samarbete och ömsesidigt stöd. Det är viktigt att nyutexaminerade lärare hittar den egna platsen inom kollegiet och kan bidra till skolans utveckling som en jämbördig medlem.

3 Metod

I detta kapitel beskrivs de metodologiska val som gjorts i undersökningsprocessen. Undersökningens genomförande och analysprocessen redogörs för noggrant för att på detta sätt möta kvalitetskriterierna för kvalitativ forskning. I detta kapitel argumenteras även för varför resultaten och den nya kunskapen som undersökningen bidragit med kan anses vara tillförlitliga och trovärdiga samt hur de forskningsetiska principerna har tagits i beaktande under processen.

3.1 Den kvalitativa undersökningsmetoden

De kvalitativa metoderna anses vara väsentliga för att öka vår förståelse om människolivet. Den kvalitativa informationen är icke-mätbar medan den kvantitativa är mätbar och kan analyseras med hjälp av statistik. Även kraven på hur man når god kvalitet i undersökningsprocessen är annorlunda i kvalitativ forskning jämfört med kvantitativ forskning. (Ahrne & Svensson, 2015, s. 8–9, 15; Newby, 2010, s. 92.) Till skillnad från de kvantitativa studiernas krav på exakthet i mätningarna bygger kvalitativ forskning på precision i beskrivningar av materialet och logiska och konsekventa tolkningar. Människors subjektiva kunskaper och personliga aspekter har också en unik och mer betydelsefull roll i kvalitativ forskning. Kontexten har även en central roll i och med att de fenomen som studeras endast kan förstås i sina sammanhang. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 47, 96, 119.)

Kvalitativ forskning strävar efter att förstå olika slags uppfattningar, avsikter, upplevelser och fenomen (Nyberg & Tidström, 2012, s. 125–126). Enligt Ahrne och Svensson (2015, s. 15) finns det vissa gemensamma drag i kvalitativ forskning. Ett av dessa gemensamma drag är forskarrollen. Vid kvalitativa undersökningar, som ofta har intervjuer eller observation som datainsamlingsmetoder, kommer forskaren mycket närmare deltagarna jämfört med kvantitativa undersökningar där man ofta använder enkäter som datainsamlingsmetod. Den närmare relationen med informanterna ser Ahrne och Svensson både som fördel och nackdel. En av nackdelarna kan vara kunskapens situationsbundenhet. Kunskap skapas i den specifika

situationen och i interaktionen mellan informanten och intervjuaren, vilket möjliggör att det kan skapas annorlunda kunskap ifall intervjuaren eller informanten byts ut (Kvale & Brinkman, 2014, s. 49).

Ett annat gemensamt drag hos kvalitativa undersökningar är att själva undersökningsprocessen är ofta mycket flexibel och de olika delarna i processen kan gå in i varandra. Även analyskedet är flexibelt, eftersom det sällan finns färdiga modeller som kunde användas som sådana vid varje undersökning. I stället bör modellerna anpassas enligt den individuella kontexten som studien omringas av. Hela studien kan förändras under processens gång, beroende på vilka delar av materialet forskaren vill fokusera på. (Ahrne & Svensson, 2015, s. 15.)

Denna undersökning är av kvalitativ natur, eftersom syftet med avhandlingen är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet och därmed fördjupa förståelsen av och kunskapen om nya lärares erfarenheter om relationer till kollegerna. Fokus läggs alltså på erfarenheter, vad som är unikt i dem och vilka likheter de har. Det finns därmed ingen strävan mot att finna en objektiv sanning. Intervjuer som datainsamlingsmetod lämpar sig väl för kvalitativ forskning i och med att de skapar rikligt med material som kan analyseras på ett djupgående sätt. I denna undersökning har kraven på kvalitet nåtts genom att beskriva kontexten för informanternas erfarenheter samt genom att synliggöra tolkningsprocessen under den narrativa analysfasen.

3.2 Narrativ forskning som forskningsansats

Som forskningsansats valdes narrativ forskning, vilken utgår från berättelser eller narrativer. Enligt Johansson (2005, s. 14, 313–314) kan berättelser definieras som något som uppstår när man återger en händelse med hjälp av ord. Berättelser kan göra vår sociala verklighet och våra liv mera begripliga. De är alltså ett naturligt sätt för individer att organisera kunskap och uttrycka mening. (Mishler, 1986, s. 67–68). Många forskare inom humaniora och samhällsvetenskap hävdar att människolivet består av en mängd olika historier, vilket i sin tur lyfter fram berättelsernas betydelse

för att förstå hur människor tänker, handlar, känner och lever sina liv. Då undersökningen har en koppling till människornas liv känns det naturligt att använda den narrativa ansatsen inom kvalitativa studier.

Johansson (2005, s. 27) hävdar att berättelser borde ses ur ett sociokonstruktionistiskt perspektiv, vilket betyder att berättelser inte kan ses som absolut sanningsenliga eller objektiva redogörelser av de olika händelserna utan de är alltid kontextuellt bundna. Berättelsen kan innehålla olika synsätt och tankar eftersom narrativ analys är en tolkande aktivitet där man inte försöker hitta en enda sanning utan accepterar flera olika tolkningar ur en och samma berättelse. Det faktum att berättelsen inte kan ses som "sann" historiskt sett är dock inte relevant för validiteten av narrativet. Samma händelse kan få olika former i olika narrativer skapade av olika människor. Johansson ser också varje läsare som unik i den mening att de läser narrativen på olika sätt och gör olika tolkningar som bygger på den egna läsarpositionen. Läsarpositionen byggs upp av personliga egenskaper som till exempel kön och ålder samt livserfarenheter.

Den narrativa metoden utvecklades inom humaniora via ryska folksagor i Propps undersökningar på 1920-talet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 268). Den narrativa analysmetoden är egentligen en samling av metoder som kan användas då syftet med studien kräver att man analyserar muntliga eller skriftliga berättelser (Johansson, 2005, s. 21). Dessa meningsskapande berättelser kan fås fram på olika sätt, exempelvis via intervjuer. Sedan omarbetas data som man fått via intervjuer till narrativer som man sedan analyserar. Man kan även utgå från material som redan finns i narrativ form. (Newby, 2010, s. 500.)

Enligt Hallin och Helin (2018, s. 77) innebär den narrativa analysmetoden att man går igenom det insamlade materialet, identifierar väsentliga delar för studien och omformulerar dessa till kronologiska berättelser. Berättelserna fungerar sedan som utgångspunkt för det fortsatta analysarbetet och lyfter fram specifika aspekter ur dem. Vilka aspekter som blir valda beror återigen på undersökningens syfte. Det kan till exempel handla om att man letar efter något mönster i berättelserna, alltså något gemensamt för alla berättelser. Hallin och Helin skriver att även olikheter kan vara intressanta att lyfta fram.

Riessman (1993, s. 8–13) har skapat en stegvis modell av forskningsprocessen vid narrativa studier. Modellen bygger på fem olika nivåer av tolkningar som görs under

processen. Den första nivån i Riessmans modell handlar om att personen tillägnar sig en erfarenhet. Den andra nivån handlar om att berätta om denna erfarenhet, till exempel för en forskare. Riessman lyfter fram att berättelsen troligtvis ser annorlunda ut beroende på vem som har lyssnarrollen eftersom människor har ett behov av att visa en positiv bild av sig själva åt andra människor. Han anser även att man som forskare inte kan helt ta del av någon annans erfarenheter utan forskaren skapar sin egen version eller tolkning av denna berättelse under processens gång. Nivå tre handlar om att transkribera berättelsen eller erfarenheten från muntlig till skriven form. Även denna nivå består av olika val som görs av transkriberaren gällande vad som ska tas med och vad som lämnas bort. Den fjärde nivån handlar om att analysera det transkriberade materialet och sammanfatta innehållet i en ny form, en ny berättelse. Den sista nivån och den femte tolkningen skapas av den person som läser den slutliga berättelsen som är skriven av forskaren.

Riessmans modell har även följts i denna undersökning. Undersökningens analysprocess utgår från den historia som berättas under intervjusituationen och som sedan transkriberas till skriftlig form. Sedan görs ett urval av datamaterialet för att kunna få med endast sådan kunskap som är väsentlig för undersökningens syfte. Dessa delar omarbetas sedan till fem narrativer, en för varje informant.

3.3 Intervju som datainsamlingsmetod

Den kvalitativa forskningsintervjun har som syfte att gestalta och förstå världen från informantens synvinkel och genom deras erfarenheter (Kvale & Brinkman, 2014, s. 156). Hallin och Helin (2018, s. 10) beskriver intervjuer som ett sätt att få veta hur olika människor uppfattar olika slags fenomen, hur dessa personer tänker, resonerar, tycker och känner. Intervju är alltså en bra metod då man studerar olika fenomen med koppling till mänskligt liv och mänskliga erfarenheter. Intervjuer lämpar sig dock inte så bra till att studera större urvalsgrupper eller utföra studier där det är tidsbrist. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 141–144.) Det nödvändiga antalet intervjupersoner beror på vilket syfte man har för undersökningen och även mängden resurser som är tillgängliga (Hallin & Helin, 2018, s. 36; Kvale & Brinkman, 2014, s. 213). Det ringa antalet personer som deltar i undersökningen medför ofta att resultaten inte är rent

generaliserbara. Man kan ändå överföra kunskap från en situation till annan om man samtidigt är medveten om kunskapens delvisa kontextberoende då kunskapens natur är socialt. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 17, 156.) All kunskap kan inte heller nås eller skapas via intervjuer men i de flesta fall kan de ge viktiga insikter om olika fenomen. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 35–38.)

Det finns olika typer av intervjuer och dessa kan kategoriseras på olika sätt. Sällan passar intervjuerna dock in i endast en kategori, eftersom intervjuerna oftast är en blandning av flera olika typer av intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 35–38). Ett sätt att kategorisera intervjuer är att granska deras strukturering och då skiljer man mellan ostrukturerade, halvstrukturerade och strukturerade intervjuer. Den halvstrukturerade intervjun (även kallad för semi-strukturerad intervju) har valts för denna undersökning. Den halvstrukturerade intervjun utförs enligt en intervjuguide med vissa teman och förslag till frågor. Intervjuaren behöver inte strikt hålla sig till intervjuguiden utan kan anpassa frågorna enligt situationen (Hallin & Helin, 2018, s. 42–43; se även Kvale & Brinkman, 2014, s. 45.)

Semi-strukturerade intervjuer har både sina för- och nackdelar. Newby (2010, s. 342) ser deras flexibilitet som en fördel, eftersom man kan reda ut eventuella missförstånd och få djupgående svar från informanterna och därmed försäkra sig om att forskningsfrågorna besvaras. Semi-strukturerade intervjuer genererar rikligt med datamaterial varifrån forskaren kan lyfta fram det väsentliga. Den stora mängden datamaterial är dock en nackdel med tanke på hur mycket det tar tid och pengar det kräver att genomföra intervjuerna och transkribera materialet. Newby lyfter även fram behovet av kritisk granskning av informanternas svar som en nackdel. Det höga kravet på intervjuarens kompetens ser Newby vidare som en nackdel.

Enligt Kvale och Brinkman (2014) finns det inga standardiserade instruktioner för hur en forskningsintervju ska genomföras men det finns vissa sätt och metoder som lämpar sig bättre i vissa situationer. Därför bör syftet och ämnet för studien samt hurdan information man behöver alltid styra metodval (Hallin & Helin, 2018, s. 10). Det faktum att det inte finns givna ramar för intervjuundersökningar, ställer krav på intervjuarens förberedelser och kompetens att fatta rätt beslut under processens gång. Intervju som datainsamlingsmetod bygger långt på intervjuarens samtalsfärdigheter och personliga omdöme och ofta anses intervjuaren vara det viktigaste instrumentet.

Till förberedelserna för en intervjustudie hör att forskaren skapar en teoretisk förståelse för det studerade området för att kunna rikta undersökningen till ny kunskap på området och kunna ställa bra och relevanta frågor till informanterna. Intervjuaren bör reflektera kring maktaspekterna som finns inbyggda i intervjusituationen i och med att intervjuaren bestämmer samtals ämne och hur intervjun framskrider. Intervjuaren bör även reflektera kring hur intervjusituationen påverkar den skapade kunskapen. Det är viktigt att intervjuaren skapar en trygg miljö där informanten känner att hen kan fritt och ärligt tala om sina erfarenheter och föra fram sina åsikter. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 19–53, 85–149).

Semistrukturerade intervjuer tenderar bygga på öppna frågor genom vilka intervjuaren försöker få fram viktiga dimensioner inom det undersökta området. Vid själva intervjusituationen bör intervjuaren visa öppenhet och lyhördhet för vad som sägs och vad som inte sägs istället för att strikt hållas vid de färdigt formulerade frågorna i intervjuguiden och de möjliga analyskategorierna som formats i förväg. Kritisk medvetenhet och förutsättningslöshet bör styra intervjuarens handlingar. Intervjuaren bör i analysfasen även acceptera att det kan komma fram mångtydigheter i informantens uttalanden. Det är då upp till intervjuaren att tolka dessa och förklara varför dessa mångtydigheter förekommer inom ramen för det undersökta fenomenet. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 48.)

Eftersom syftet för denna undersökning är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet, vilket är ett fenomen i det mänskliga livet och handlar om mänskliga erfarenheter, samlades datamaterialet in i form av intervjuer. Antalet informanter i undersökningen är inte heller för stort för att intervju som datainsamlingsmetod skulle vara för tids- och resurskrävande, medan antalet är tillräckligt för att man ska kunna få tillräckligt med kunskap utifrån materialet. Intervjuerna genomfördes också av kunniga personer som hade en bra förståelse för det studerade fenomenet.

3.4 Undersökningens genomförande och informanter

Inom Gunilla Eklunds och Jessica Aspfors forskningsprojekt *Nyutbildade klasslärares syn på den forskningsbaserade lärarutbildningen* (2017) intervjuades 18

finlandssvenska klasslärare. Intervjuerna genomfördes efter att de intervjuade slutfört sina klasslärarstudier vid Åbo Akademi i Vasa under våren 2016. Efter att dessa lärare hade arbetat ca ett år i yrket genomfördes ytterligare intervjuer. I dessa intervjuer deltog 16 av de ursprungliga informanterna. Informanterna söktes fram med hjälp av en nätbaserad sökmotor och kontaktades via ett socialt nätverk (Facebook) eller e-post. Informanterna fick information om undersökningsprojektets syfte och om datainsamlingens genomförande (Bilaga 1) De informerades även om att deltagandet var frivilligt och att det insamlade datamaterialet skulle behandlas konfidentiellt.

Datainsamlingen genomfördes med semistrukturerade intervjuer våren och hösten 2017. Av dessa intervjuer utfördes 11 av en forskningsledare och 5 av två forskningsassistenter. Intervjuerna i denna undersökning genomfördes virtuellt via videosamtalprogrammet Skype eller via personliga möten. De enskilda intervjuerna varade i ca en timme och samma intervjumanual användes som grund i alla intervjuer (Bilaga 2). Intervjumanualen innehåller fyra olika teman: bakgrundsinformation, kompetens, relationer och professionell utveckling. Intervjuerna utgick från manualen men ibland besvarades flera frågor samtidigt. Vissa frågor var även irrelevanta på grund av de enskilda lärarnas erfarenheter, i dessa fall anpassades manualen enligt intervjusituationen. Ibland ställde intervjuerna även följdfrågor till informanternas svar. Intervjuerna inleddes med att intervjuaren berättade om undersökningens syfte och avslutades med att forskaren tackade informanten för deltagandet och gav informanten möjlighet att ställa frågor om undersökningen.

I denna undersökning används ett urval av det material som samlades in under det andra intervjutillfället. Av de 16 informanter som intervjuades hade två informanter inte arbetat med årskurser 1–6 under sina första år efter examinationen och lämnades därför bort från urvalet. Av de kvarvarande 14 intervjuer gjordes ytterligare ett urval för att uppnå en mer homogen informantgrupp. Kriterierna var att informanterna skulle ha arbetat i Finland som klasslärare för årskurs 1–6 i en skola med fler än två lärare. Informanter som inte ingick i urvalet hade till exempel arbetat som speciallärare eller specialklasslärare, i flera skolor samtidigt, i skolor med färre lärare eller i skolor i Sverige eller Åland. Även lärare som arbetade med förberedande undervisning ansågs vara specialfall och lämnades utanför urvalet. Alla dessa aspekter ansågs påverka relationerna som skapas mellan informanterna och deras kolleger på ett sådant sätt att datamaterialet skulle vara delvis för utbrett och delvis för specifikt vad gäller

kontexten. Efter urvalet enligt dessa kriterier uppnåddes en informantgrupp på fem klasslärare, varav tre var kvinnor och två var män.

3.5 Databearbetning och analys

Analysprocessen påbörjas ofta redan vid datainsamlingsfasen. För att kunna analysera kvalitativ data bör forskaren ha kunskap om ämnet och en noggrann tolkningsförmåga. (Ahrne & Svensson, 2015, s. 15; Svensson & Ahrne, 2015, s. 24.) Både inbandningen och den utskrivna texten kan användas som föremål för analysen. Samtliga intervjuer spelades in på band med diktafon och materialet transkriberades ordagrant av två forskningsassistenter. Beroende på hur noggrann och ordagrann man är i arbetet kan slutresultaten även ligga någonstans mellan det muntliga och skriftliga uttrycket då texten följer intervjupersonens tankegång och även olika ljud skrivs ner. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 45, 218.)

Analysarbetet bör vara strukturerat och ha som syfte att skapa en begriplig bild av materialet i förhållande till forskningsfrågorna. Det finns flera olika sätt att analysera kvalitativt undersökningsmaterial, till exempel tematiskt, narrativt, diskursivt och visuellt. Vilken strategi som lämpar sig bäst för undersökningen beror på undersökningens syfte och datainsamlingsmetod. (Hallin & Helin, 2018, s. 71–75.) I denna undersökning används narrativ analys som analysmetod. Den narrativa analysmetoden lyfter fram textens mening och ofta även språkets form (Kvale & Brinkman, 2014, s. 268).

Intervjuer brukar generera mycket material och därför lyfter forskaren upp centrala delar ur materialet för att besvara forskningsfrågorna, vilket också gäller för denna studie. Det insamlade materialet kommer att analyseras i denna studie med fokus på de nytexaminerade klasslärares relationer till kolleger, mottagandet vid skolan och deras upplevelser om samarbetet med och stöd från dessa kolleger. Endast den del av intervjumaterialet som hade koppling till undersökningens syfte analyserades. Relevanta frågor från undersökningens synvinkel fanns i alla fyra kategorier: bakgrundsinformation, kompetens, relationer och professionell utveckling.

Det är viktigt att redan vid formulering av intervjuguiden veta vilken analysmetod som ska användas. Ifall avsikten är att till exempel använda en narrativ analys ska informanterna få så fritt som möjligt berätta och utveckla sina personliga berättelser. Forskaren kan sedan ställa följdfrågor för att lyfta fram viktiga aspekter i berättelsen. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 173.) Den semistrukturerade intervjun med många öppna frågor lämpar sig alltså bra för denna studie.

Datamaterialet i denna undersökning har blivit insamlat tidigare, vilket betyder att andra aspekter ur materialet har lyfts fram i andra Pro Gradu-avhandlingar. I vissa av dessa arbeten har även narrativ analysmetod använts. Den stora mängden datamaterial gör det möjligt att skapa narrativer utgående från informanternas transkriberade intervjusvar. I denna studie resulterade den narrativa analysprocessen i fem narrativer, en för varje informant. I texterna som formulerades utgående från intervjusvaren och som stöds av citat från transkriberingarna synliggörs informanternas erfarenheter under den första tiden i läraryrket. Citaten i narrativerna omformulerades utan att innebörden i informanternas utsagor ändrades. Syftet med omformuleringen var att förkorta utsagorna och göra dem mera lättläsliga och därmed lyfta fram endast kärnan i det som informanterna berättar. Slutligen lyftes fram både gemensamma teman och specifika aspekter från de fem narrativerna för att kunna tydliggöra kopplingen till studiens syfte och besvara forskningsfrågorna.

3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och generalisering

Kvaliteten av undersökningsprocessen byggs upp av de olika faserna och delmomenten i den. Kvaliteten bygger därmed på forskarens förmåga att genomföra intervjun och att intervjufrågorna täcker de områden man vill få kunskap om. Noggrannhet i arbetet och medvetenhet om etiska aspekter under forskningsprocessen är även viktiga. Kvaliteten beror vidare på intervjuns syfte, ämne och form och hur dessa passar ihop. Kvaliteten kan också ses som summan av undersökningens reliabilitet och validitet. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 206, 216.)

Reliabilitet handlar om hur konsistenta och tillförlitliga resultat man får i undersökningen. Samma resultat bör kunna nås även ifall undersökningen gjordes på

nytt av andra forskare. Reliabiliteten ökas ifall alla intervjupersoner får samma frågor medan kvaliteten och variationen på kunskapen som fås kan gynnas av att frågeformuläret tillåter en viss mängd variation. Det är upp till forskaren att hitta balansen mellan dessa. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 295–296; Newby, 2010, s. 121.)

Validitet, giltighet eller trovärdighet syftar på riktigheten av ett yttrande. Inom samhällsvetenskap betyder god validitet i undersökningen att man genom de valda metoderna lyckas undersöka det fenomen man har som avsikt att undersöka. Validering handlar också om att man ständigt kontrollerar, kritiskt granskar och teoretiskt tolkar resultaten. Vid intervjustudier kan det handla om att reflektera kring informanternas ärlighet och möjliga orsaker till oärlighet. En kritisk syn på hela processen och en öppen presentation av undersökningsprocessen är viktiga för validiteten. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296–298, 301.)

Svensson och Ahrne (2015, s. 25–26) lyfter fram att trovärdigheten kan ökas till exempel genom transparens i undersökningsprocessen. Transparens eller genomskinlighet i processen möjliggör diskussion om och kritik mot undersökningen, vilka är båda centrala aspekter inom forskning av god kvalitet. Det gäller alltså att tydligt redogöra för undersökningens genomförande och därmed låta läsarna ta del av forskarens tankar, val och motiv under processens gång. Samma transparens kan även ökas genom att forskaren synliggör de svagheter och brister i undersökningen som hen funnit under processen.

Johansson (2005, s. 314–315) refererar till validering och tillförlitlighet då det handlar om narrativa undersökningar och anser att det finns fem kriterier för tillförlitligheten. Det första kriteriet handlar om analysens förmåga att övertyga läsaren om tolkningarnas giltighet och hållbarhet. Kvaliteten av analysen kan påvisas genom att infoga tillräckligt med citat i rapporten samt genom att lyfta fram alternativa förklaringar och tolkningssätt. I resultatredovisningen av denna avhandling har citat infogats i informanternas narrativer som förstärkning till tolkningarnas riktighet.

Det andra kriteriet ökar tolkningens trovärdighet genom att låta informanterna ta del av den färdigskrivna rapporten så att de kan avgöra ifall rapporten stämmer överens med det de sagt under intervjusituationen och hur bra forskarens tolkningar motsvarar deras egna tankar. Detta kriterium möts, eftersom avhandlingen kommer att publiceras elektroniskt och därmed har informanterna möjlighet att granska den slutliga

rapporten. Det tredje kriteriet handlar om insiktsfullhet och originalitet i texten genom att texten bidrar med att öka läsarens förståelse om sitt eget liv genom att ta del av någon annans erfarenheter. (Johansson, 2005, s. 314–315.) Syftet med denna studie är att undersöka nyutexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet och därmed fördjupa förståelsen av och kunskapen om nya lärares erfarenheter om relationer till kollegerna. Avhandlingen ger värdefull kunskap om arbetet inom ett kollegium både för blivande lärare och beslutsfattare som utvecklar lärarutbildningen och lärarnas livslånga utveckling.

Det fjärde kriteriet kräver att tolkningarna skapar en helhet och sammanhängande bild. Sammanhanget ska vara synligt både när man ser på hur de olika delarna i texten motsvarar varandra och hur tidigare forskning kan relateras till dessa forskningsresultat. Det sista kriteriet handlar om ifall andra forskare kan använda forskningsresultaten i fortsatta studier. Detta i sin tur kräver att processen synliggörs. (Johansson, 2005, s. 314–315.) Forskningsprocessen synliggörs i denna studie genom att beskriva undersökningens genomförande och beslutsfattandet under processen och genom att gestalta datamaterialet som narrativer med infogade citat. Läsarna kan även ta del av intervjumanualen och brevet till informanterna som finns med som bilagor. Resultaten av denna studie relateras också till tidigare forskning i det sista kapitlet.

Svensson och Ahrne (2015, s. 26–27) anser att det finns en koppling mellan undersökningens trovärdighet och generaliserbarhet. Detta kan i sin tur kopplas till hur relevant eller viktig undersökningen är för forskning överlag. Generaliserbarheten har allmänt setts som en av svagheter inom kvalitativ forskning. Svårigheterna med generaliseringen bygger på metoderna som används för att samla in och analysera materialet. Generalisering handlar om möjligheter att överföra studiens resultat på andra persongrupper, sociala miljöer, verksamheter, tidpunkt eller situation som har likheter med det studerade objektet; gruppen, fenomenet eller situationen. Även om resultaten av en studie kunde likna en föregående studies resultat är det aldrig helt säkert utan det finns alltid en möjlighet för annorlunda resultat. Generaliseringen kan även försöka finna kopplingar mellan teori och undersökningens resultat. I denna undersökning har generaliseringsmöjligheterna ökat genom att bilda en så homogen grupp av informanterna som möjligt för att lättare kunna jämföra olika studiers kontexter samt genom att lyfta fram likheter med tidigare forskning.

Enligt Kvale och Brinkman (2014, s. 157–158, 212) kan man uppnå värdefull kunskap i kvalitativ forskning även om resultaten inte går att generalisera på samma sätt som i en kvantitativ studie. Utgångspunkten i kvalitativ forskning är att alla inte behöver uppleva fenomen på samma sätt och det anses vara tillräckligt att några gör det för att kunskapen ska vara värdefullt och vetenskapligt sett av god kvalitet. Olika tolkningar utifrån samma material behöver inte heller ses som något problematiskt, eftersom dessa kan ge olika kunskaper.

3.7 Undersökningens etiska aspekter

All forskning som bedrivs bör följa etiska principer (Hallin & Helin, 2018, s. 48). Forskningsetikens budskap innebär att forskning inte får leda till skada för undersökningens informanter eller den människogrupp som representeras. De mänskliga rättigheterna bör beaktas och människors välmående prioriteras över forskarsamhällets intressen. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 110; Svensson & Ahrne, 2015, s. 29.)

All forskning bör också syfta till att bidra med värdefull ny kunskap. Vid varje undersökning måste man överväga undersökningens värde för vetenskapen och hur kunskapen som fås genom undersökningen kan förbättra den undersökta situationen. Med intervjuer måste man balansera mellan kravet att bidra med viktig kunskap och att inte vara respektfull mot den intervjuade personen genom att gå för djupt in på temat. Den kunskap som undersökningen bidrar med ska vara säker och verifierad, vilket betyder att forskaren ibland måste ställa kritiska frågor till informanten för att försäkra sig om att den information som informanten ger är korrekt och ärlig. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 98–100.)

Allt deltagande i forskning bör vara frivilligt och det ska även för informanterna vara möjligt att avbryta deltagandet när som helst under processen. Före man börjar med datainsamlingen bör forskarna erhålla informanternas samtycke till att delta i undersökningen och helst i skriftligt format. Det betyder att före deltagarna ger sitt samtycke att delta i undersökningen ska de informeras om syftet med undersökningen, undersökningens upplägg och genomförande samt möjliga konsekvenser med att delta.

Deltagarna ska få veta hur de kan påverka analysprocessen och hur de kan ta del av den slutliga rapporten. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 99–109.)

Informanterna bör även informeras om hur deras konfidentialitet kommer att bevaras under processen och efter att studien blir publicerad samt vem som kommer att ha tillgång till, bearbeta och analysera det insamlade materialet. Konfidentialitet betyder därmed att all sådan information som skulle göra det möjligt att identifiera deltagarna lämnas bort från den slutliga rapporten ifall man inte kommit överens om något annat med deltagarna. Konfidentialitet kan bevaras till exempel genom att i rapporten lämna bort viss avslöjande information och genom att använda fingerade namn för informanterna. Att bevara informanternas konfidentialitet får dock inte påverka datamaterialet så mycket att informanternas tankar och uttalanden förvrängs. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 99–109, 323.) Hallin och Helin (2018, s. 48) anser vidare att konfidentialitet möjliggör för informanterna att dela med sig av sina tankar utan oro att det kommer att påverka deras anställning eller relationer.

Konfidentialitetskravet måste balanseras med att ge tillräckligt mycket information om deltagarna. Detta för att man ska nå en tillräcklig grad av genomskinlighet i undersökningsprocessen och gruppen så att någon annan forskare kan upprepa undersökningen och kontrollera resultaten. Anonymitet gör det också svårare för informanterna att motsäga de tolkningar som forskaren gjort utifrån materialet, eftersom det kan vara svårt att identifiera material som de själva bidragit med. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 109–110.)

Forskarens roll för undersökningens etiska grund är betydelsefull. Forskaren som person och hens integritet är avgörande för kvaliteten av den kunskap som studien kommer med och för hållbarheten av de etiska överväganden som forskaren ställs inför under processen. Forskaren ska sträva efter att uppnå en hög vetenskaplig kvalitet i undersökningen. Resultaten av undersökningen bör vara korrekta och representativa för forskningsområdet och hela processen för hur man kommit fram till dessa resultat ska vara genomskinlig. Forskningen ska också vara oberoende av utomstående påverkan och intressen och ifall forskningen har till exempel finansierats av någon ska detta vara synligt i rapporten. I en etisk undersökning är resultaten inte partisk tolkade eller visade och forskarens själv har en lämplig distans till sina informanter och det studerade fenomenet. (Kvale & Brinkman, 2014, s. 111–112.)

I denna undersökning har de etiska principerna följts noggrant. Processen har inte lett till någon skada för informanterna, undersökningen har bidragit med värdefull kunskap och dess riktighet har försäkrats i och med att intervjuens struktur tillät flexibilitet vid intervjusituationerna. Informanternas deltagande i undersökningen var frivilligt och de informerades om undersökningens syfte och genomförande med ett brev (Bilaga 1). Informanterna kan även ta del av den slutliga rapporten då avhandlingen publicerats. Informanternas konfidentialitet har också bevarats under hela processen genom att fingerade namn har använts och genom att information som kunde identifiera personen i fråga har utelämnats. Undersökningen har inte heller varit påverkad av utomstående finansiering. Vid analys av datamaterialet och tolkningsarbetet har forskaren strävat efter objektivitet så långt som möjligt med den valda analysmetoden. Genomsynlighet i processen har uppnåtts genom att noggrant beskriva de olika val som gjorts under processen.

4 Resultatredovisning

I resultatkapitlet presenteras undersökningens resultat utgående från de två forskningsfrågorna. Informanternas individuella narrativer redovisas först i sin helhet och sedan sammanfattas svaren på forskningsfrågorna utifrån dessa narrativer i separata kapitel. Narrativerna är uppbyggda så att först presenteras allmän information om informanten, skolan och kollegiet samt mottagningen vid skolan. Sedan beskrivs de nytexaminerade klasslärares upplevelser kring samarbete med och stöd från kollegerna, erfarenheterna av att bli en del av skolkollegiet samt deras kompetens i jämförelse med de mer erfarna kollegerna. Även informanternas tankar och erfarenheter kring mentorskap presenteras. Varje narrativ avslutas med en skildring av de utmaningar som klasslärarna upplevt under det första året i yrket samt deras motivation och tankar inför fortsättningen.

4.1 Nyutexaminerade klasslärares berättelser om sin relation till skolkollegiet

4.1.1 Anders' berättelse om sin relation till skolkollegiet

Anders jobbar som klasslärare och undervisar elever i årskurser 4–6. Anders har fått ett års vikariat men anställningen kommer troligtvis att fortsätta. Skolan ligger i en liten stad men är relativt stor med flera hundra elever och har en central roll i staden. *Det är nog jätte viktigt, det är, det är så pass stor skola, det samlar ju alla, både föräldrar och barn och så här.* Eftersom staden är relativt liten känner alla varandra. Anders valde själv att inte bo i samma stad för att bättre kunna dra gränsen mellan sitt privata och offentliga liv som lärare. *Nu kan jag själv bestämma när jag, så att säga, träffar mina elever på fritiden.*

Anders beskriver stämningen i skolan som trivsamt både bland lärare och elever. *Så ja, vi har väldigt lite saker att reda ut och reda upp med tanke på att det är en skola med över trehundra elever.* Det finns över tjugo lärare av olika åldrar i skolan. En del är nytexaminerade som Anders medan andra börjar närma sig pensionsåldern. Anders

är den andra av två manliga klasslärare i skolan och det finns även timlärare som är män. Skolans rektor är en kvinna.

Anders har arbetat vid samma skola redan fyra år även om han tog ut sin examen först för ett år sedan. När han kom dit för flera år sedan var mottagningen bättre än han hade förväntat sig och han har ett trevligt kollegium som präglas av skratt. Många av kollegerna räknar Anders också som sina vänner i privatlivet. *Och sen att man har så, att det är inte bara kolleger, utan det är nog, man har flera som är riktigt goda vänner privat och det bidrar nog mycket.* En god vän som Anders kände från förr var också bland de nya kollegerna, liksom även rektorn var bekant. Rektorn beskriver Anders som beslutsam och en sådan som håller ordning i skolan med hjälp av ledningsgruppen. *Vi brukar skoja ibland och säga att vi inte har, vi har inte riktigt någon demokrati där på skolan utan vi har en diktatur, men det är en bra diktatur, att det, det sköts bra.* Han nämner också att rektorn själv gör nästan alla beslut vad gäller fortbildning för lärarna.

Anders har hittat sin plats i kollegiet och det var lätt att komma in i kollegiet tack vare att han redan hade bekanta inom kollegiet och att skolan har parallellklasser. Anders har därmed en parallellklassärare som han samarbetar med. Han anser också att det kanske var lättare för honom att bli varmt välkommen och omhändertagen på grund av sitt kön. *Och överlag att kommer man in som ung man i ett kollegium fyllt med mest damer så blir man ganska väl omhändertagen.*

Lärarna för de nämnda parallellklasserna samarbetar med varandra och detta sker till exempel genom samplanering. Dessutom möts alla lärare från samma årskurs regelbundet en gång i veckan för att alla ska hålla samma takt i alla ämnen. Arbetet i klassrummet sker sedan mer självständigt men lärarna kan dela idéer med varandra under lärarmöten. *Att antingen kör man så som man hade tänkt eller ifall kollegerna har något bättre så tar man det.* Anders upplever att han har cirka 80% grad av självständighet i arbetet, vilket också påverkar motivationen i arbetet positivt.

Det finns även flera olika lärarlag och teams i skolan om än majoriteten av samarbetet sker spontant. *Jaaa, nå har vi en massa olika team och så här, men att det största samarbetet som sker är nog så här mest spontant via lärarrumsdiskussioner att det*

här skulle vi kunna göra och det här skulle vi kunna göra. Anders själv är med i skolans IKT-lärlag samt i några mer tillfälliga grupper.

Anders berättar att kollegiet präglas av en anda av att både ge och ta. *Alla har sina egna kompetenser.* Han försöker själv framföra sina egna starka sidor och agera som stöd medan han i sin tur får stöd från de andra med sådant som han inte är så bra på. Anders nämner att han haft skolning för sina kolleger i digitalisering och teknik och erbjudit IT-stöd och hjälp till de kolleger som behövt. Han anser att just detta med att vara den som andra kan fråga råd av vid tekniska problem har varit hans bidrag till kollegiet.

I lärarrummet har Anders och hans kolleger möjlighet att reflektera kring lärarbetet. Utvärderingssamtalen med rektorn en gång i året erbjuder också möjlighet att ta ett steg tillbaka och se på det egna arbetet. Ett annat vanligt tillfälle för reflektioner kring det egna arbetet kan vara möten med en mentor. Anders har inte själv haft en personlig eller formell mentor men det kan bero på att han inte själv varit aktiv och bitt om en sådan. Däremot hjälper kollegerna mera informellt och då behov finns, vilket lett till att Anders inte saknat en formell mentor. *Så inte har jag på det viset saknat, jag tycker nog att jag har liksom flera mentorer fast det inte är liksom uttalat.*

Reflektioner kring det egna arbetet kan ofta handla om de olika utmaningar som alla lärare och speciellt nyutexaminerade lärare möter i vardagen. Ibland kan dessa utmaningar även vara kopplade till relationerna med kollegiet. Till skillnad från skolan där han nu jobbar såg Anders problem och utmaningar inom kollegier i andra skolor där han vikarierade före han blev anställd på sin nuvarande arbetsplats. Dessa erfarenheter lärde honom hur han inte vill ha det på sin arbetsplats. Anders anser också att en viktig faktor som får honom att stanna kvar på skolan är det trevliga kollegiet och den starka rektorn som ser till att alla trivs och att allt fungerar. Rektorns roll i att förebygga konflikter mellan kollegerna tycker Anders att är speciellt viktigt. *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.*

Anders ser inte kollegerna som en utmaning i sitt nuvarande arbete utan istället är de största utmaningarna att reda ut bråk och strul mellan eleverna och allt annat som tar tid från själva undervisningen. *Nå jag har en utmanande klass som ger utmaningar åt*

mig varje dag, och det där, själva undervisandet så tycker jag det är, det börjar jag ha på koll, det går bra. Anders känner sig kompetent att möta dessa utmaningar och han har blivit bättre på att låta andra hjälpa honom. I början tänkte Anders att han borde göra allt själv men nu vet han att olika arbetsgrupper i skolan har sina uppgifter och att hans är främst att vara lärare. 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 är att vara lärare.

Överlag känner Anders sig kompetent för arbetet som lärare, åtminstone då han har tillräckligt tid för att göra sitt arbete. Med hjälp av stödet från kollegerna känner han sig också kompetent att möta de utmaningar som hör till arbetet. Han känner sig också motiverad för lärararbetet, vilket var annorlunda för en tid sedan, möjligen på grund av utmaningar med eleverna.

4.1.2 Britts berättelse om sin relation till skolkollegiet

Britt är anställd som klasslärare för årskurs 3 och undervisar även de äldre eleverna i vissa ämnen. Skolan där Britt jobbar är relativt liten men den är ändå betydelsefull för eleverna och deras föräldrar. Stämningen i skolan är trygg och bra och alla känner alla. Skolan har satsat på digitalisering under den sista tiden, beslutet kom uppifrån och lärarna förväntas använda digitalisering i undervisningen. Britts kollegium är ganska jämt fördelat både vad gäller kön och ålder. Rektorn är en man och han undervisar också själv och agerar som kompanjonlärare tillsammans med någon annan lärare. Skolan har även en vicerektor, flera klasslärare, assistenter och skolgångshandledare. Av lärarna är endast Britt nyutexaminerad men det finns även en lärare som inte ännu har tagit ut sin examen och en som har jobbat endast tre år i skolan. *Men det där, jo annars är där sådana som har varit en längre tid.*

Britt anser att mötet med skolan och närmiljön gick bra. Hon kände till skolan från förr eftersom hon hade vikarierat där under studietiden. Hon upplevde redan då att stämningen i skolan var bra och familjär, en sådan som får en att trivas. Britt anser också att hon blev väldigt bra mottagen som ny lärare i kollegiet. *Superbra nog, att det här det har varit jätte så här välkomnande stämning, och det där, man har genast känt*

sig som en i gänget, att vi har ju morgongympa och allt världens, så det är nog bra, bra faktiskt där på skolan.

Arbetet med kollegerna har gått bra, tycker Britt. Hon kommer bra överens med alla och har hittat sin plats i kollegiet. *Att ganska som förväntat och ännu positivare, att det här, det är ett bra gäng och så här att man kommer överens med alla, så det är roligt.* Kommunikationen med skolans ledning har också gått bra. Bidragande faktorer har varit skolans storlek och det faktum att rektor är på plats dagligen och har en öppen dörr som uppmuntrar till öppen kommunikation. *Alltså vi har, just när det är så litet och sen när rektorn är där på plats hela tiden och har dörren öppen, så det är nog jättelätt att bara gå och knacka på dörren och fråga, att det är inte alls en sådan där stämning att man skulle måsta vara rädd för att säga sin åsikt eller fråga något eller så, så att det har nog fungerat.*

Britts skola har två olika lärarteam för olika delar av skolans verksamhet. Själv är hon med i ett team som ordnar olika evenemang i skolan tillsammans med två andra lärare. Britt är tvungen att vara aktiv i något team eftersom skolan är så liten och det finns så få lärare i skolan. *Att när vi är en så liten skola, att man måste vara ganska delaktig, att vi är tre som är i det här teamet, så då har man varit ganska aktiv och det där, utvecklar grejer och kört kampanjer och så här, så att jo.* Skolan har också ett relativt litet elevantal, det finns inga parallellklasser och därmed inte heller parallellklasslärarsamarbete.

Britt berättar att hon har hög grad av självständighet i arbetet på grund av att det inte finns några parallellklasser. Detta gör planeringsarbetet lite snabbare då hon inte behöver höra flera personers åsikter för varje detalj i undervisningen. Skolan är också så liten att lärarna samarbetar med alla i kollegiet. *Sen har vi ändå så litet kollegium, att det är så att man snackar varje dag med alla också så här, liksom att det är, man känner sig inte ensam på det sättet.* Britt poängterar att lärarna inte delar så ofta idéer med varandra som hon hade förväntat sig. Hon hoppas dock att detta kommer att utvecklas och att det skulle bli mera samarbete över årskurserna. Endast lärarna för de två första årskurserna samarbetar mera. *Vissa klasser, ettan och tvåan till exempel, samarbetar ganska mycket, men sen har vi resten ganska så här, att man kör ganska mycket sitt eget nog.*

Som stöd under det första arbetsåret har Britt haft ett mentorprogram. Medlemmarna i mentorsgruppen träffas regelbundet och dessa tillfällen erbjuder möjlighet till reflektion kring arbetet och till att bolla tankar med andra lärare. Britt berättar att hon även diskuterar med sin pojkvän och mamma, som också är lärare. Britt nämner även studiekompisar som sina stödpersoner. Britt fick höra om mentorsgruppen av skolans rektor som uppmuntrade henne att delta även om Britt också har en inofficiell mentor på skolan som hon kan vända sig till med olika frågor som dyker upp under dagarna. *Att jag hade, jag har en mentor i princip på skolan, men det är inte så där officiellt, utan det är bara så där typ att om jag har några frågor så kan jag fråga henne, att det är inte något sådär att vi träffas eller vi talas eller något sådant här.*

Mentorsgruppen träffas regelbundet, tre gånger under hösten och tre gånger under våren. Gruppen har tillsammans valt några teman som de fördjupar sig i under tillfällena. Britt tycker att dessa diskussioner varit givande även om hon hade förväntat sig att de skulle diskutera mera kring aktuella fall som lärarna haft problem med. Träffarna blir inte heller alltid så givande utan fokus blir mer på tilltugget som erbjuds. *Att man kanske inte fått så mycket ut av det så där men att nog är det riktigt okej.* Gruppen har gett Britt en känsla av samhörighet med de andra lärarna i gruppen och denna känsla är annorlunda än den hon har med sitt eget kollegium. Det faktum att hon har kunnat tala om saker som hon funderat över och bli hörd av personer som hon kan lita på har också skapat trygghet. *Ja, att man har fått tala ut liksom, om sådant som har varit, som har smurrat i ens huvud, som har varit, så där, man har fått ventilera sig till sådana som man vet att inte talar det vidare eller så här.*

Britt tycker att arbetet inte tar för mycket tid av privatlivet men hon har stött på olika utmaningar under sitt första år som klasslärare. En utmaning är att Britt genast fick ta mycket ansvar för till exempel gymnastikundervisningen och olika evenemang. Däremot har själva arbetet inte varit lika stressigt som Britt hade förväntat sig även om differentiering, planering av undervisningen samt disciplinsfrågor varit relativt utmanande. *Nå jag tycker att differentiering i praktiken är det där lite svårare än det där man tog upp i alla fall på Peffan, att man vet ju hur man ska göra och plaplapla, men att sedan på riktigt göra det när man är ensam i klassen att det är, det tycker jag*

har varit jätteutmanande. Britt berättar också att hon inte ännu kan utnyttja resurslärarna fullt ut.

I början hade vårdnadshavarna en ifrågasättande attityd, vilket Britt upplevde som utmanande. Vårdnadshavarna var skeptiska till att Britt skulle få eleverna att lyssna på henne och de ifrågasatte några av hennes beslut som lärare. *Men sen när de har sett att det har fungerat så har det liksom avtagit och accepterats och så här.* Nu känner Britt sig kompetent i sin relation till vårdnadshavarna och tycker att samarbetet mellan hemmen och skolan fungerar bra. Många föräldrar är även aktivt med i skolans olika evenemang och annan verksamhet.

Britt anser att läraryrket har sina utmaningar och känner sig kompetent, även om hon inte vet om lärarutbildningen har gett henne verktyg för att möta dem. Hon har alltid kunnat hantera utmaningar och möta problem då de har varit aktuella. Efter det första året som nyutexaminerad klasslärare är Britt motiverad för arbetet. Hon hade förväntat sig att få burnout under sitt första år i yrket men istället har hon orkat bra och behärskar nu jobbet. Britt har lärt sig mycket med att jobba som lärare och hon lär sig nya saker varje dag. Hon säger även att en källa till inspiration och nya idéer är hennes kolleger. *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.* Britt vill lära sig ännu mera i fortsättningen och hon önskar samarbeta med en parallellklasslärare eftersom det skulle underlätta arbetet.

4.1.3 Cecilias berättelse om sin relation till skolkollegiet

Cecilia har själv gått i en liten skola på landet så det var en annorlunda upplevelse för henne att börja arbeta i en relativt stor skola mitt i centrum och långt från skogar och natur. Cecilias arbetsplats är en relativt gammal skola men det finns bra med utrymme och hon tycker om sitt eget klassrum. Cecilia har fått en fast tjänst medan hon under det första året hade ett vikariat. Kollegiet i Cecilias skola har många kvinnliga lärare men också relativt många manliga lärare, vilka undervisar främst i de högre årskurserna samt i slöjd och gymnastik. I lärolaget för årskurs ett, som Cecilia är med i, finns endast kvinnliga lärare. Samtidigt som Cecilia började arbeta började också två

andra nya lärare. Det finns inte så många äldre lärare i kollegiet och endast några som närmar sig pensionsåldern. Cecilia och de två andra lärarna som började arbeta samtidigt som hon är under 30 år medan de övriga är närmare 40 år. *Så int så hög medelålder tycker jag.*

Cecilia blev väl mött i skolan och till och med bättre än hon förväntat sig. *Ja tycker ju nog att vi blev alla väl mötta när vi kom nya hit och... ganska såhär som jag hade förväntat mig.* Kollegerna tog ivrigt emot de tre nyutbildade lärarna och ville höra vilka nya idéer och tankar de hade med sig från utbildningen. Alla var vänliga, öppna och hjälpsamma och atmosfären i skolan var väldigt bra och lättsam. Ingen av de andra lärarna har sett ner på Cecilia eller pratat bakom hennes rygg. *Det var inte alls sådär negativt eller att nån sku ha veta bättre att vi är nya utan det var nog jätte öppet mottagande och såhär hjälpsamt, massa som kommer hela tiden och frågar att säg om du behöver och...finns där.* Cecilia beskriver sina kolleger som hjälpsamma, de frågar ofta ifall hon behöver hjälp och uppmuntrar henne att fråga om hjälp vid behov. Cecilia anser också att hennes öppna och utåtriktade personlighet hjälpte till att skapa en naturlig relation till kollegiet. *Jo jag tycker man blev direkt som just en i gänget att man blir frågad med om nån är påväg nånstans.*

Alla lärare samlas till lärarrummet under kaffepauser och planeringsmöten och där delas nya idéer bland lärarna. Cecilia tycker att det inte finns några tydliga grupperingar bland lärarna. *Men jag tror kanske också att det är en fördel att va många att det blir sådär öppnare och lättsammare att kanske lättare att det bildas sånhärnt...liksom olika smågrupperingar och sånt om det är mindre eller det blir lättare bråk och sånt om det är mindre kolleger...så jag ser det nog som en fördel att här är många.* Cecilia berättar att det stora kollegiet också är bra eftersom det blir naturligt att uppdatera varandra med olika idéer. Wilma och e-post används också mycket i kommunikationen inom kollegiet. Hittills har allting fungerat väl med kollegerna och Cecilia har inte upplevt några utmaningar i mötet med dem.

Cecilia uppskattar också skolans rektor högt. *Men jättebra rektor har vi i skolan. Han är nog super.* Rektorn håller reda på de nya lärarna, de har haft utvecklingssamtal med rektorn under höstterminen och ska ha samtal även under vårterminen. Rektorn är på plats nästan alla dagar, han lyssnar och är lätt att gå och prata med. *Det är inte svårt*

svårt att gå och säga nånting att man kan nog gå förbi och säga vad man har. Och han kommer också och säga om han har nånting. Cecilia beskriver rektorns relation till de andra i kollegiet som avslappnad. *Han är mera som en, en lärare i gänget och int såndäran hög rektor.* Kommunikationen med rektorn fungerar bra och är naturlig och öppen. Ibland är rektorn också aktiv i beslutsfattandet då det handlar om att bilda lärarlag i skolan. Det kan också vara en enskild lärare som presenterar en idé under ett lärarmöte och andra lärare kan då delta i projektet ifall de har intresse. Skolan är i allmänhet aktivt med i olika projekt.

Cecilia har inte destomera reflekterat kring samarbetet med skolans ledning och rektorn. *Jag tror int man ens hinner fundera på såna saker så mycket att hurdan är kontakten med ledning och sånhäran. Att man var nog bara så fokuserad på att typ vad sku man göra för material färdigt.* Cecilia är inte intresserad av att påbörja något forskningsarbete. *Att det räcker med den här komma igång med sin egen lärarroll och identitet och hitta sin plats i skolan.*

Cecilia berättar att hon samarbetar med flera olika resurslärare som hjälper till i olika ämnen som hon har med sin egen klass. Dessutom har de tre parallellklasser i årskurs 1 och alla lärare för årskurs 1 bildar ett lärarlag. *Så vi har jätte tätt samarbete med varandra.* Detta samarbete uppskattar Cecilia mycket och även stödet som hon får ifall hon behöver hjälp med planeringsarbetet. Stödet är även värdefullt när Cecilia mött nya utmaningar som till exempel att hålla föräldramöten. *Men just att vi var alla nya ettans lärare att vi fundera tillsammans då mycke på att va man sku säga och hur ska man va och va ska man ta upp och vad ska man inte säga.* Cecilia är även med i en grupp som ansvarar för skolans bibliotek tillsammans med en mer erfaren lärare. Cecilia och hennes kolleger lånar mycket idéer och material av varandra, vilket är speciellt tacksamt för de nyutbildade lärarna som inte ännu har hunnit samla så mycket material. Enligt Cecilia sker det mesta av arbetet ändå ganska självständigt. *Nå vi planerar ju tema i stora drag tillsammans med mitt lärarlag, men sen hur man formar allt och vilken ordning och hur man vill göra, så tycker jag nog man får bestämma helt själv.* Detta i sin tur medför att även ansvaret ligger för det mesta på den enskilda läraren. Cecilia berättar att det ändå är skönt att veta att hon har någon att vända sig till ifall hon behöver hjälp.

Cecilia har också deltagit i ett mentorprogram som har fungerat bra för henne. *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.* Efter jul började hon ha tid för sig själv och sina egna hobbyn. De nya lärarna på skolan och mentorn träffas regelbundet. *Det är 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.* Hon anser att deltagandet i mentorprogrammet har varit en av de bästa sakerna under det första året.

Mentorprogrammet och stödet från kollegerna har hjälpt Cecilia med de utmaningar hon mött under den första tiden i yrket. Att börja arbeta som lärare var nämligen inte så enkelt och Cecilia nämner att hon blev förvånad över hur mycket arbete det var och att ingen hade förvarnat henne om allt som hör till arbetet förutom själva undervisningen, till exempel hur mycket man är i kontakt med vårdnadshavare. Själva kontakten med vårdnadshavarna har dock inte varit utmanande. *Men så i början så tyckte vi var tre nya som börja som här samtidigt och vi gick nog som alla nästan in i väggen i början fast det kändes jättedumt men sen mitt i allt så börja det funka och så fick vi stöd massa här och vi har haft mentorprogram och så så det har funkade jätte bra.*

I sitt arbete har Cecilia också upplevt utmaningar med differentiering av undervisning och att hitta motiverande material åt alla elever. *Att det tycker jag kanske att är svårt att hitta det där materialet som sen motiverar alla.* Att kunna följa med alla elevers individuella utveckling och inte bara se dem som en grupp har också varit utmanande. Cecilia berättar att själva vardagen som lärare var lite annorlunda än hon hade förväntat sig, speciellt då det gäller Wilma-användning och föräldramöten. Mentorprogrammet och kollegerna har bidragit med sådan kunskap som Cecilia inte fått via utbildningen, till exempel gällande föräldramöten. *Men där fick vi jättemycket stöd just från mentorn och sen dom här som hade haft ettor förra året berättade vad dom hade tagit upp på föräldramöte.* Cecilia känner sig ändå kompetent att möta utmaningarna och om än början var svår så blev det lite bättre efter att hon fick stöd av sina kolleger.

Cecilia har hittat sin läraridentitet under det första året i yrket och hon trivs. Motivationen var emellertid lägre under hösten och Cecilia beskriver den första tiden som mycket tung. Cecilia lyckades ändra sitt tankesätt och sänka kraven som hon satt för sig själv. Eleverna är den mest motiverande aspekten i arbetet. Även om hon känner sig kompetent anser Cecilia att man aldrig kan behärska allt inom läraryrket. Hon säger att det är viktigt att vara medveten om detta och vilja utvecklas som lärare. Cecilia vill gärna fortsätta arbeta på samma skola också i fortsättningen. *Det känns nog som ett jättebra ställe att vara och få grunden för sin vad ska vi säga karriär, lärarkarriär.* Hon hoppas ändå att hon under sin lärarkarriär kunde arbeta på flera olika ställen så att hon inte fastnar för mycket i sina egna banor.

4.1.4 Daniels berättelse om sin relation till skolkollegiet

Skolan som Daniel arbetar i är en privatskola med ungefär 120 elever och åtta lärare för årskurserna 1–6. Samtidigt med Daniel började också en annan nyutexaminerad lärare och en till senare under året. Daniel fick ett vikariat som klasslärare för årskurs 3 och han undervisade även andra grupper i musik och bildkonst. Daniel anser att mottagningen från kollegernas sida var väldigt positiv, några var han också bekant med från tidigare. *Nå faktiskt jättespositivt att nog, dels skämtade man väl, men nog tänkte man ju att man skulle komma med många nya idéer och vara ung och energisk och sådant.* Flera lärare erbjöd honom hjälp genast från början, vilket var bra eftersom mycket i skolans vardag och det praktiska arbetet var nytt och något som inte behandlats under utbildningen i så stor utsträckning.

Daniels skola har både en rektor och en vicerektor. I början av det första året hade skolan en annan rektor och Daniel beskriver att kommunikationen med honom var svår. *I början var det en annan rektor där och med honom var det svårt och kommunicera. Han pratade ganska otydligt och han kunde säga en sak men menade en annan sak. Han kunde ha en gömd agenda bakom sina idéer.* Efter att den första rektorn lämnade skolan fick skolan en kvinnlig rektor som Daniel kom bättre överens med. *Hon jobbade själv som lärare så hon visste själv vad läraryrket handlade om.* Daniel anser att allt fungerade bra med henne. *Man kände att man kunde säga hur man kände och orkade. Hon var väldigt mänsklig.*

Daniel berättar att kollegerna uppskattar hans lärarkompetens. Även om han var nyutexaminerad, han kunde komma med ny information. *Just då jag kunde visa på speciellt några websidor eller appar som man hade fått bekanta sig med under studietiden. De var oftast helt nya för lärare som jobbat i 20–30 år. Man fick ofta uppskattning.* Daniel hittade sin plats i kollegiet under det första arbetsåret även om det tog några månader för honom att komma in i arbetet och hitta sina egna rutiner. Daniel blev inte erbjuden officiellt mentorskap men han hade en utsedd mentor bland lärarna på skolan. Denna mentorsrelation var dock inte så betydelsefull för Daniel.

Under sitt första år som lärare var Daniel med i ett lärarlag som arbetade med de nya läroplansgrunderna som togs i bruk hösten 2016. Lärarlaget skrev också skolans egen läroplan. Daniel kunde även ha tagit andra projekt men anser att han då fått driva dem själv. *Jag skulle säkert inte ha fått mycket stöd från de andra, folk var ganska nöjda med hur saker var från förr.* En annan form av samarbete med kollegerna tog plats i lärarrummet där lärarna kunde diskutera och reflektera kring arbetet tillsammans. De gemensamma diskussionerna mellan kollegerna bidrog också till vidareutveckling bland lärare, tillika med fortbildning och gästföreläsningar. Daniel tycker att självständighetsgraden i arbetet var bra. *Man hade vissa gemensamma spelregler och projekt, men sedan fick man nog jobba mycket självständigt.*

De speciella utmaningar som Daniel har stött på under det första året har mest handlat om praktiska saker. *Hur man organiserar klassen och att få vardagen och rulla. Själva innehållet i årskurs tre är inte så svårt, jag behöver inte sätta tid på att lära mig själv, men just sån där praktiska saker.* Han nämner även att kommunikationen med vårdnadshavarna ibland har varit utmanande, de lyfte ofta upp det som han gjorde fel medan det som han gjorde rätt blev osagt. Att reda ut konflikter mellan eleverna har även ibland varit utmanande. Daniel anser att utbildningen kunde mera behandla hur lärare praktiskt ska ordna allt och reda ut konflikter mellan eleverna. Nu har han varit tvungen att lära sig dessa saker själv under arbetets gång. Daniel kommer inte ihåg några egentliga utmaningar med själva kollegerna, men han nämner att de oskrivna reglerna på arbetsplatsen ibland kunde vara problematiska. Han berättar dock inte mera vad dessa problem har varit.

Daniel känner sig motiverad för läraryrket men det beror på dagen hur motiverad han känner sig. *Så nog skulle jag säga att jag är motiverad, det är just det där att få vara med eleverna som motiverar en, att sedan just det dör allt runt omkring undervisning är ibland lite omotiverande men.* Daniel skulle vilja gå in i andra klasser och följa med hur de andra lärarna ordnar undervisningen. *Just nu upplever jag att jag skulle mest behöva lära mig hur man strukturerar klassen och hur man sätter gränserna för eleverna.* Daniel har även påbörjat studier som ger beredskap att arbeta som rektor.

4.1.5 Emilias berättelse om sin relation till skolkollegiet

Skolan som Emilia arbetar i är inte så stor och elevantalet är cirka 200. Emilia har fått en fast tjänst som klasslärare för årskurs 3. Det finns 12 lärare och rektorn undervisar också i vissa ämnen. Förutom Emilia finns det tre andra nyutexaminerade lärare, det finns även vissa lärare som arbetat endast några år även om de blivit examinerade för flera år sedan. Kollegiet är alltså relativt ungt och det finns både manliga och kvinnliga lärare. Rektorn för skolan är en kvinna.

Emilia blev jättebra mottagen på skolan. *Det har aldrig känts som man har varit på det sättet den nya, man blev nog genast mottagen med öppna armar.* Alla lärare träffas i det gemensamma lärarrummet och Emilia uppskattar den goda andan i kollegiet. *Vi har jättebra sådan här anda i kollegiet, både med skolgångshandledare och de andra lärarna och rektorn,* Hon upplever också att hon hittat sin egen plats i kollegiet. Hon tycker inte att det märks vem som är nyutbildad i kollegiet och vem som inte är det. *Vi frågar av varandra och tar stöd av varandra och så här.* Emilia känner sig kompetent och hon behärskar arbetet. *Nog finns det saker och ting man kan förbättra men att i stort sett tycker jag nog det.*

Emilia är också väldigt nöjd med skolans ledning. *Vår rektor är jätteduktig på det vad hon gör.* Det har dock varit problem med kommunikationen med rektorn som uttrycker sig ibland på ett tolkningsbart sätt. Rektorn har också en stark vilja som är bättre i vissa sammanhang än andra. Emilia tycker ändå att hon har en tillräckligt hög grad av självständighet i sitt arbete. Vidareutbildning i arbetet är något som lärarna kan själva fatta beslut om och de får de själva välja sådana kurser som intresserar.

I Emilias skola finns det två klasser i årskurs tre, vilket innebär att Emilia och läraren i parallellklassen samarbetar mycket. *Jo, vi brukar planera tillsammans så att vi har lite liknande undervisning och sedan att just till exempel gymnastiken brukar vi hålla tillsammans.* Emilias skola har också lärarteam med olika ansvarsområden såsom kultur eller idrott. Emilia är med i en grupp som tar hand om allmänna uppgifter inom skolan. Emilias klass har även ett skolgångshandledare som hon kan diskutera med och reflektera kring arbetet. Även kollegerna hjälper henne att fundera kring olika idéer. *Sedan med andra kolleger, de är ju inte i klassrummet på det sättet, så man kan ju inte fundera på det sättet, men annars jo, nog tycker jag.*

Emilia hade en mentor som stöd då hon började arbeta på skolan men då hon inledde sitt andra år har hon inte längre en mentor. Emilias mentor var en annan lärare från samma skola som undervisade den dåvarande parallellklassen till Emilias klass. *Hon hade den andra tvåan förra året, så hon var min sådan här då det var någonting så var hon den första som jag i princip skulle gå till och be om hjälp av.* De hade inga formella träffar men hen var ändå ett stort stöd för Emilia även om de andra lärarna i kollegiet hjälpte till.

Läraryrket har också varit utmanande enligt Emilia. Vad gäller undervisningen nämner hon att det är svårt att få undervisningen att passa alla elever eftersom flera av dem har olika svårigheter såsom ångest eller koncentrationssvårigheter. Emilia anser också att disciplinära diskussioner och åtgärder mot eleverna kan vara utmanande. Hon tänker att utbildningen kunde ha gett bättre verktyg och redskap att hantera dem, nu har hon istället fått stöd från de mer erfarna kollegerna. *Jag har iallafall fått så bra stöd från kollegerna alltid, att när man behöver hjälp med att man ska svara till en förälder eller något sådant här så har jag alltid fått det därifrån.*

Emilia har inte ännu upplevt några utmaningar med sina relationer till kollegerna. Relationerna med vårdnadshavarna har inte heller varit utmanande förutom några enstaka fall. Emilia tycker att utbildningen inte utrustat henne för mötet med vårdnadshavarna men anser att det är omöjligt att rusta lärarna för att möta alla olika vårdnadshavare. Hon nämner också att det som saknades i hennes egen beredskap har kollegerna hjälpt henne med.

Efter det första året i lärararbetet känner Emilia sig ännu motiverad. Emilia ser fram emot att träffa sina elever varje dag och hon älskar sitt jobb. Emilia berättar också att hon har lärt sig mycket i jobbet och nämner till exempel att hon har lärt sig att inte ta för mycket stress över saker som inte fungerar som hon skulle önska. Hon önskar att kollegiet skulle ännu mer samarbeta kring grunderna för läroplanen 2014. *Något sånt här att man skulle få en större bild av den, att man skulle på något sätt beta av den tillsammans med andra.*

4.2 Centrala teman i berättelserna om nyutexaminerade klasslärares relation till skolkollegiet

De utarbetade narrativen har många likheter både sinsemellan och med tidigare forskningsresultat som behandlades i den teoretiska bakgrunden. Informanterna hade också individuellt upplevt unika erfarenheter. Nedan har resultaten sammanställts och granskas utifrån de uppställda forskningsfrågorna.

4.2.1 Nyutexaminerade klasslärares beskrivningar av bemötandet

Samtliga informanter berättade att de hade blivit varmt välkomnade till skolorna och väl bemötta av kollegerna. Anders och Cecilia berättade att mötet med kollegerna hade till och med gått bättre än vad de hade förväntat sig. Cecilia och Daniel nämner att kollegerna var ivriga att höra nya idéer och få ny kunskap som de nya lärarna hade med sig från utbildningen.

Informanterna berättade att de fått mycket stöd från sina kolleger och till exempel Emilia lyfter upp att stödet från kollegerna hjälpt henne att komma över de utmaningar som lärarutbildningen inte tillräckligt förberett henne för. Alla informanter har också haft en mentor, om än mer eller mindre officiellt. Anders, Britt, Emilia och Daniel hade informella mentorer som arbetade på samma skola och som de kunde dagligen

vända sig till. Britt och Cecilia deltog i mer officiella mentorprogram där de fick reflektera kring lärararbetet med lärare från andra skolor. Cecilia upplevde det officiella mentorskapet som mycket givande och lärorikt medan Britt ansåg att hon inte fick så mycket ut av det och att den inofficiella mentorn på hennes egen arbetsplats kunde hjälpa henne bättre. Anders och Daniel hade inte någon officiell mentor då de inte haft behov av en sådan, de fick istället tillräckligt med informellt stöd från kollegerna.

4.2.2 Nyutexaminerade klasslärares beskrivningar av skolkollegiet

Samtliga informanter har hittat sin plats i kollegiet relativt snabbt och lätt. Trots olika typer av utmaningar som de mött under den första tiden i yrket, till exempel med disciplin, vårdnadshavare, arbetsmängd och differentiering av undervisningen, känner de sig kompetenta som lärare. Informanterna berättar också hur de utvecklats under den första tiden i yrket och att de känner sig motiverade för arbetet. Samtliga anser också att graden av självständighet i arbetet är bra.

Relationerna med kollegerna bidrar positivt till trivseln i arbetet. Informanterna har inte upplevt några utmaningar med kollegerna på sina nuvarande arbetsplatser, dock nämner Anders att han har upplevt negativa relationer mellan kollegerna på sina tidigare arbetsplatser. Daniel lyfter också fram att de oskrivna reglerna inom kollegiet var problematiska i början men att detta inte orsakat några konflikter mellan honom och kollegerna. Informanterna anser att kollegerna inte ser ner på deras kompetens fastän de är nyutexaminerade. I stället uppskattar kollegerna deras styrkor som nya lärare, exempelvis de kunskaper inom teknik som de lärt sig inom utbildningen. Anders och Daniel nämner också att de nyutexaminerade lärarna får stöd och nya idéer av de mer erfarna kollegerna samtidigt som de själva har mycket att bidra med.

Informanterna värderar rektorerna högt och upplever att de haft en positiv inverkan på den allmänna atmosfären i skolan. Till exempel Anders nämner att rektorn ser till att alla trivs och förebygger konflikter inom kollegiet, hen är nåbar och kommunikationen präglas av öppenhet. Endast Emilia och Daniel har haft kommunikationsrelaterade

problem med rektorn, i Daniels fall löstes problemet då skolan fick en ny rektor. Samtliga informanter samarbetar med sina kolleger på flera olika sätt. De är alla med i olika typer av lärarlag och det sker även mycket samarbete, byte av idéer och reflektion i lärarrummet. Informanterna uppskattar också att de kan låna material av de äldre kollegerna, eftersom de inte ännu hunnit samla material själva. Anders, Cecilia och Emilia samarbetar tätt med sina parallellklasslärarkolleger, vilket uppfattas positivt då de kan planera undervisningen tillsammans. Vissa av informanter anser dock att samarbetet kunde utvecklas i skolorna, till exempel just genom att öka samarbeten med parallellklasslärarna.

5 Diskussion

I detta kapitel beskrivs inledningsvis de metodval som gjorts under undersökningsprocessen och hur lämpliga dessa har varit med avseende på undersökningens syfte och forskningsfrågor. Därefter diskuteras undersökningsprocessens och resultatens trovärdighet och tillförlitlighet samt förenlighet med uppställda etiska regler. Avslutningsvis diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning samt implikationer och förslag till fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka nytexaminerade klasslärares syn på sin relation till skolkollegiet och därmed fördjupa förståelsen av och kunskapen om nya lärares erfarenheter om relationer till kollegerna. Den kvalitativa forskningen strävar efter att förstå subjektiva upplevelser (Kvale & Brinkman, 2014, s. 47, 96, 119) och således är det kvalitativa perspektivet lämpligt i denna studie. Den valda datainsamlingsmetoden och analysmetoden, semistrukturerad intervju och narrativ analys, är också vanliga inom kvalitativ forskning. Forskningsansatsen är narrativ, vilket betyder att det ursprungliga datamaterialet omarbetas till narrativer som sedan analyseras utgående från studiens forskningsfrågor. Eftersom narrativer kan göra fenomen mer begripliga (Johansson, 2005, s. 14) är de ett naturligt sätt att organisera kunskap (Mishler, 1986, s. 67–68) och lämpliga med avseende på studiens syfte.

Intervju som datainsamlingsmetod är lämplig då man vill studera fenomen med koppling till människors erfarenheter och då urvalsgruppen inte är så stor (Kvale & Brinkman, 2014, s. 141–144). Att urvalsgruppen är relativt liten gör det svårare att få generaliserbara resultat, även om kunskap som fås via en studie är möjligt att överföra till en annan studie ifall kontexterna av de två studierna anses vara likartade. Kontexten i denna undersökning är nytexaminerade klasslärare som arbetat ett år efter sin examination inom den grundläggande utbildningens lägre årskurser. För att öka generaliserbarheten valdes en homogen grupp av informanter.

Den semi-strukturerade intervjun valdes tack vare dess flexibilitet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 173; Newby, 2010, s. 342), vilket gjort det möjligt för intervjuaren att justera intervjumanualen enligt intervjusituationen för att på detta sätt bättre få fram intressant och väsentlig kunskap. För att säkerställa datamaterialets och hela forskningsprocessens kvalitet har intervjuerna förberetts väl (Kvale & Brinkman, 2014, 19–53, 85–149), intervjumanualen är omfattande och behandlar olika teman i relation till den första tiden i yrket. Intervjuarna bör vara kompetenta (Newby, 2010, s. 342), vilket har varit fallet i denna studie eftersom intervjuerna genomfördes av forskningsledare och -assistenter.

Användningen av en semi-strukturerad intervju som kan ändras enligt behov minskar inte undersökningens tillförlitlighet eftersom svaren alltid är unika vid intervjuundersökningar och sällan går att upprepas så att man får exakt likadana svar, vilket allmänt är tillförlitlighetens krav. Ett annat kriterium för tillförlitligheten vid kvalitativa studier handlar om hur kunskapen som fås via studien är värdefull (Johansson, 2005, 314–314. Resultaten av denna undersökning kan anses vara värdefulla för både lärarutbildningsplanerare, skolledare samt nytexaminerade lärare, alltså olika grupper som är intresserade av hur nya lärare upplever den första tiden i yrket.

Genom att den semistrukturerade intervjun tillåter en viss mängd flexibilitet har man också kunnat vara noggrann med att få sådan kunskap som man är efter, vilket i sin tur ger undersökningen hög trovärdighet. Trovärdigheten ökar också då resultaten av studien kan relateras till tidigare forskningsresultat och andra forskare kan använda resultaten i fortsatta studier (Johansson, 2005, s. 314–315). En nackdel med breda intervjuer är dock att man inte får så mycket information om ett specifikt ämne utan fokuset ligger mera på helheten. Ifall undersökningen gjordes på nytt kunde man skapa ett nytt intervjumanus som endast skulle fokusera på nytexaminerade klasslärares relationer med kolleger och skolans ledning och då ha med mycket detaljerade frågor som kunde generera mera precist och detaljerad kunskap om ämnet.

Trovärdigheten kräver också att man som forskare granskar resultaten kritiskt (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296–301). Frågor om informanternas ärlighet och deras möjliga orsaker till oärlighet måste ställas. Vid intervjuerna ställs informanterna framför en annan människa och det är möjligt att de ger en mer positiv bild av sig själva och

lämnar bort eller ändrar sin berättelse. Enligt Riessman (1993, s.8–13) kan berättelsen som återges till forskaren vara positivare än erfarenheterna varit, eftersom människor har ett behov av att visa en positiv bild av sig själva till andra människor. Resultaten i denna studie kan ha blivit sneda på grund av detta fenomen. Därför skulle det vara viktigt att fortsätta studera nyutexaminerade lärares erfarenheter också genom mer kvantitativa metoder som tillåter en högre grad av anonymitet för informanterna och sänker tröskeln att även ta upp negativa aspekter hos sig själva och de sociala relationerna runt omkring.

De valda metoderna för denna undersökning innebär att forskaren kommer mycket närmare informanterna under processens gång. Detta måste beaktas då man avgör resultatens tillförlitlighet och trovärdighet eftersom forskaren kan genom sina tolkningar av materialet ha en stor inverkan på resultaten (Ahrne & Svensson, 2015, s. 15, Kvale & Brinkman, 2014, s. 49, Riessman 1993, s. 8–13). Inom den kvalitativa forskningen är detta dock inte ett stort problem, eftersom man inte har som mål att nå någon slags objektiv sanning (Johansson, 2005, s. 27, s. 313–314). Sanningen som skapas av informanternas narrativer och tolkas av forskaren är värdefull trots sin subjektivitet.

De forskningsetiska principerna har också följts under hela undersökningsprocessen. Genom att bevara informanternas konfidentialitet har man möjliggjort att informanterna har kunnat vara ärliga med sina svar och ge en ärlig bild av sin första tid i yrket. Valet av informanterna, intervjuernas genomförande och bearbetning av datamaterialet har också tydligt redovisats i denna avhandling, vilket ökar processens tillförlitlighet och trovärdighet (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296–301; Svensson & Ahrne, 2015, s. 25–26).

5.2 Resultatdiskussion

I denna undersökning framkom att samtliga informanter hade blivit väl mottagna på sina respektive skolor, vissa till och med bättre än de nyutexaminerade lärarna hade förväntat sig. De hade också lyckats skapa bra och jämbördiga relationer med sina kolleger och skolledningen samt ansåg sig trivas bra i yrket. De kände sig motiverade

för att fortsätta i arbetet som lärare trots de olika utmaningar som de mött under den första tiden i yrket. En möjlig förklaring till detta kan vara det rikliga stödet de nya lärarna fått, både formellt via mentorprogram och informellt via kollegerna. Kollegerna ansågs även fylla vissa kunskapsluckor som de nyutexaminerade lärarna hade gällande till exempel kommunikationen med vårdnadshavare, och som de kände att utbildningen inte kunnat förbereda dem för i tillräckligt hög grad. De nya lärarna ansåg sig vara kompetenta och upplevde att de hade mycket att bidra med till kollegiet. Alla hade alltså hittat sin plats i skolkollegiet. Även om vissa skillnader i informanternas erfarenheter kunde identifieras hade berättelserna mycket gemensamt, trots att lärarna arbetade i olika stora skolor och inom olika skolkulturer och skolkollegier.

De nyutexaminerade lärare befinner sig i den första fasen av Days och Gus' (2010) modell för de olika faserna i läkarkarriären. Enligt Day och Gu påverkas lärarens motivation och professionella utveckling under de första åren starkt av det stöd och erkännande som fås inom skolkontexten. Samtliga informanter i denna undersökning lyfter ständigt fram hur de har fått stöd från både rektorn och kollegerna och hur de blivit bemötta av kollegiet som jämbördiga och kompetenta medlemmar av kollegiet. De är motiverade för arbetet och har lärt sig mycket både genom sitt eget arbete och från sina kolleger. Ingen av informanterna ville lämna sin nuvarande arbetsplats, vilket innebär att skolorna lyckats väl med att välkomna dem till kollegiet. Det sätt på vilket nya lärare blir mottagna på skolorna är betydande för hur de upplever sin första tid i yrket (Aspfors, 2012). Undersökningens positiva resultat är därmed ett tydligt tecken på att skolorna lyckats bra med induktionen.

Enligt tidigare studier med nyutexaminerade lärare (Aspfors m.fl., 2013; Pillen m.fl., 2013; Ruohotie-Lyhty, 2013) innehåller den första tiden i yrket ofta flera olika utmaningar. Flera likheter mellan tidigare studier och denna studie kunde hittas. De utmaningar som informanterna i denna undersökning mött berörde arbetet utanför undervisningstimmarna, balansen mellan arbete och fritid, hantering av elevgruppens sociala problem (jfr. Eteläpelto m.fl., 2015), disciplin i klassrummet och föräldrarelationer (jfr. Heikkinen m.fl., 2011). Många lärare utmanas också i skapandet av den egna professionella identiteten i relation till elever, vårdnadshavare och kolleger och i att hitta sin egen plats i kollegiet (Day & Gu, 2010). Samtliga informanter i denna studie ansåg att de hittat sin plats i kollegiet, vissa lättare än andra.

Även om relationerna i början hade varit utmanande, speciellt med elever och vårdnadshavare, känner lärarna att de har utvecklats mycket med stöd av sina kolleger och känner sig kompetenta.

Flera av informanterna blev förvånade över hur mycket tid det går till planering av undervisningen och de andra arbetsuppgifterna förutom själva undervisningen, till exempel disciplin och fostrande (jfr. Aspfors, 2012). Kyriacou och Kunc (2007) har lyft fram hur viktigt det är att nya lärare kan komma över sina ursprungliga förväntningar ifall de inte motsvarat verkligheten. Ifall förväntningarna inte möter verkligheten kan risken vara att lärare beslutar sig för att lämna yrket. Informanterna i denna studie anser sig dock vara motiverade för yrket trots de utmaningar de mött och de justeringar de behövt göra vad gäller sina förväntningar. Allt detta sker samtidigt som de nya lärarna ska lära sig allt som hör till det mångsidiga arbetet. Att reflektera kring arbetet är något som flera nyutexaminerade lärare anser att de inte har tid till (Aspfors, 2012), vilket även framkom i denna undersökning. Det skulle dock vara viktigt att nya lärare hade tid för professionell utveckling via reflektion, eftersom detta kunde öka deras motivation och välmående i arbetet och även förbättra undervisningens kvalitet.

Tidigare studier har visat att nya lärare behöver stöd i början av sin yrkeskarriär på grund av de utmaningar som de möter (Aspfors, 2012; Aspors & Bondas, 2013). Detta trots att de har bakom sig en lång utbildning och är behöriga för yrket. Yrket är komplext och utbildningen har inte möjlighet att täcka allt som nya lärare kommer att behöva. Som Aspors (2012) fann i sina studier, upplevde också informanterna i denna studie att lärarutbildningen inte förberett dem för vissa aspekter inom läraryrket. Det kan också vara svårt att överföra den teorikunskap som fåtts i utbildningen till praktiken i klassrummet (Heikkinen m.fl., 2011). Lärarna nämner dock att stödet från kollegerna delvis kunnat komplettera den kunskap och de färdigheter som de nyutexaminerade lärare fick från lärarutbildningen och att detta har hjälpt dem i yrket.

De nyutexaminerade klasslärarna har inte upplevt några större konflikter eller utmaningar i sina relationer med kollegerna, vilket är väldigt positivt eftersom tidigare forskning (Aspfors, 2012) visat att relationerna inom skolvärlden har en stor roll för upplevelser av den första tiden i yrket och nya lärares professionella identitet. Relationer med kolleger kan vara stressiga ifall de är konfliktfyllda eller stöttande ifall

de präglas av respekt och ömsesidigt stöd. Informanterna lyfter upp att atmosfären i skolorna är trevlig och att kollegerna haft en stor inverkan på trivseln i arbetet (Day & Gu, 2010). Endast en av informanterna nämnde något negativt med relationerna till kollegiet då han fann de oskrivna reglerna inom kollegiet som problematiska. Ifall kollegiet har många oskrivna regler som även nya lärare förväntas följa och liten tolerans mot brytning av dessa kan atmosfären i skolans kollegium bli negativ. Enligt Aspfors m.fl. (2011) kan det också hända att mer erfarna lärare delegerar enklare uppgifter inom skolan åt sig själva medan nya lärare får mer utmanande uppgifter, sådana som de kanske inte ens har förmåga att klara av. Alla informanter arbetade i olika lärarlag med olika ansvarsområden och ingen lyfte fram att de skulle varit inkompetenta att sköta sina ansvarsuppgifter.

Rektorn har stor betydelse för hur nya lärare upplever sin första tid i yrket och deras tillit till den egna professionella förmågan (Day & Gu, 2010; Eteläpelto m.fl., 2015). De flesta informanter ansåg att rektorn hade haft en betydande roll i att skapa en god atmosfär i skolan och bland kollegerna. Atmosfären i skolan, skolans kultur och det sociala klimatet i skolan har en stor inverkan på hur bra nya lärare klarar sig i yrket (Aspfors, 2012). I denna undersökning framkom även att stödet från rektorn och den öppna kommunikationen med rektorn uppskattades högt. Två av informanterna hade dock haft även negativa erfarenheter i sin relation med rektorn på grund av problem med kommunikationen.

Av de olika relationerna som läraren bygger i sitt arbete är relationen med eleverna kanske den mest paradoxala. Relationerna med eleverna ansågs vara mest utmanande av alla, men denna relation kan också ge mycket tillfredsställelse i arbetet och vara en motiverande aspekt för många lärare (Aspfors, 2012). I denna undersökning framkom att relationerna med kollegerna och rektorn kunde hjälpa de nya lärarna att lösa olika elevrelaterade problem och därmed förbättra relationen mellan eleverna och den nya läraren (Eteläpelto m.fl., 2015).

Informanternas relationer inom respektive skola kan även granskas utifrån de kategoriseringar som Aspfors (2012) gjort. Informanternas relationer kan anses falla inom kategorierna *omsorg* och *omfattande* eftersom informanterna har fått ta del av bra ledarskap, kollegialt mottagande, stöd och positiv bekräftelse. Det har tydligt skett utbyte av idéer, kunskaper och färdigheter och de nya lärarna har både fått stöd av och

gett stöd åt de mer erfarna. Atmosfären har varit öppen och samarbete har skett ständigt. Med eleverna kan relationerna karakteriseras både av *utmattning* och *glädje*.

Som redan nämndes har informanterna i denna undersökning fått mycket stöd i sitt arbete. Stödet har kommit både från mentorprogram och via kollegerna och rektorn. Vissa informanter fått ta del av båda, vilket är positivt eftersom dessa typer av stöd kan komplettera varandra och besvara olika stödbehov hos den nya läraren (Hochberg m.fl., 2015). Det informella stödet som fås av kollegerna och rektorn blir speciellt viktigt då formella stödprogram och mentorprogram fattas (Aspfors, 2012). Nyutexaminerade lärare behöver också få mångprofessionellt stöd med eleverna (Eteläpelto m.fl., 2015).

Många nya lärare tilldelas en mentor i början av sina karriärer, antingen via skolan eller någon utomstående aktör. Mentorn kan vara en av de andra och mer erfarna lärarna i skolan, vilket kan vara effektivt eftersom mentorn då är lätt nåbar under dagarna. (Hobson m.fl., 2009; Hochberg m.fl., 2015; Ingersoll & Strong, 2011.) Tidigare studier har också visat att mentorprogram kan ha en positiv inverkan på lärarretentionen, undervisningskvaliteten, lärarnas professionella utveckling och elevernas inläring (Ingersoll & Strong, 2011).

Informanterna i denna undersökning har upplevt mentorprogrammen lite olika. Vissa upplever att mentorprogrammet varit synnerligen bra, medan andra upplever att det inte motsvarade förväntningarna (Aspfors & Hansén, 2011; Heikkinen m.fl., 2011). Mentorgrupperna har gett lärarna möjlighet till reflektion kring de egna tankarna och stöd från andra lärare utanför kollegiet, vilket alla lärare borde ha möjlighet till.

Trots samarbetet med kolleger, parallellklasslärare och mentorer arbetar lärare relativt självständigt i sina egna klassrum och därför är det viktigt att skolans atmosfär uppmuntrar till samarbete bland lärare så att ingen lämnas ensam med utmaningarna. Självständighet i arbetet har alltså både negativa och positiva sidor. Dels kan det leda till att lärare måste klara sig ensam, dels kan det handla om att de har flera möjligheter att påverka det egna arbetet. Informanterna i denna studie anser att de har en relativt bra självständighet i arbetet som lärare och att de har möjligheter att påverka hur de arbetar i klassrummet (jfr. Eteläpelto m.fl., 2015).

Avslutningsvis kan lyftas fram att man borde mera se lärarens professionella utveckling som helhet, från studier till pensionsåldern (jfr. Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011). Då kunde man fokusera på att identifiera möjliga utmaningar i de olika faserna av lärarkarriären och erbjuda stöd och fortbildning enligt lärarens kontinuerliga behov. Stödprogram borde också vara nationella så att finansiering eller skolans läge eller storlek inte skulle hindra någon lärare från att få stöd i sin professionella utveckling och sitt välmående i arbetet. Eftersom studierna visat att lärares välmående speglas i elevernas välmående och lärande, är det väsentligt att satsa resurser just i detta förebyggande syfte.

5.3 Förslag till fortsatt forskning och implikationer

Denna undersökning har ökat den kunskap som finns om nyutexaminerade lärares upplevelser under den första tiden i yrket. Speciellt fokus har lagts på deras relationer med kollegerna och skolledningen och hur de nya lärarna har blivit mottagna till skolan, socialiserade in i skolans kultur och blivit en del av skolkollegiet. Denna kunskap kan vara till hjälp ifall man i Finland fattar beslut om att skapa ett nationellt system för induktion av nyutexaminerade lärare, för att stöda dem i början av deras yrkeskarriärer och få dem att stanna kvar i yrket. Att lärare stannar kvar i yrket betyder att de har möjlighet att ständigt utvecklas professionellt, vilket i sin tur skapar bättre förutsättningar för elevers lärande.

Eftersom denna studie använde ett omfattande datamaterial som utgångspunkt var informationen gällande kollegiala relationer begränsad. En helt ny intervjustudie med utgångspunkt i resultaten av denna studie, kunde därför vara väsentligt att göra. Då kunde man under hela processen endast fokusera på de nyutexaminerade lärares relationer till skolkollegiet och få fram mera detaljerade erfarenheter än vad som var möjligt i denna undersökning. Ett alternativ skulle också vara att studera nyutexaminerade klasslärares kollegarelationer utifrån en mera kvantitativ synvinkel, eftersom de flesta studierna hittills har varit kvalitativa till sin natur. I framtiden kunde man försöka skapa mera objektiva frågeformulär -eller enkätstudier utifrån den kunskap som redan finns, för att få mera generaliserbar information om

nyutexaminerade lärare. Då kunde man kanske också få mera ärliga svar, då informanterna kunde förbli anonyma under hela undersökningsprocessen. Kanske kunde man även få fram mera negativa upplevelser med kollegarelationer också, som nu fattades i denna studie.

Ifall mera resurser skulle vara tillgängliga kunde det också vara lärorikt att påbörja ett pilotprojekt där man kunde skapa ett liknande induktionsprogram här i Finland som finns i Japan och Skottland. I detta pilotprojekt kunde man ha nyutexaminerade lärare som skulle ha tillgång till mentorskap och deras undervisningsskyldighet skulle vara lägre för att underlätta stiget från studier till arbetslivet och möjliggöra professionell utveckling och tid för reflektion i arbetet. I pilotprojektet kunde man sedan intervjua både de nyutexaminerade lärarna, de mer erfarna kollegerna och rektorer för att få en omfattande bild av hur bra induktionen fungerat för alla parter.

Litteratur

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015) Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Malmö: Liber.

Alhija, F. & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1592–1597.

Andersson, G., Bennich-Björkman, L., Johansson, E. & Persson, A. (2003). Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång. I A. Persson (Red.) *Skolkulturer* (s. 11–30). Lund: Studentlitteratur.

Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified Teachers*. (Diss.) Vasa: Åbo Akademi.

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

Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259.

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

Aspfors, J., Eklund, G., Hansén, S-E. & Wikman, T. (2018). Equity, Trust and Autonomy- Perspectives on Teacher Education in Finland. *International Handbook of Teacher Education*. 2 (1), 511–525. Vasa: Åbo Akademi.

Aspfors, J. & Hansén, S-E. (Red.) (2011.) *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Söderströms.

Aspfors, J., Hansén, S-E., & Ray, J. (2013). Stability, Structure and Development. Features Constituting Finnish Teacher Education. *Scuola democratica*, 4 (3), 1–11

- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: a critical review of the literature. *Journal of Special Education*, vol 27(2), 137–174
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: a metaanalytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, vol 78(3), 367-409
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: school facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *The Teachers College Record*, vol 107, 1107-1123.
- Bynum, Y. (2015.) The power of informal mentoring. *Education*. 136 (1), 69-73
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, vol 55(5), 387–392.
- Commission of the European Communities (2007). Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels. Hämtad från https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, vol 60, 6-14.
- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81–112.
- Eklund, G. (2014). A research-based teacher education in Finland- a dilemma for the students. *Psychology Research*, 4 (7), 567–578.

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Malmö: Liber.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015) How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1–47
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). Becoming a teacher – An introduction to the book. I G. Fransson & C. Gustafsson (Red.). *Newly qualified teachers in Northern Europe – Comparative perspectives on promoting professional development* (s. 11–26). Teacher Education: Research Publications no 4. Gävle: Gävle University Press.
- Grissmer, D., & Kirby, S. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *The Teachers College Record*, vol 99, 45-56.
- Guarino, C., Santibanez, L. & Daley, G. (2006). Teacher Recruitment and Retention: a Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, vol. 76(2), s. 173-208.
- Hallin, A. & Helin, J. (2018.) *Intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansén, S-E. & Eklund, G. (2014). Finnish teacher education – challenges and possibilities. *Journal of International Forum of Researchers in Education*, 1 (2).
- Hansén, S-E., Eklund, G. & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education – the case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.
- Hansén, S-E., Forsman, L., Aspfors, J. & Bendtsen, M. (2012). Visions for teacher education experiences from Finland. *Acta Didactica Norway*, 6 (1).
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Red). (2012). *Peer-group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.

- Heikkinen, H. Tynjälä, P. Jokinen, H. Hansén, S-E, Aspors, J. (2011). Gruppmentorskap-livslångt och livsvitt lärande. I J. Aspors & S-E. Hansén (Red.) *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 12–41). Helsinki: Söderströms.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Hochberg, E., Desimone, L., Porter, A., Polikoff, M., Schwartz, R. & Johnson, L. (2015.) A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, vol 96(8), 70-72.
- Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28–40.
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. Hämtad från <http://www.oecd.org/dataoecd/5/40/49846877.pdf>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kinnunen, T. (2 juni 2019) *Kun kutsumusammattilaisilta katoaa kutsumus*. Hämtad från <https://yle.fi/uutiset/3-10769488>
- Korpela, H. (30 maj 2019). Luokanopettaja-koulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettaja-pulaa ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin Sanomat*. Hämtad från <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyricacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol 23, 1246-1257.

- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. I M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Red.) *European dimensions of teacher education – similarities and differences* (s. 33–52). Ljubljana universitet: Fakulteten för pedagogik.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow, England; N.Y.: Pearson Education Limited.
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Pillen, M., Beijgaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240–260
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, vol 27(6), 1029–1038.
- Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol 43, 37–45.
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015) Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). Malmö: Liber.
- Toom, A. & Husu, J. (2012). Finnish teachers as 'makers of the many' – Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. I H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & H. Niemi (Red.) *Miracle of Education* (s. 39–54). Rotterdam: Sense Publishers.

Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, vol 84(1), 24-32.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–34.

Wei, R.C, Anders, A. & Darling-Hammond, L. (2009). How nations invest in teachers. *Educational Leadership*, 66(5), 28-33.

Zeichner, K. & Gore, J.M. (1990). Teacher socialisation. I W. R. Houston (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 329–348). New York: MacMillan Publishing Company.

Bilagor

Bilaga 1: Brev till informanter

Hej!

Hoppas allt är väl med dig och att du haft en bra inledning på hösten!

Våren/hösten 2016 blev du intervjuad av ... om den lärarutbildning du blivit utexaminerad från vid Peffan. Nu kontaktar jag dig på nytt för att fråga om jag får intervjua dig igen. Intervjun tar högst 1 timme och den görs via Skype eller Facetime. Frågorna handlar om ditt nuvarande jobb och hur du nu ser på din lärarutbildning då du hunnit jobba en tid.

Vi kan bestämma tid för intervjun då det passar dig bäst, en vardag, en kväll eller på en helg. Intervjun är så klart helt konfidentiell och inga personliga frågor ställs i intervjun. Jag hoppas verkligen att du vill ställa upp på denna intervju och berätta om dina värdefulla erfarenheter.

Kan du vänligen meddela mig hur jag bäst når dig så att vi sedan kan komma överens om en tid för intervju. Intervjuerna ska utföras i höst, men det är ingen brådska. Jag ser fram emot att få intervjua dig och tror att det också kommer att ge dig värdefulla tankar.

Med vänlig hälsning

Gunilla Eklund och Jessica Aspfors

Bilaga 2: Intervjumanual

Intervjumanual i Finland för de lärare som jobbat 1/5 år ute i yrket.

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 eksternt?)

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 sämre? Fördjupa.

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

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

Vad tänker du om skolans organisering av samarbetet med vårdnadshavarna?

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

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.