



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”JAG TRODDE DET SKULLE GÅ ÅT FANDERS”

– EN FENOMENOLOGISK STUDIE AV MATEMATIKLÄRARES
UPPLEVELSER AV FÖRSTA ÅRET

GHADA SHATI OCH PONTUS HILLSTRÖM

LAU395

Handledare: Jenny Wenzer Dahlgren

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT11 1120 11



GÖTEBORGS UNIVERSITET

ABSTRACT

Titel: ”Jag trodde det skulle gå åt fanders” - en fenomenologisk studie av matematiklärares upplevelser av första året

Författare: Ghada Shati och Pontus Hillström

Termin och år: VT 2011

Institution: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet

Handledare: Jenny Wenzer Dahlgren

Examinator: Alf Björnberg

Rapportnummer: VT11 1120 11

Nyckelord: Fenomen, Fenomenologi, Förutsättningar, Förväntningar, Matematiklärare, Självkänsla, Sociala Relationer, Stress, Upplevelse

Det finns många studier kring det första året som lärare, med titlar som bland annat Överlevnadsboken. De ger en ganska dystert syn av det första året som lärare. Vi har därför valt att genomföra en undersökning kring matematiklärares upplevelser av det första året för att ta reda på om bilden stämmer. För att ta reda på det har vi intervjuat relativt nyexaminerade matematiklärare för att ta reda på hur de har upplevt yrkesdebuten. Resultaten från dessa intervjuer har vi sedan analyserat utifrån en fenomenologisk metod. Vi har funnit att matematiklärarnas upplevelser av det första året skiljer sig ordentligt i vissa avseenden medan de helt stämmer överens med varandra inom andra. Gemensamt är att lärarna anser att de sociala relationerna med både elever, kollegor och föräldrar har fungerat bra. De har känt sig dåligt förberedda inom flera moment, främst utanför det pedagogiska området. De har fått tillräckligt stöd från skolan men hade tyckt att ytterligare stöd hade varit bra.

FÖRORD

Vi skulle inledningsvis vilja tacka alla de lärare som medverkat i den empiriska delen av vår studie. De har trots sin stressiga vardag och fullspäckade scheman tagit sig tid att dela med sig av sina upplevelser från sin första tid i yrket. Det har varit mycket betydelsefullt för såväl examensarbetet som den egna förberedelsen inför det kommande arbetet.

Vi vill även tacka vår handledare, Jenny Dahlgren, för all vägledning och alla värdefulla råd vi har fått under arbetets gång. Tack!

Ghada Shati och Pontus Hillström

Göteborg den 18 maj 2011

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte	1
1.2.1 Frågeställningar.....	1
1.3 Avgränsningar	1
1.4 Metod Och Material.....	2
1.4.1 Urval	2
1.4.2 Datainsamling.....	2
1.4.3 Genomförande.....	2
1.4.4 Etiska Överväganden	3
1.4.5 Validitet Och Reliabilitet.....	3
1.5 Teoretiska Utgångspunkter.....	3
1.5.1 Fenomenologi.....	3
1.5.2 Den Fenomenologiska Metoden:.....	4
1.5.3 Upplevelse.....	6
1.5.4 Att Förstå Andras Upplevelse.....	6
2 Tidigare Forskning.....	6
2.2 Hur ser Första Året Ut?.....	7
2.2.1 Upplevda Svårigheter Som Ny Lärare.....	7
2.2.2 Förändringar Under Det Första Året.....	10
2.2.3 Tre Typer Av Lärare	11
2.4 Stöd För Nyblivna Lärare	12
3 Analys – Hur Upplever Lärare Det Första Året?.....	13
3.1 Resultat	14
3.2 Den Fenomenologiska Metoden.....	15
3.3 Stress.....	17
3.4 Självkänsla	20
3.5 Förutsättningar.....	21
3.6 Förväntningar.....	23
3.7 Sociala Relationer	24
4 Diskussion Och Slutsats	25
4.1 Diskussion	25
4.2 Slutsats	27
4.4 Vidare Forskning.....	27

5 Referenser.....	29
Appendix A – Intervjufrågor.....	30

1 INLEDNING

1.1 BAKGRUND

Vi upplever att många lärarstudenter känner sig ganska osäkra i sin framtida roll som lärare och vad den rollen kan medföra för uppgifter och förpliktelser. Under VFU-perioderna har vi ständigt fått handledning och hjälp av den lokala lärarutbildaren. Vi har alltså sällan varit tvungna att ta egna initiativ eller handla helt enskilt. Det finns därför oro inför den dagen då vi kommer att stå helt själva och planera samt genomföra alla moment som kan inkluderas i läraruppdraget. Stödet från lärarutbildaren har handlat om allt från planering av lektioner/laborationer och utvärdering till rena ämneskunskaper.

Vi tror att första året som verksam lärare kanske inte är helt avgörande för skapandet av läraridentiteten men det kommer säkerligen att ha stort inflytande på det. Det är alltså viktigt tycker vi att nyblivna lärare ska vara så förberedda som möjligt på vad som väntar en så att självkänslan och motivationen inte ska ta alltför mycket skada av eventuella misslyckanden.

Idén till detta examensarbete kommer från de ständiga frågorna man som lärarstudent ställer om det framtida yrket. Det bottnar alltså i vår egen och andra lärarstudenters nyfikenhet och förväntningar. Vi hoppas att detta arbete kommer att ge oss och andra insikt i hur det första året i läraryrket kan se ut.

1.2 SYFTE

Det övergripande syftet med det här examensarbetet är beskriva hur verkligheten ser ut för nyutexaminerade matematiklärare den första tiden i yrket. Vi vill ta del av lärarnas upplevelser och erfarenheter för att vi själva och andra lärarstudenter ska bli bättre förberedda inför yrkesdebuten.

1.2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR

Utifrån vårt syfte formulerar vi följande frågor:

- Hur upplever nyutexaminerade lärare i matematik sin första tid i yrket?
- Vilka moment i den pedagogiska verksamheten upplever lärarna som särskilt påfrestande under det första året?
- Vilka moment utanför den pedagogiska verksamheten upplever lärarna som särskilt påfrestande under det första året?
- Vad upplever lärarna har gått bra under det första året?
- Upplever lärarna att de fått det stöd de behövt under första året?

1.3 AVGRÄNSNINGAR

Vi väljer att endast intervjua nyblivna matematiklärare som jobbar i skolor i och runt omkring Göteborgsområdet. Det gör vi för att säkerställa att de till en viss grad har samma grund att stå på vad gäller arbetsvillkor. Detta hoppas vi minskar antalet faktorer som vi måste ta hänsyn till och som kan påverka hur lärarna upplever arbetsbelastningen.

1.4 METOD OCH MATERIAL

1.4.1 URVAL

Undersökningsgruppen består av fyra lärare från fyra skolor i eller i närheten av Göteborgs kommun. Valet av dessa skolor gjordes genom att vi kontaktade ett stort antal skolor i och omkring kommunen för att undersöka intresset för att ställa upp för en intervju. Kontakten togs bara med lärare som undervisar i ämnet matematik eftersom det är matematiklärares upplevelser av första året som efterfrågas. Därefter valdes de första fyra lärarna som velat vara med i undersökningen. Eftersom studien är en så kallad kvalitativ undersökning är inte behovet av ett slumpmässigt urval större än vad som tillfredsställts här.

Alla respondenter har arbetat som matematiklärare i minst ett och ett halvt år. De består av båda könen och skiljer en del i ålder trots att de alla är relativt unga i jämförelse med resten av yrkeskåren. Respondenternas ämne de undervisade i förutom matematiken skilde sig vilket gav en extra dimension i resultatet.

1.4.2 DATAINSAMLING

Arbetet utgår från en kvalitativ metod i den meningen att vår studie bygger på lärarnas egna utsagor och ställningstaganden. Vi väljer att genomföra en kvalitativ undersökning med intervjuer istället för en kvantitativ undersökning eftersom vi mer djupgående vill ta reda på vad de olika lärarna har för upplevelser. Det är alltså lärarnas personliga upplevelser undersökningen syftar till att kartlägga. Undersökningsresultaten är således inte generaliserbara för hur lärare upplever sitt första år inom yrket utan endast ett exempel på hur det kan se ut.

Vi väljer att jobba med en specifik typ av kvalitativa intervjuer, nämligen den fenomenologiska intervjun. Den typen av intervjuer kännetecknas av öppna frågor och djupintresse. Eftersom vi är ute efter att ta reda på hur lärarna har upplevt första året vill vi inte avgränsa deras utsagor i förutbestämda teman. Öppna frågor möjliggör att den intervjuade själv definierar vilka aspekter av det behandlade området som tas upp. Med djupintresse menas att intervjuarens främsta uppgift är att avtäcka innehåll som inte är synligt på förhand det vill säga sådant som dyker upp under intervjuens gång. Detta medför att intervjuaren måste vara förberedd med följdfrågor och en frågeteknik som möjliggör detta (Kroksmark, 2007).

1.4.3 GENOMFÖRANDE

Båda uppsatsskrivarna är närvarande då intervjuerna genomförs. En av oss genomför själva intervjun medan den andra deltar som observatör. På så sätt kan vi få reda på mer än bara det som sägs i och med att den som observerar kan iaktta sådant som kroppsspråk och andra faktorer, som intervjuaren själv inte hinner göra. Intervjuerna spelas in, efter respondenternas godkännande. Under intervjuerna utgår intervjuaren från en tematiskt strukturerad frågelista som ger respondenterna möjligheten att resonera kring olika aspekter (se Appendix A). Lärarna får prata fritt efter att intervjuaren har ställt en fråga, vilket gör att alla frågor som finns med i intervjumallen inte behöver ställas. För att de lärare som arbetat längre än ett år inte skall blanda in upplevelser från det andra året och framåt är vi tydliga med att det endast är det

första året som skall behandlas. Samtliga intervjuer genomförs på ett ostört ställe i skolan och lärarna kan lugnt berätta om hur de upplevt det första året som matematiklärare.

1.4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

För att följa de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002) väljer vi att bland annat låta både de skolor vi besöker och de respondenter vi intervjuar vara helt anonyma. Vi väljer att ge respondenterna fiktiva namn i rapporten och publicerar inte information om exempelvis ålder eller liknande som gör att det blir lättare att känna igen dem från materialet som redovisas. Respondenterna bestämmer själva om de vill gå med på att intervjuas och informeras om exakt vad syftet med arbetet är redan innan de tackar ja till intervjuerna. De får dessutom välja om de vill svara på alla frågor eller bara några av dem. I och med att bandspelare används vid intervjuerna får respondenterna godkänna det först. Själva intervjuerna skrivs sedan ut men publiceras aldrig i sin helhet. Endast de delar av intervjuerna vi anser är relevanta för arbetets syfte tas med, resten utnyttjas alltså inte för andra syften.

1.4.5 VALIDITET OCH RELIABILITET

I och med att vi själva genomför undersökningen, och på så sätt själva tar del av all data så ökar validiteten i undersökningen. Undersökningens forskningsfrågor besvaras genom de intervjuer vi genomför och undersökningens resultat visar alltså hur de intervjuade matematiklärarna upplever eller upplevt det första året inom läraryrket. I och med att undersökningens resultat besvarar undersökningens frågeställning är undersökningens validitet tämligen hög. En kvalitativ undersökning medför ofta tolkningar. Tolkningarna gör att den kvalitativa forskningen är unik (Patel & Davidsson, 2003). Lärarnas svar påverkas av den situation lärarna befinner sig i just när undersökningen görs, vilket gör att undersökningens resultat inte behöver bli samma om undersökningen görs om (Patel & Davidsson, 2003).

1.5 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Vi väljer att använda oss av en fenomenologisk metod när vi analyserar vår insamlade data eftersom vi anser att den lämpar sig väl för vår studie då vi försöker närma oss specifika fenomen genom att höra hur lärarna har upplevt dem. Nedan redogör vi för de två viktigaste utgångspunkterna i vår studie, nämligen begreppet *fenomenologi* samt *upplevelse*.

1.5.1 FENOMENOLOGI

Fenomenologi är en filosofi som utvecklades av den tysk-tjeckiska matematikern och filosofen Edmund Husserl (1859-1938) i början på 1900-talet. Husserl ansåg att den dåvarande filosofin hade hamnat i en återvändsgränd mellan de s.k. *realisterna* som hävdade objektets oberoende existens och *idealisterna* som hävdade subjektets överhöghet. Han förespråkade istället en övergång till att studera medvetandet och dess struktur. Fenomenologerna försöker komma till det rena medvetandet genom att återgå till subjektets ursprungliga erfarenhet och därmed även till dess objekt, dvs. den spontant upplevda världen (Bachelor & Joshi, 1993)

Husserl beskriver själv fenomenologi som en *skildrande* filosofisk vetenskap. Med andra ord: det är en vetenskaplig metod för att skildra fenomen av olika slag.

Fenomenologin har haft ett indirekt inflytande på det sätt att upplevelsen har blivit accepterat som ett giltigt forskningsområde. Dessutom har fenomenologin bidragit till att intresset för mänskliga erfarenheter har ökat inom forskningen. Den fenomenologiska psykologin kan betraktas som grunden för den kvalitativa undersökningsmetodiken och har således spelat en stor roll i utvecklandet av en ”humanistisk vetenskap” (Bachelor & Joshi, 1993).

Konkret kan man säga att fenomenologi handlar om att *komma fram till saken*. Svårigheten med att komma fram till saken anses inom fenomenologi vara att objektet som behandlas oftast är omgivet av ett sken. Skenet gör att saker och ting inte alltid är som de ser ut att vara (skenet bedrar). Fenomenologins huvuduppgift är därför att avtäcka det här skenet för att komma till den sanna kunskapen (Bjurwill, 1995). Det finns inom fenomenologin en psykologisk inriktning som används flitigt som analysmetod i kvalitativa undersökningar inom forskningsvärlden. Den fenomenologiska psykologin kan definieras som:

Studiet av fenomen såsom medvetna individer upplever dem och forskningsmetoden för studiet av dessa fenomen. (Bjurwill, 1995)

Den fenomenologiska psykologin står följaktligen för återvändandet till den konkreta erfarenheten och framförallt till ursprungsupplevelsen av fenomen som grund för förståelsen av den. Den som någonsin har använt sig av en kvalitativ undersökningsmetod tycker förmodligen inte att den fenomenologiska metoden tillför så mycket nytt. Så var också vår första tanke när vi började studera fenomenologi som metod. Det mesta inom den metoden tillämpar vi redan omedvetet i genomförandena och analyserna av kvalitativa undersökningar oavsett vilka metoder vi använder. I själva fallet står den fenomenologiska metoden för det som vi tar för givet. Det är en väletablerad vetenskapsgren som erbjuder en systematisk och vetenskaplig metod att beskriva mänskliga fenomen. Den gör oss uppmärksamma på och ger oss insikt i hur fenomen ter sig och hur vi kan fånga det väsentligaste i dem. På sätt kan vi säga att metoden tillför inspiration och värdefull vägledning i arbetet. (Bachelor & Joshi 1993)

Metoden som innehåller ett schematiskt tillvägagångssätt för att utföra analysen av fenomen finns beskrivet i åtskilliga litteraturböcker och forskningsuppsatser. Metoden kallas ibland för *reduktion* men det finns andra steg i arbetsgången som också är värda att nämnas. Vi ska därför försöka redogöra huvudkaraktären och stegen i denna metod.

1.5.2 DEN FENOMENOLOGISKA METODEN:

Inom fenomenologin anses som nämnts ovan att ett fenomen måste upplevas för att dess sanna karaktär ska kunna uppnås. Därför var det nödvändigt att ta fram en metod med vars hjälp kunna finna essensen av upplevelser av fenomen, dvs. dess väsentliga betydelse. Den fenomenologiska metoden utvecklades alltså för att söka skildra fenomen utifrån hur de har upplevts. Metoden anses av Husserls själv vara:

- Trogen den egna upplevelsen.
- Lämplig för att ta fram essensen och det huvudsakliga i en upplevelse.

- Tillämpningsbar för allt som kan upplevas.
- Lämplig för att upptäcka alla variationer i en upplevelse och generalisera dem på ett trovärdigt sätt.

På så sätt kan vi säga att upplevelser står i centrum i den fenomenologiska metoden och det är mycket riktigt också upplevelser som är det första steget i arbetsgången inom den metoden som vi väljer att beskriva nedan (Alexandersson, 1981). Christer Bjurwill som är docent i pedagogik och som vi har refererat till tidigare beskriver i sin bok *Fenomenologi* (1995) det essentiella i den fenomenologiska metoden i ett antal steg, som han kallar *den fenomenologiska trappan*. Första steget är som sagt *upplevelsen av fenomenen*. Upplevelsen består av att individer erfar det givna fenomenet, analyserar det i hjärnan och återger den med hjälp av språket. Individen berättar med andra ord om fenomenet utifrån hur hon upplevt den. (Bjurwill 1995)

Det andra steget i trappan är *ideation av fenomenen*. Med detta menar han att vi övergår från den konkreta återgivningen av fenomenet till en mer abstrakt. Det innebär att vi tar fram fenomenets väsen eller ”egenhet”. Det gör vi genom att dela in texten eller uttalandena i betydelseenheter dvs. vi tematiserar innehållet. Det är dock viktigt att enheterna karakteriserar helheten i individens upplevelse.

Det tredje steget är *generalisering av fenomenen* och det är en vidareutveckling av steg 2. Inte så oväntat handlar detta steg om att försöka hitta en mer generell inblick i fenomenets väsen. Det innebär alltså att vi relaterar ett fenomen till andra närbesläktade fenomen och får på så sätt en generalisering av det hela.

Fjärde steget i den fenomenologiska trappan handlar om *nyansering av fenomenen*. I det steget måste vi vrida och vända på saker och ting och se dem ur många olika perspektiv. Här gäller det alltså att vara försiktig med att dra för hastiga slutsatser och ta hänsyn till att fenomenet kan uppenbara sig på flera olika sätt. Det gäller också att vara kreativ då detta steg är viktigt i skapandet av den slutliga uppfattningen.

Hittills har själva fenomenet och den återgivna upplevelsen av den stått i centrum. Det är emellertid också viktigt att vi är medvetna om hur vi själva uppfattar fenomenet utifrån den information vi får. Därför står vårt eget tänkande och vår insikt i fokus i det femte steget i trappan, nämligen *konstitution av fenomenen*. Det steget handlar om hur fenomenet konstrueras i vårt tänkande, hur vi skapar oss en bild av fenomenet och vad i fenomenet som tilltalar oss. Reflektion och eftertanke är två nyckelord i arbetet under detta steg.

Reduktion av fenomenen är det sjätte och mest fenomenologiska steget i trappan och det betraktas ibland som vi tidigare nämnt som en egen metod eller som *själva metoden*. Det är det steget som anses skilja den fenomenologiska analysmetoden från andra metoder. Reduktionen inom den fenomenologiska analysmetoden handlar om att forskaren gör sig av med alla förutfattade meningar och föreställningar om det studerade fenomenet (sätter dem inom parantes) och betraktar fenomenet som helt okänt och främmande. Det gäller alltså att

forskaren närmar sig det studerade fenomenet med försiktighet och är medveten om alla förutfattade meningar som kan finnas om det.

Reduktion ska genomsyra alla steg i arbetsgången och den förhindrar att fantasin skenar iväg redan från början. På så sätt minimeras risken att de slutsatser som dras påverkas av ens egna föreställningar och att de generaliseringar som görs tar ogrundade former. Det reductiva arbetssättet ska alltså löpa som en röd tråd genom hela arbetsgången och fungera som ett verifikationsverktyg.

1.5.3 UPPLEVELSE

Man kan lätt tycka att upplevelser och erfarenheter betyder och är samma sak. Men om man funderar en stund och diskuterar med andra kommer de flesta fram till att det är en viss skillnad mellan begreppen. Eftersom vårt syfte är att undersöka respondenternas upplevelser av första året som matematiklärare är det viktigt att vi först är helt på det klara med vad vi egentligen menar med upplevelser.

Upplevelse är en filosofisk term med väldigt skiftande innehåll. För oss är en upplevelse de känslor vi får och har från och kring en situation, person eller annat väsen. Det till skillnad mot erfarenhet som mer är fakta och de kunskaper vi får av en situation, person eller annat väsen.

1.5.4 ATT FÖRSTÅ ANDRAS UPPLEVELSE

R.D. Laing (1969) tar, i sin bok *Upplevelse – Beteende*, upp problematiken kring att förstå och analysera andras upplevelser. Ingens upplevelser kan direkt ses av någon annan. Laing säger därför att upplevelser är osynliga för andra. Det är endast den som upplever upplevelsen som kan se den.

Alla andra ser endast sina egna upplevelser av den andres upplevelse. Det är viktigt att utifrån detta vara medveten om att det vi kommer att analysera är *våra* upplevelser av respondenternas upplevelser, av det första året som matematiklärare, utifrån de intervjuer som genomförts. (Laing, 1969)

2 TIDIGARE FORSKNING

Forskning som rör situationen för nya lärare under sina första år i verksamheten har varit vanligt förekommande de senaste åren i Sverige. Syftet med forskningen har oftast varit att öka kunskapen om hur nya lärare har det för att utveckla stöd- och mentorsprogram åt dem. Det finns alltså som sagt en mängd forskning inom området och vi väljer här att återge resultatet och slutsatserna en del av den forskning som vi har tittat på.

Göran Franssons och Åsa Morbergs (2001) bok *De första ljuva åren* är en bok som flitigt refereras till i de uppsatser och avhandlingar vi har tittat på. Därför kändes det angeläget att vi också tog del av innehållet i den. Boken är en antologi där Fransson och Morberg presenterar en mängd forskning inom området som de har gjort och samlat på sig under åren. Den

innehåller också flera olika berättelser som lärare inom olika ämnen har skrivit om sina första år som verksamma lärare. I ett kapitel sammanfattar Fransson resultatet kring lärarens första år utifrån lärarnas berättelser.

Fransson menar att den första tiden handlar om yrkessocialisation, dvs. att det sker en omställning för den nya läraren från att vara lärarstuderande till att vara en yrkesverksam lärare. Processen i vilket detta sker karaktäriseras av att den nya läraren socialiseras in i läraryrket. Denna process handlar först och främst om en förändring i den nytexaminerade lärarens livssituation vilket, menar han, kan upplevas som chockerande och frustrerande.

2.2 HUR SER FÖRSTA ÅRET UT?

2.2.1 UPPLEVDA SVÅRIGHETER SOM NY LÄRARE

Fransson går igenom resultat ur en mängd forskning inom området och kommer fram till att de svårigheter som frekvent förekommer i studier om svårigheter under den första tiden utgörs av hantering av klassrumssituationer, disciplinfrågor, stress, föräldrakontakter, pappersarbete, utvärdering, betygsättning, konflikthantering, undervisningsmetoder, att lägga undervisningen på rätt nivå samt känslan av otillräcklighet. Fransson menar att många av dessa punkter upplevs som svårhanterliga även för erfarna lärare. Han hävdar dock att nya lärare har svårare att förhålla sig till dessa och upplever svårigheterna i större grad på grund av att de flesta är dåligt förberedda på den arbetsbelastning och det ansvar lärarrollen innebär. (Fransson & Morberg, 2001)

Enligt Fransson är de första två punkterna, nämligen hantering av klassrumssituationer och disciplinfrågor, de allra svåraste aspekterna att hantera för nytexaminerade lärare och förekommer i nästan alla undersökningar. Han påstår att de brukar beskrivas som bristande ledarskap och tydlighet. Den forskning författaren har tittat på visar mycket riktigt också att det är de sociala relationerna som bekymrar nya lärare mest. Det är något som skollärdarna också bekräftar enligt författaren. I en studie som Fransson tittat på menar skollärdarna att det mest problematiska för nya lärare är att de saknar förmåga att hävda sig och visa auktoritet och ledarskap gentemot eleverna. Fransson betonar dock att vilka aspekter som upplevs som svårast är individuellt och kan skilja sig mycket åt bland de lärare som frågas. (Fransson & Morberg, 2001)

Under ett seminarium som Fransson och Morberg får ta del av, får nya lärare i olika ämnen och som har jobbat med olika årskurser dela med sig av sina upplevelser av första året i yrket. Resultatet av seminariet sammanfattar författarna till i huvudsak två aspekter. Den ena är just det att lärarna brottas i början av sin tid med att utveckla sitt ledarskap och att hitta sitt förhållningssätt till elever och kollegor. Det menar lärarna är en process som kräver mycket tid och kontinuitet men att det i slutet av första terminen eller första året avtar och läraren känner sig tryggare i sitt ledarskap. (Fransson & Morberg 2001)

Den andra aspekten av studien som också förekommer frekvent i andra studier, består av att lärarna upplever under sin första tid att det uppstår problem när de försöker förhålla sig och leva upp till den egna ambitionen och de krav de har på sig själv. Det övergår oftast till att

läraren känner sig otillräcklig och att detta leder till frustration när läraren blir tvungen att sänka ambitionsnivån. Orsaken till denna frustration, menar författarna, är den obalansen som finns mellan de krav som ställs på läraren från föräldrar, skolledning, kommunen, styrdokument och sig själva och de ambitioner och förväntningar läraren har med sig från början och slutligen de möjligheter som finns på arbetsplatsen. (Fransson & Morberg, 2001)

Vill vi även nämna de faser som en ny lärare går igenom som nämns i en studie som Fransson hänvisar till. Han skriver att den första fasen är en *överlevnadsfas* där läraren jobbar med att hantera själva läraryrket. Sedan övergår läraren till en *konsolideringsfas* där läraren har skaffat sig vissa rutiner och praktisk erfarenhet. Efter några års erfarenhet hamnar läraren i *förnyelsefasen* som innebär att läraren känner sig säker i sin roll som ledare och känner istället behovet av att förnya och utveckla sina metoder och sitt arbete. Den slutliga fasen är *mognadsfasen* där läraren äntligen funnit sig tillrätta.

Arja Paulin (2007) har, i sin studie *Första tiden i yrket – från student till lärare*, träffat och jämfört olika lärargruppernas upplevelser under deras första år. Resultatet av studien är på många sätt intressant och visar en hel del som är värt att fundera på. Under de tillfällen Paulin har träffat grupperna har hon delat in samtalsämnena i 13 olika teman. Hon har också mätt hur mycket de olika temana tas upp under samtalen. Det visade sig att den här fördelningen skiljde sig en hel del mellan NV-lärarna och språk- och SO-lärarna. Arbetsro och disciplin hade inte samma prioritet i NV-gruppens diskussioner som i språklärarnas. De flesta av lärarna var missnöjda med skolledningen och sin egen arbetssituation. (Paulin, 2007)

Under första terminen som lärarna träffades var det diskussioner kring *undervisning och lärande* samt *problemelever* som var de som återkom mest. Hos NV-lärarna diskuteras klasser och deras beteende i stor utsträckning under Paulins träffar med gruppen. Det handlar mest om ”pratiga klasser, värstingar/katastrofklasser och snälla klasser” (Paulin, 2007:124). Dessa diskussioner avtar däremot och behandlas till slut inte alls. Till en början är det främst stökiga klasser och elever som diskuteras. Det är bristande koncentration och attityden hos vissa elever är katastrof. Lärarna blir handfallna och överraskade när de möts av pratiga klasser men upplever det lite charmigt utom när det blir kaos. De märker att nya klasser generellt är struligare än äldre, eleverna testar mer var gränserna går. När man lär känna eleverna lugnar de ner sig och atmosfären i klassrummet blir mycket bättre, menar lärarna. De känner också att de börjar få större förståelse för hur klasserna fungerar och varför de i vissa situationer är stökiga och uppför sig på visst sätt. (Paulin, 2007)

Lärarna är alla påverkade av den kontext de arbetar i. De flesta arbetar ensamma, utan stöd från andra på skolan, med dessa frågor och känner de ofta övermäktigt. De försöker utifrån de förebilder de har inom yrket och den kunskap de fått från utbildningen att testa nya metoder och utvärdera dessa för att finna en lösning på problematiken kring oroliga klasser med skiftande framgång. (Paulin, 2007)

Under de flesta möten Paulin har med NV-lärarna är *problemelever* det tema som dominerar samtalen. Först vid de två sista träffarna blir andra teman viktigare. Alla deltagare uttrycker

att de har problemelever. Grundläggande är att eleverna har dåliga kunskaper och stora kunskapsluckor. Lärarna menar att eleverna är ovilliga att lära antingen på grund av att de inte är vana att behöva arbeta och tänka själva eller på att de är bortskämda och därför inte vill arbeta. Kunskapsspridningen är så pass stor att det är svårt att anpassa undervisningen till alla elever. Många behöver undervisning i mindre grupper för att få den på rätt nivå. (Paulin, 2007)

En lärare förstår inte varför eleverna har så bristande motivation. Hon blir trött och arg på eleverna och vill till slut ”fråga dem om de är dumma i huvudet. De bara såsar runt.” (Paulin, 2007:129). Lärarna anser att vissa elever är ”värstingar” (svårbehandlad ungdomsbrottsling, <http://www.ne.se/sve/värsting>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-04-27). Eleverna är inte snälla mot varandra, de är inte bara rara och pratiga, en del är elaka.

Men det är inte bara pratiga och stökiga elever som det är problem med. Även tysta elever orsakar problematik. ”En del elever är så tysta att det är skrämmande” (Paulin, 2007:129), uttrycker sig en av lärarna. Många elever är smarta och duktiga men klarar inte av att koncentrera sig. Det visar sig också att många har dåligt självförtroende och därför inte vågar försöka lära sig.

Lärarna upplever det som att föräldrar till ”problemeleverna” ofta är ett stort problem i sig själva. De anser att det är föräldrarna som är största orsaken till att de är just problemelever. De upplever det mycket svårt att hantera alla de sociala problem som de får syn på. De känner stor frustration i att inte kunna ”uppfostra” föräldrarna. (Paulin, 2007)

Lärarna upplever elevernas bristande motivation som ett stort problem när det gäller själva undervisningssituationerna. De vill hålla inspirerande, engagerande och rolig undervisning men känner att eleverna inte vill och därför vet de inte riktigt hur de gör. De upplever att fria arbetsformer där eleverna själva får lägga upp sitt arbete ofta leder till kaos. Läromedlen är också ett område de diskuterar. De känner sig låsta till materialet och vet inte riktigt hur de ska göra för att få undervisningen mer verklighetsförankrad. Det är svårt att laborera med 25 elever och tiden räcker oftast inte till för att se till att alla får ut något av lektionerna. Tidsbristen visar sig också när de behandlar efterarbetet och reflektioner kring sin egen undervisning. Tiden räcker helt enkelt inte till. Flera lärare känner också att de ”har en konflikt” med skolans tidigare arbetssätt. De menar att det inte känns acceptabelt att ta ut ramarna hur de vill. (Paulin, 2007)

Betyg och betygshetsen är något som diskuteras flitigt under Paulins träffar med gruppen. Det blir lätt så att de hotar med betygen då eleverna inte sköter sig. Olika lärares syn på betygens roll är också något som ses som ett stort problem. De alla saknar vidare handledning i frågan.

Det första som de nämner när det gäller samarbete inom skolan är arbetslagen. Det skiljer mycket mellan hur det ser ut på de olika lärarnas skolor. Generellt ges en bild av att arbetslagen inte fungerar särskilt bra. De är antingen för stora eller för små. De används på fel sätt eller i vissa fall inte alls. Flera av lärarna känner att de har problem med kollegor, oftast på grund av att de har olika syn när det gäller vissa områden, till exempel betygsättning.

Lärarna uttrycker också ett stort missnöje med skolledning och då främst deras rektorer. De anser att de är inkompetenta och två går så långt att de anser att rektorerna rent av saboterar verksamheten och trakasserar sina lärare.

De är alla förvirrade kring vad skolorna har för ansvarsfördelning och vad som gäller för olika moment och arbetsuppgifter på skolorna.

2.2.2 FÖRÄNDRINGAR UNDER DET FÖRSTA ÅRET.

Fransson hävdar att nya lärares föreställningar och agerande förändras under det första året. Han hänvisar till forskning som bland annat visar hur lärarens attityder samt planeringsarbete förändras under det året. När det gäller lärarens attityder kan resultatet sammanfattas i följande mönster. Egenskaperna före pilarna föreställer de egenskaper läraren har när de börjar första året och de efter pilarna är de egenskaper lärarna har efter det första året.

Liberalit förhållningssätt	→	auktoritärt förhållningssätt
Progressivitet	→	traditionalitet
Idealiska attityder	→	traditionella attityder
Entusiasm	→	mindre entusiasm

Han menar dock att inte alla lärare följer det mönstret. De lärare som inte gör det kännetecknas av att de är mer aktiva och tänker och reflekterar i större utsträckning över sin egen utveckling. (Fransson & Morberg, 2001)

Fransson skriver att anledningen till att förändringar i ageranden och attityder sker är att läraren erövrar nya erfarenheter under det första året. Dessutom reflekterar läraren över sitt eget agerande och omgivningens reaktioner och påverkas av dem. Under det andra året i yrket har läraren oftast skaffat sig värdefulla erfarenheter av det föregående året. Dessutom är läraren oftast bättre på att hantera undervisningssituationer samt förhålla sig till elever och kollegor. (Fransson & Morberg, 2001)

Vad gäller planeringsarbete skriver Fransson att den nya läraren utvidgar sina inspirationskällor för att genomföra planeringen av undervisningen. Lärarna är inte lika bundna till specifika källor såsom läromedel och kollegors gamla planeringar. Dessutom har läraren fjolårets planeringar som kan modifieras och utvecklas. Planeringsarbetet under det andra året tenderar att vara mindre detaljrikt och mer anpassat till elevernas behov. Läraren genomför dessutom mer långsiktiga samt flexibla planeringar. Fransson skriver att den ökade flexibiliteten i planeringen är den tydligaste förändringen i planeringsarbetet under det första året. Anledningen till det menar Fransson är att läraren inser undervisningens komplexitet och att det inte går att planera alla moment i en lektion mer än i grova drag. Detaljplaneringen får som sagt stå i skymundan. (Fransson & Morberg, 2001)

Andra förändringar som Fransson har tittat på påvisat är att den nya läraren utvecklar strategier för att effektivisera sin tid. Läraren är alltså bättre på att disponera sin tid för att

sänka stressnivån. Minskad stress leder i sin tur till att läraren under det andra året har större utrymme att stå för sina ideal. Vad gäller relationen till eleverna har läraren ett mer professionellt förhållningsätt efter det första året. Läraren hittar en balans och är tydlig med sig själv och för eleverna om hur han eller hon vill ha det. Vidare tenderar lärarna att bli mer professionella i det avseende att de kan förankra sitt agerande i teorier. Det gäller exempelvis när de provar olika metoder som tilltalar elevernas olika inlärningsstilar. (Fransson & Morberg 2001)

2.2.3 TRE TYPER AV LÄRARE

Hur nya lärare upplever sin första tid beror enligt Fransson på deras förhållningssätt till yrket och hur de identifierar sig med det. Lärarens personlighet påverkar i sin tur detta förhållningssätt. Fransson introducerar begreppet *lärarperson* och definierar det:

Begreppet skall förstås som den del av personen som agerar som läraren vid yrkesutövning, men att denna del även är beroende av hela personen som sådan. En persons utveckling sker i interaktion med omgivningen. Personer med samma eller liknande identifieringar kan på detta vis föras samman i grupper med olika yrkesidentifikation. (Fransson & Morberg 2001:211)

Med detta som utgångspunkt menar Fransson att tre olika typer av lärarperson går att urskilja. Dessa introducerar han nämligen som den övertygade läraren, den tveksamma läraren och den besvikna läraren. I en studie som Fransson refererar till har 316 nyutexaminerade lärare som har arbetat mellan en och tre terminer studerats och med avseende på identifikation delats in i de tre ovan nämnda kategorierna. Resultatet av studien påvisar intressanta samband och egenskaper som kännetecknar var och en av dessa lärartyper vad gäller ålder, bakgrund förhållningssätt med mera. Vi redogör nedan kort för de viktigaste särdrag som har påfunnits:

- Den övertygade läraren: den gruppen av lärare utgjorde 44 procent av lärarna i undersökningen vilket även utgör den största andelen. Den gruppen kännetecknas av att de oftast är äldre och har flera års erfarenhet av läraryrket innan lärarutbildningen. De kommer oftast från arbetarhem. Generellt gäller det att lärarna som tillhör den här gruppen är positiva till läraryrket som helhet. De har mycket positiva relationer till både lärare och elever och upplever en mycket stark gruppstillhörighet. De påstår att den grundläggande lärarutbildningen har en stark påverkan på deras arbete. Deras egen kompetens är det som påverkar deras undervisning mest följt av eleverna och skolans ekonomi.
- Den tveksamma läraren: den gruppen utgjorde 37 procent av lärarna i undersökningen och är alltså den näst största gruppen. Den gruppen av lärare består av en blandning av lärare i olika åldrar och med olika bakgrund. Det som kännetecknar dessa lärare är att de är ganska positiva till läraryrket. De har bra relationer till elever och kollegor och känner en ganska stark gruppstillhörighet. De känner att den grundläggande lärarutbildningen har en ganska hög påverkan på deras arbete. De tveksamma lärarna låter sin undervisning också påverkas främst av deras egen kompetens följt av eleverna respektive skolans ekonomi.

- Den besvikna läraren: den gruppen utgjorde 19 procent av lärarna i undersökningen. Lärarna som tillhör den gruppen är oftast unga och med ingen erfarenhet alls av yrket som lärare före utbildningen. De kommer oftast från tjänstemanna- och akademikerbakgrund. De har en ganska bra relation till elever och kollegor men svag återkoppling från dessa. De påstår att den grundläggande lärarutbildningen har en liten påverkan på deras arbete. Eleverna är de som påverkar dessa lärares undervisning mest. Skolans ekonomi och deras egen kompetens påverkar inte deras undervisning i en lika stor utsträckning.

De övertygade lärarna är alltså överlag äldre än lärarna i de övriga grupperna och därför känner de större distans till sin egen skoltid och till eleverna. Det kan vara en anledning till varför de känner en starkare identifikation med läraryrket, menar Fransson. Dessutom har de övertygade lärarna på grund av sina erfarenheter inom läraryrket lättare att se koppling mellan den grundläggande lärarutbildningen och lärarprofessionen enligt författaren. Det gör att de värdesätter den utbildningen i högre grad än yngre erfarna lärare. De besvikna lärarna upptäcker däremot ingen eller liten koppling mellan lärarutbildningen och läraryrket och på så sätt kan deras förväntningar och föreställningar påverkas negativt. Det sätter lärarna förhåller sig till läraryrket och den grundläggande lärarutbildningen avgör hur nöjda lärarna blir med sitt arbete. I resultatet av undersökningen finns en påtaglig indikation på att de besvikna lärarna är också de som är minst nöjda med sitt val av läraryrket. Det är också de som främst funderar på att byta yrke. De är generellt missnöjda med sina arbetsvillkor och tycker inte att yrkesrollen överensstämmer med deras förväntningar. De tveksamma och framförallt de övertygade lärarna är i större grad nöjda med sin arbetssituation och med sina val. Utifrån vilken lärarpersonstyp den nya läraren tillhör upplever alltså läraren det första året på olika sätt. (Fransson & Morberg, 2001)

Fransson betonar dock att det finns andra faktorer som påverkar hur nya lärare upplever sin först tid i yrket än den personliga delen:

Hur man upplever sin första tid i yrkesverksamhet handlar således inte bara om personlig kompetens utan är även en fråga om rätt man (lärare), på rätt ställe, i rätt sammanhang, med rätt förutsättningar, av rätta anledningar och vid rätt tidpunkt. (Fransson & Morberg 2001:214)

Han menar alltså att den lokala skolkulturen på det ställe där den nya läraren börjar arbeta har en stor inverkan på hur första året ser ut. Det är också viktigt, tycker han, att ta hänsyn till att de stereotyper nya lärare kan kategoriseras i inte är representativa för alla lärare. Den som har ”rätt bakgrund” för en viss grupp kanske inte överensstämmer med de övriga egenskaperna som utmärker den gruppen. Fransson menar också att det går att ändra på de besvikna och de tveksamma lärare förhållningssätt genom att erbjuda dem rätt stöd. (Fransson & Morberg, 2001)

2.4 STÖD FÖR NYBLIVNA LÄRARE

I sin avhandling ”Att se varandra i handling” skriver Göran Fransson (2001) att såväl svensk som internationell forskning ofta beskriver lärarens första tid i yrket som omtumlande men lärorik. Han menar att nyblivna lärares upplevelser av första tiden kan skilja sig märkbart men att generellt vissa mönster kan observeras.

Fransson påpekar att trots forskningens resultat och lärarnas vädjan till hjälp pekar studier på att de flesta nyblivna lärare inte upplever att de får någon organiserad introduktionsutbildning. Den form av introduktion som har förekommit har bestått exempelvis av guidade turer i skolans lokaler, presentation av klasser och information om de läromedel som finns i skolan. De flesta lärarna i den forskning Fransson har tittat på berättar att det stöd de har fått har kommit från kollegorna efter sina egna initiativ.

Det pågår dock, enligt Fransson, mycket forskning kring effektiviseringen av olika metoder att stödja nyblivna lärare. Han menar det finns ett flertal introduktions- och mentorsprogram för att hjälpa nya lärare att komma igång under det första året. Förutom införandet av mentorskap, dvs. att nyblivna lärare ska få en erfaren mentor på den nya arbetsplatsen, förekommer andra introduktionsprojekt. På senare tid, menar han, har de tekniska hjälpmedlen såsom e-post och webbaserade chatgrupper och forum blivit populära metoder för att stödja nyblivna lärare. Kollektiva arbetsformer och gemensamma program och arbetsmetoder på de olika skolorna anses också, menar Fransson, vara metoder för att underlätta introduktionen av nya lärare och för att snabbt få dem att komma in i arbetet och gemenskapen. (Fransson, 2006)

3 ANALYS – HUR UPPLEVER LÄRARE DET FÖRSTA ÅRET?

Vi väljer att tilldela våra respondenter de fiktiva namnen Sara, Frida, Sofia och Anders för att underlätta för läsaren att följa i texten. Samtliga intervjuade lärare är runt 30 år gamla. De har en yrkeserfarenhet som sträcker sig mellan 1,5 och 6 år och jobbar i skolor i och runt omkring Göteborg.

Den första person som vi har intervjuat, Sara, jobbar på en fristående gymnasieskola. Hon har jobbat i sex år och har matematik och idrott och hälsa som huvudämnen. Hon har tidigare tagit sin examen på Göteborgs universitet. På frågan om varför hon ville bli lärare berättar Sara att hon valde mellan att bli polis, läkare, lärare och matematiker. Hon började läsa till lärare till slut efter att en vän övertalade henne att göra det. Matematik och idrott valde hon naturligtvis eftersom hon var intresserad av dessa ämnen.

I totalt fem år har den andra läraren, Frida, arbetat som gymnasielärare. Hon jobbar idag på en fristående gymnasieskola i Göteborg. Hon har examen i ämnena matematik och biologi. Hon började till en början läsa till ingenjör men ändrade sig efter cirka ett år. Istället började hon läsa till den lärarexamen som hon tagit vid Karlstads universitet. Hon har sedan tidigt velat bli lärare men valde av någon anledning istället att börja med ingenjörsutbildningen. Hon insåg sedan att hon gillade matematiken mer i sig själv istället för att använda den till att bygga broar.

Den tredje läraren som vi intervjuat är Sofia. Hon har arbetat i ett och ett halvt år på en högstadieskola strax utanför Göteborg. Hon tog sin lärarexamen med ämnena matematik och biologi på Göteborgs universitet. Hon inriktade sig mot grundskolans senare åldrar och gymnasiet men när det var dags att söka jobb sökte hon både till grundskolan och till gymnasiet. Den tjänst hon till slut tog var på en grundskola och omfattade årskurs sex till nio, vilket blev en utmaning för Sofia. Som många andra lärare har Sofia en förälder som är lärare och det var en bidragande orsak till att hon valde yrket. Hon valde mellan att utbilda sig till tandläkare eller lärare men kom fram till att hon gillar ungdomar mer än tänder.

Anders har jobbat i ett och ett halvt år varav ett år på en fristående gymnasieskola. Tidigare har han vikarierat på ett flertal grundskolor i Göteborg. Han har matematik och idrott och hälsa som huvudämnen. Han har tagit sin examen på Göteborgs universitet. Anders berättar att han valde att läsa till lärare eftersom han alltid velat jobba med människor och med ungdomar i synnerhet. Idrott har alltid varit hans passion och matematik är det ämne som intresserar honom mest.

3.1 RESULTAT

Sara berättar att det mesta under det första året har gått ”rätt bra”. Hon menar att hon inte ångrar någonting som hon gjorde men att hon tycker att mycket kunde ha varit bättre. Sara beskriver att hennes upplevelse av första året genomsyras av att det var mycket nytt att sätta sig i samt att hon ofta kände sig oförberedd på många av de moment som läraruppdraget innefattade. Det som hon tyckte var allra svårast var provkonstruktionen samt betygsättning. Hon menar att hon inte riktigt var insatt i hur dessa fungerar och vilka kunskaper som skulle mätas. Hon tycker också att det var svårt att tillämpa och tolka kursmålen och lägga upp undervisning så att alla delmål tas upp.

Saras arbete under det första året kännetecknas av att hon mer eller mindre kopierade vad hennes kollegor gör och har gjort tidigare. Hon menar att det var nödvändigt för henne att ta del av de mer erfarna kollegornas planeringar eftersom hon inte kände sig tillräckligt kapabel till att skapa en egen. Hon berättar att hon inte reflekterade alls över vilka metoder hon använde det första året utan fokuserade mest på att genomföra kurserna. Reflektion över sitt arbete började hon med först under det andra eller tredje året. Det ämnesmässiga påstår hon dock att hon kände sig säker på redan då.

Förutom ovanstående svårigheter upplever Sara att mentorskapet var något hon inte riktigt kunde hantera det första året. Hon menar att hon inte var förberedd på vad det skulle innebära eftersom mentorskap inte tas upp på lärarutbildningen. Apropå lärarutbildningen påstår Sara att hon upplevde en stor kontrast mellan det som hon läst på lärarutbildningen och den verklighet hon mötte vilket hon menar skapade den förvirring hon befann sig i, under det första året.

Fridas upplevelse av första året var den mest positiva av alla lärares upplevelser. Hon påstår att det första året gick mycket bättre än väntat och att hon befann sig i ett konstant lyckorus. Anledningen till att hon kände sig så lycklig under det första året var den positiva kontakten

hon fick med eleverna och känslan av att få leva ut sina idéer i verkligheten. Till skillnad från de andra lärarna upplevde Frida att hon hade gott om tid till att planera och genomföra sin undervisning. Det berodde, menar hon, på att hon hade en fördelaktig fördelning av kurser. Hon hade exempelvis sju kurser i naturkunskap A och en kurs i matematik A samt en kurs i matematik B. Det gjorde att hon i princip behövde planera som mest tre lektioner i veckan vilket hon menar att hon hade tillräckligt med tid för.

Liksom Sara säger Frida att hon fick mycket hjälp av sina kollegor för att planera sina lektioner. Hon menar att hennes undervisning var ”traditionell”, vilket hon nu i efterhand tycker har varit hämmande. Hon menar att hon borde ha vågat utmana sig själv och prova nya metoder. Frida skyller också på att det finns brister på lärarutbildningen som gjort att hon inte kände sig riktigt säker på att pröva ut olika metoder samt att genomföra ett bra arbete angående mentorskapsuppdraget.

Sofias upplevelse av första året kännetecknas också av att hon inte kände sig särskilt förberedd på många moment. Hon kände sig osäker på det mesta bland annat med planering, föräldrakontakt och dokumentation. Hon menar dock att tiden efter lärarexamen var väldigt rolig. Hon berättar att hon fick direkt bra kontakt med både lärare och elever vilket har stärkt henne och fått henne att känna sig tryggare. Hennes oförmåga att variera sin matematikundervisning har dock varit något som bekymrat henne under en stor del av det första året. Hon beskriver att hennes arbetssätt det första året har varit bundet till läroboken, vilket hon nu i efterhand tycker är trist.

Anders har haft den minst positiva upplevelsen av första året. Han beskriver första tiden som mycket stressig och jobbig. Han menar att han har fått offra mycket av sitt privata liv för att hinna med allt som skulle göras. Anders beskriver att han var besatt av att göra rätt och är väldigt upptagen med att granska sig själv. Han har dessutom ambitioner att alltid utvecklas och förnyas. Anders riktar stark kritik mot matematikundervisningen på lärarutbildningen och menar att upplägget av den är anledningen till att han har känt sig så oförberedd och därmed stressad under det första året. Anders menar att den största svårigheten han stött på under det första året är att hitta välfungerade metoder samt att variera sina metoder. Han är annars mycket nöjd med sitt yrke och förklarar att han aldrig skulle byta det mot ett annat. Han påstår att det är just utmaningen att alltid behöva utvecklas som driver honom i hans arbete.

3.2 DEN FENOMENOLOGISKA METODEN

Som vi i inledningen (se avsnitt 1.5.2) förklarade kommer vi att använda den fenomenologiska metoden för att analysera vårt resultat. Här beskriver vi hur vi väljer att använda den metoden för att analysera de fenomen som framkommit i lärarnas berättelser.

Det väsentliga inom den fenomenologiska metoden innebär att världen beskrivs utifrån hur den upplevs. Vi försöker därmed i vår rapport att skapa en bild av lärarens första år i yrket

genom att ta del av och analysera fyra lärares upplevelser. I analysen av lärarnas upplevelser kommer vi att följa den struktur Bjurwill hänvisar till.

I brist på utrymme och relevans redovisar vi inte hela lärarnas upplevelser så som de själva beskriver dem. I så fall skulle vi vara tvungna att redovisa transkriptionen av alla fyra intervjuer. Därmed blir det första steget i den fenomenologiska metoden, nämligen *upplevelsen av fenomenen* osynligt för läsaren. Det betyder inte att vi hoppar över det steget i vår analys utan vi utgår snarare ifrån de transkriberade intervjuerna när vi går vidare till nästa steg, nämligen *ideation av fenomenen*. Vi försöker här att ta fram det väsentligaste i var och en av lärarnas berättelser och återge dem på ett mer abstrakt sätt. För att underlätta arbetet och för att garantera att det viktigaste kommer fram delar vi in lärarnas berättelser i olika teman. Innehållet i de temana utgår från de fenomen vi anser att lärarnas upplevelser kretsar kring.

Vi utgår alltså från lärarnas upplevelser för att bestämma vilka fenomen som är mest angelägna att resonera kring. Vi har på så sätt lyckats urskilja fem olika fenomen som lärarnas upplevelser verkar kretsa kring. Dessa fenomen är stress, självkänsla, förväntningar, förutsättningar och sociala relationer. Vi kommer i analysen att redogöra för de olika fenomenen så som lärarna har upplevt dem.

Efter redovisningen av lärarnas uttalanden angående de olika fenomenen kommer vi att försöka ge en mer generaliserbar bild av lärarens upplevelser från första året. Arbetet med detta steg innefattas av *generalisering av fenomenen* i den fenomenologiska metoden. Det kommer vi att göra genom att jämföra de olika lärarnas berättelser och ställa den i förhållande till varandra. På så sätt hittar vi gemensamma teser.

Enligt den fenomenologiska metoden ska upplevelsen nyanseras för att kunna fånga de olika aspekterna av den. Vi kommer här att ta hjälp av den tidigare forskning angående lärarnas första år i yrket som vi har tittat på och redovisat tidigare i den rapporten. Vi kommer att ställa resultatet av vår egen undersökning mot det som andra har kommit fram till. Vi kommer emellertid att fortfarande utgå ifrån samma fenomen. Meningen med det steget är att vi vill visa att lärarnas egna upplevelser kan förekomma i olika former och att det är nödvändigt att ha det i åtanke när vi sedan ska dra slutsatser från vårt arbete.

De sista två stegen i den fenomenologiska metoden, *konstitution av fenomenen* och *reduktion av fenomenen* anser vi är väldigt viktiga och vi kommer därför att arbeta med dem under hela arbetets gång. Vi är fullt medvetna om att lärarnas upplevelser konstitueras olika i vårt eget tänkande utifrån vad vi själva som individer har för tankar kring det studerade fenomenet samt vilka aspekter av fenomenet vi själva är intresserade av. Vi anser därför att bandinspelningen av intervjuerna minskar risken att upplevelsen förvrängs helt och hållet när den konstrueras i vår hjärna för att man alltid kan gå tillbaka till den inspelade intervjun och kontrollera validiteten i den. Vi diskuterar samtidigt med varandra om hur vi uppfattar lärarnas upplevelser och kommer fram till gemensamma slutsatser innan de skrivs ner i rapporten.

Vi tycker likt Bjurwill att reduktionen ska genomsyra hela arbetets gång. Vi försöker i alla steg att göra oss av med alla förutfattade meningar vi har om de studerade fenomenen och fokusera enbart på lärarnas upplevelser kring dem så som de beskriver dem. Redan vid intervjuerna ställer vi som vi tidigare nämnt öppna frågor till lärarna och vi försöker att inte begränsa lärarnas berättelser i teman som vi själva redan bestämt i större utsträckning än för att utveckla deras egna tankar.

Resultatet och analysen av vår undersökning kommer vi att redovisa nedan i en löpande text med de olika fenomenen som utgångspunkter. Stegen i den fenomenologiska metoden kommer förmodligen inte att urskiljas så tydligt men det är ett medvetet val då vi vill upprätthålla och bevara en viss kontinuitet i vår text.

3.3 STRESS

Upplevelsen av första året skiljer sig märkbart i de fyra olika lärares berättelser. Det har handlat om allt från att lärarna har befunnit sig i ren extas till att de har fått möta en väldigt jobbig och stressig period. Gemensamt för alla förutom Frida är att arbetsbelastningen har varit märkbart större under det första året i jämförelse med andra året.

Vi har kunnat urskilja flera orsaker till varför lärarna i vår undersökning upplever stress under sitt första år i yrket. För det första upplever lärarna generellt att det råder tidsbrist då tiden till planeringen av undervisningen ska genomsyras av flera olika moment. För det andra verkar stressen bero på att lärarna känner sig oförberedda på vad lärarrollen innebär och vilka moment som ingår i läraruppdraget. Ambitionsnivån som lärarna befinner sig och de krav de ställer på sig själva är också en bidragande orsak till varför lärarna upplever stress.

Anders upplevelse av första året som matematiklärare är den mest extrema. Han beskriver det första året som ” Stressigt, press, jobbigt, nervöst, svettigt. Ja allt på samma gång”. Han menar att den första tiden präglades av nervositet och besattheten av att alltid göra rätt. Han beskriver den första tiden som mycket stressig och han påstår att han har varit tvungen att offra sitt privata och sociala liv för att hinna med att göra ett bra jobb.

Saras och Fridas upplevelser av första året som lärare bestod främst av att det var mycket nytt att sätta sig i. De upplevde att de inte var förberedda på många av de delarna som lärarrollen innefattar. Sofia upplevde i sin tur ingen stress alls under det första året men det menar hon beror på att hon hade goda förutsättningar på sin arbetsplats och en fördelaktig tilldelning av kurser.

Lärarna verkar vara eniga om att tidsbristen som de upplever beror till största del av alla de moment som ligger utanför den pedagogiska verksamheten som de är tvungna att anamma. Vi kan konstatera att de moment, utanför den pedagogiska verksamheten, som upplevdes som mest påfrestande består av dokumentation av olika slag samt övriga administrativa uppgifter. Med dokumentation menar vi exempelvis brev till förändringar, IG-varningar, utformning av individuella utvecklingsplaner etcetera. De övriga administrativa uppgifterna består bland annat av utformning av öppet hus på skolan och marknadsföring av skolan. Det verkar som att

de administrativa uppgifterna tar mycket tid i anspråk och att lärarna inte verkar vara helt förberedda på det.

Frida håller här med om att de momenten har medfört lite stress under det första året. Hon menar exempelvis att hon från början inte riktigt visste vilka uppgifter hon som lärare hade. Ska hon vara med på alla möten? Vem är det som planerar öppet hus? Alla dessa frågor uppkom under första året menar hon och var något som tog mycket kraft och tid. Anders å sin sida berättar att dokumentationen av allt arbete läraren gör tar väldigt mycket tid i anspråk. Han upplevde att det tog värdefull tid från planeringen vilket orsakade att han var tvungen att prioritera lite.

Vi ser att de flesta lärarna inte kände att dessa uppgifter inte föll naturligt i läraruppdraget och att de gärna hade prioriterat andra uppgifter över dem om de hade kunnat. En av lärarna uttryckte exempelvis att dokumentation var nödvändigt för att läraren ska kunna bevisa att han eller hon gjort allt i sin makt för att eleverna ska nå godkänt. Han menade dock att det var olyckligt att läraren ska behöva hålla på med att skydda sig med hjälp av dokumentation istället för att ägna den tiden åt att försöka förbättra sin egen undervisning. En annan lärare skyllde på att hon och hennes kollegor är tvungna att ta hand om de administrativa uppgifterna för att skolan har dåligt med resurser. Ingen av lärarna menade alltså att de höll på med de uppgifterna eftersom de själva ansåg att de var viktiga. Vi anser därmed att lärarna verkar vara missnöjda med att sådana typer av uppgifter ska ligga i läraruppdraget.

Paulin menar att de flesta lärare i hennes undersökning uttrycker en förvirring kring ansvarsfördelningen av de administrativa uppgifterna. Hon menar att detta kan skilja sig märkbart i olika skolor. Här spelar alltså vilken arbetsplats nya lärare hamnar på en stor roll i hur mycket utöver undervisningen de jobbar. Frida menar exempelvis att anledningen till varför hon och hennes kollegor är tvungna att ta hand om de administrativa uppgifterna är att skolan saknar resurser. Då alla i vår undersökning jobbar i mindre skolor är det så att de har en större arbetsbelastning på grund av allt jobb utanför den pedagogiska verksamheten läggs ut på personalen.

Alla lärare förutom en påstår emellertid att arbetet med de administrativa uppgifterna tar allt mindre tid och utrymme från dem. De menar att de lär sig rutinerna och att de alltid kan använda de formuleringar de redan har utformat. Fransson skriver (se avsnitt 2.2.2.) att de nya lärarna med tiden utvecklar strategier för att effektivisera tiden och minska stressnivån. Det är en bidragande orsak till att de administrativa uppgifterna tar allt mindre tid i anspråk.

Mentorskapet är också något som lärarna påstår ta mycket tid. Det verkar i sin tur inte fungera som lärarna hade önskat just på grund av tidsbristen. En annan anledning till att det inte fungerar verkar vara att den grundläggande lärarutbildningen inte tar upp det ämnet i den omfattning som lärarna hade behövt. Vi vill däremot påpeka att ingen av lärarna uttryckte ett särskilt missnöje med mentorsuppdraget i sig. De verkade snarare tycka att det är viktigt att läraren skall stödja och uppmuntra eleverna särskilt när de mår dåligt.

Förutom tidsbristen finns det några moment i den pedagogiska verksamheten som upplevdes som särskilt påfrestande och som skapade en hel del stress under det första året. De momenten berör till mesta del upplägget och planeringen av undervisningen. Respondenterna tar gemensamt upp oron över vilken nivå undervisningen ska läggas på som en av de största utmaningarna med det första året. Några kopplar också att konstruera prov till samma problematik. Sara berättar exempelvis att hon inte riktigt hade insyn i hur betygsättningen fungerade samt hur kursmålen skulle tolkas och tillämpas i undervisningen. Det var de två aspekterna som hon upplevde var svårast. Hon berättar dessutom att hon hade svårt med att konstruera prov som var meningsfulla och som täckte alla delar i kursmålen.

Lärarna verkar dessutom präglas av sina egna krav på sig själva och på sin undervisning. Flera av lärarna menar att tidsbristen och det faktum att de inte känner sig så förberedda inför lärarrollen har orsakat att de har lagt upp undervisningen på ett mer ”traditionellt” sätt. De refererar till det arbetssättet med lite skam i rösten. Sofia berättar exempelvis om att hon skäms över att hon arbetar med exakt den ”tråkiga matematikundervisningen” som hennes examensarbete granskade. Ett av de stora bekymren verkar alltså vara att lärarna är missnöjda med hur de jobbar men att de är tvungna att göra det för att spara tid och kraft. Lärarna är överens om att kollegornas gamla planeringar och arbetssätt har varit deras räddning under det första året.

Sara berättar att det inte fanns utrymme för att fundera på hur hon skulle kunna utveckla sina egna metoder så att hon kunde nå alla elever. Anders menar att han saknar metodik-kunskaper från sin lärarutbildning vilket har gjort att han har behövt utveckla sina egna metoder på nytt vilket har inneburit mycket jobb och krävt mycket tid. Lärarna menar alltså att det är svårt att undvika att varje lektion blir som alla andra.

Deltagarna i Paulins (se avsnitt 2.2.1) studie diskuterar i stort sätt samma problem under sina diskussionstillfällen. De är frustrerade över att de känner sig låsta till läroböckerna. De vill utgå ifrån läromedlen men också kunna förankra ämnet i verkligheten genom att genomföra laborationer. De nämner däremot klasstorleken som en stor bidragande orsak vilket ingen av våra respondenter nämner. Både lärarna i vår studie och de i Paulins nämner dock tidsbristen som en grundläggande orsak till att de inte lyckas få lektionerna mer varierande och inspirerande. Vi anser att det kan bero på att den otrygghet som nya lärarna har med sig.

Avslutningsvis vill vi även betona att vilken ambitionsnivå de nyblivna lärarna har också har en stor roll i hur de upplever första året. Anders som var den som hade den mest negativa upplevelsen vad gäller stress är också den som minst av alla var villig att ge upp sina ideal. Medan de andra lärarna gärna använde sig av kollegornas gamla planeringar och arbetade med en mer traditionell undervisningsform, försökte Anders att hitta egna metoder och eget sätt att lägga sin undervisning på. Det gjorde att han upplevde en allt större stress under det första året i jämförelse med de andra lärarna vilket i sin tur gav honom en negativ upplevelse. Vi menar alltså att ambitionsnivån som var och en av lärarna har påverkar i allra högsta grad hur de har det under det första året. Vår analys visar att genom att sänka sin ambitionsnivå

lyckas många lärare att undkomma en stor del stress. Det är en strategi som vi ser att lärarna använder sig av för att underlätta tillvaron under det första året.

Den strategin lyckas vi även spåra i Franssons granskning av den forskning som rör de förändringar som sker i lärarens attityder under det första året (se avsnitt 2.2.2). Fransson skriver bland annat att lärarna tenderar att arbeta med mer traditionella metoder samt att lärarna blir allt mindre entusiastiska. Vi ser att alla lärarna i vår undersökning förutom Anders redan har genomgått de förändringar som Fransson beskriver.

3.4 SJÄLVKÄNSLA

Saras upplevelser av första året som lärare bestod främst av att det var mycket nytt att sätta sig in i. Hon upplevde att hon inte var förberedd på många av de delar som läraryrket innehåller. Detta gjorde henne väldigt osäker på sig själv och sin lärarroll. Hon upplevde dessutom en stark kontrast mellan den bild av verkligheten som hon fick genom lärarutbildningen och den verklighet som hon själv upplevde genom yrket. Hon berättar till exempel att de konflikter och problem som togs upp i de olika kurserna på lärarutbildningen inte överensstämde med de verkliga konflikterna som hon stötte på. Det menar hon skapade en förvirring och var anledningen till att hon upplevde att hon inte var särskilt förberedd. Det ämnesmässiga påstår Sara dock att hon upplevde att hon var säker på. Sara berättar dessutom att hon var upptagen av sin egen existens första året. Hon reflekterade ofta över hur hon betedde sig inför klassen, hur hon stod vid tavlan, vad hon sa och så vidare. Det blir här tydligt att självkänslan och även ens egen självbild verkligen är avgörande för det första året inom yrket. Många känner sig otrygga bland annat på grund av missnöjet med sin egen utbildning men också eftersom allt är nytt och ovant.

Under det första året var Frida mest i ett enda lyckorus. Hon arbetade då på en gymnasieskola i en annan stad i närheten av Göteborg. Efter många av hennes lektioner kände hon, som hon själv uttrycker det, ”jag ville bara låsa in mig och skrika lite för att jag var så lycklig”. Det var känslan av att få leva ut (till skillnad från vid praktiken under hennes utbildning) sina egna idéer och att se eleverna utvecklas. Hon visar på att hon hade en mycket god självkänsla vilket ledde till att hon trivdes väldigt bra det första året. Även relationen till eleverna och deras sätt att dela med sig av sina egna erfarenheter och kunskaper var väldigt tillfredsställande för Frida. Det som skrämte henne innan var bland annat att hon var väldigt konflikträdd, och därför oroade hon sig för hur det skulle gå att hantera om någon till exempel sa emot. Det var däremot något som hon med tiden kände sig mer trygg i eftersom hon märkte att det faktiskt allt som oftast gick väldigt bra. Det visar på att hon ändå i grund och botten hade en mycket god självkänsla vilket ledde till att hon lyckades lösa även de problem som hon innan bävat för.

Det första året upplever Sofia som väldigt roligt. Hon känner att hon fått bra stöd från lärargruppen vilket bidragit till att hon känt sig trygg och säker på det hon gör. Hon känner sig trygg i sin egen ledarroll och tycker om kontakten hon fått med eleverna. I matematiken har hon stött på en del problem när det gäller att förklara vissa moment på flera olika sätt. Hon har märkt att det saknas en hel del av den biten i hennes egen utbildning. Hon kände sig inte

förberedd att variera sina förklaringar så att alla förstod. Det var ofta kollegorna som räddade henne i sådana fall. Det kändes tryggt, för skolan har en atmosfär där man alltid kan fråga varandra om det är något man behöver hjälp med. Analysen visar att det är väldigt tydligt att Sofia på grund av att hon känt brister i sin egen utbildning haft en ganska dålig självkänsla, som dock med hjälp av hennes nya kollegor förändrats och blivit betydligt starkare under det första året. Det är något vi generellt ser hos alla våra respondenter, att de får en betydligt bättre självkänsla under det första året.

Anders upplevelse av första året som matematiklärare är mer extrem än övriga lärares upplevelser. Han beskriver det första året som bland annat ”nervöst och svettigt”. Han menar att den första tiden präglades av nervositet och besattheten av att alltid göra rätt. Han berättar att han var väldigt upptagen med att granska sig själv och hur han betedde sig framför klassen. Under intervjun ger Anders ett intryck av att ha en väldigt stark självkänsla medan när man studerar hans beskrivningar i intervjun, som de ovan, får man en annan bild. Det verkar som att självkänslan inte varit speciellt stark under inledningen av det första året, utan det är något som kommit med tiden. Alternativt har han en god självkänsla utanför sitt pedagogiska arbete medan på brist på erfarenhet gör att han fortfarande har en ganska svag självkänsla när det gäller hans undervisning. Han säger till slut att han har insett med tiden att om han gör fel så blir även det en inlärningsmetod för eleverna och det tyder på en stärkt självkänsla.

Sammanfattningsvis, när det gäller självkänslan, visar analysen att de upplevelser som lärarna har av första året som matematiklärare har präglats av en hel del känslor och omfattande omställningar. Känslan av otillräcklighet har präglat de flesta lärarna under det första året. Anledningen till det är att lärarna själva ansåg att de inte var förberedda på flera av de moment som ingår i läraruppdraget. De påpekade i sin tur på att det berodde på att den grundläggande lärarutbildningen var alltför teoretisk och saknade koppling med praktiken i verkligheten. Flera av lärarna berättar om hur de fick möta sina rädslor för bland annat konflikter, kontakten med föräldrarna och även vissa pedagogiska moment som till exempel provkonstruktion. Det visar på att självkänslan ofta är väldigt bristande då man påbörjar sitt första år och att det är något man skulle behöva arbeta mer med inför det första året.

3.5 FÖRUTSÄTTNINGAR

Sara upplevde inte att hon fick mycket stöd av skolans ledning under det första året. Däremot fick hon hjälp av kollegorna i form av färdiga planeringar och färdiga uppgifter och lektionsupplägg. Hon menar att det gav henne en grund att utgå ifrån men att hon gärna hade velat ha stöd och hjälp i hur hon själv skulle utforma sin undervisning och utveckla sina metoder för att nå alla elever. Hon påstår dock att hon alltid kan fråga sina kollegor om hon behöver råd och att det på så sätt har fungerat bra. Hon uttrycker att förutsättningarna kunde varit bättre för henne att lyckas som ny lärare men tycker ändå att hon lyckats tillfredsställande.

Frida är väldigt nöjd med det stöd hon fått under första året och tycker att skolan hade löst det på ett bra sätt. Hon hade en egen mentor som tyvärr inte var matematiklärare men som hon ändå kunde vända sig till med frågor gällande hur man hanterar en klass och liknande. Hon

kände däremot att det var svårt att komma med för mycket frågor eftersom hon trodde att varje fråga visade på någon form av svaghet och därför försökte ta tag i det mesta på egen hand.

Sofia har inte fått något uttalat stöd men hon har hela tiden känt att det bara är att fråga om det är något hon undrar. Hon beskriver att skolan har en atmosfär där lärarna hela tiden frågar varandra om allt möjligt. Hon tycker att det skulle kunnat vara bra med en egen mentor under sitt första år men känner inte att hon varit i behov av det.

Anders påstår att han fick stöd från skolledningen vilket gjort att han förutsättningar varit goda i samband med att han anställdes, detta eftersom skolan inte jobbar med ett traditionellt arbetssätt utan med ett entreprenörsartat arbetssätt. Han upplever dock inte att han har så mycket stöd från kollegorna på den arbetsplatsen han arbetar på eftersom han är den enda matematikläraren där. Det finns ingen annan att bolla idéer eller diskutera olika undervisningssituationer med, vilket han hade uppskattat. Han har därför varit tvungen att själv söka hjälp hos matematiklärare från andra skolor inom samma koncern. Det fungerade däremot mycket bra enligt honom och han har fått en grund att stå på.

Endast en av lärarna hade en uttalad mentor under sitt första år inom yrket. De andra tycker däremot att de har haft kollegor runt omkring som de har kunnat fråga då de undrat något. Annars har stödet skilt en del hos de olika respondenterna. En fick färdiga planeringar och uppgifter från kollegorna det första året vilket hjälpte väldigt mycket i planeringsstadiet. En annan fick mer stöd i diskussionerna kring upplägg av lektioner och de olika momenten. Gemensamt för alla är att de har känt att de har haft någon att fråga men att de inte alltid vågat allt för mycket eftersom att de inte velat visa sig svaga.

Analysen visar att även om alla lärarna upplevde att de har fått någon form av stöd så verkar de önska att det hade funnits ett mer formellt och uttalat stödprogram vid introduktionen. Det hade gjort att deras förutsättningar för att lyckats hade blivit större. Dessutom vill de ha mer stöd kopplat till deras pedagogiska arbete. De säger sig vilja ha stöd av mer erfarna lärare i hur de lägger upp själva undervisningen samt få råd om vilka olika metoder det finns att nå eleverna samt att organisera sitt arbete. Återigen återkommer de till att de saknar många av de bitarna från sin utbildning och att de därför önskar att de hade tagit igen det första året i yrket.

Bilden av hur stödet har fungerat för lärarna i vår undersökning överensstämmer delvis med den bild av stöd Fransson beskriver i sin avhandling (se avsnitt 2.4). Två av lärarna i vår undersökning påpekar att de upplevt att det största stödet de har fått har kommit från kollegorna på skolan snarare än från skolledningen. Fransson menar att de flesta studier visar just att de flesta nyblivna lärare upplever att de inte fått en organiserad form av stöd vid introduktionen eller att detta stöd inte har fungerat som de önskat. Vi kan däremot urskilja de olika typer av stödprogram som Fransson menar kan förekomma på olika skolor i det stöd som lärarna i vår undersökning har fått. Den ena läraren har fått en uttalad mentor som hon har kunnat bolla idéer med och en annan lärare har fått introduceras i arbetet genom gemensamma arbetsformer och ett kollektivt arbete.

3.6 FÖRVÄNTNINGAR

De nya lärarnas förväntningar på läraryrket har haft ett stort inflytande på hur lärarna har upplevt det första året. Ur lärarnas berättelser har vi kunnat konstatera att deras förväntningar angående läraryrkets olika delar, relationerna med eleverna samt deras förväntningar på sig själva är något som har präglat deras arbete. Beroende på hur dessa förväntningar har motsvarats av verkligheten har de hjälpt eller stjälpt lärarna under det första året.

Gemensamt för alla lärare är att deras förväntningar gällande hur deras relationer med eleverna skulle vara stämde inte alls överens med verkligheten. De flesta hade förväntat sig att det var något som skulle kunna vara problematiskt, men att den bilden visade sig inte alls stämma. Det verkar ha satt en positiv prägel på lärarnas arbete då de är överens om att elevkontakten är något som har upplevts vara positivt. Frida berättar exempelvis att hon var väldigt konflikträdd och därför oroade sig för hur det skulle gå att hantera situationer om någon till exempel sa emot. Det var däremot något som hon med tiden kände sig mer trygg i eftersom hon märkte att det faktiskt allt som oftast gick väldigt bra.

De sociala relationerna verkar alltså ha fungerat bättre än vad lärarna hade förväntat. Så var dock inte fallet med alla lärarnas förväntningar. Deras förväntningar angående vilka uppgifter som ingick i läraruppgifterna visade sig inte stämma. Det innebar en hel del omställning och mycket stress. Lärarna menar att de inte har känt sig förberedda på mycket som läraruppgifterna förde med sig. Sara upplevde exempelvis att hon inte var förberedd på många av de delarna som lärarrollen innefattar. Hon upplevde dessutom en stark kontrast mellan den bild av verkligheten som hon fick genom lärarutbildningen och den verklighet som hon själv upplevde genom yrket. Hon berättar till exempel att de konflikter och problem som togs upp i de olika kurserna på lärarutbildningen inte överensstämde med de verkliga konflikterna som hon stötte på. Det menar hon skapade en förvirring och var anledningen till varför hon upplevde att hon inte var särskilt förberedd. Den bilden av läraryrket som lärarna har fått genom lärarutbildningen är grunden till de förväntningar de har på yrket.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att upplevelserna som lärarna har av första året som matematiklärare har präglats av en hel del känslor och omfattande omställningar. Att lärarna upplever första året som de har gjort beror mycket på vilka förväntningar de hade på läraryrket efter de avslutade studierna samt på hur de förväntningarna tillfredsställdes eller motsvarades av den verklighet de stött på. Frida, som bara hade positiva minnen från det första året, menade just att hon upplevde att hennes mer eller mindre negativa förväntningar på sig själv och på hur hon skulle sköta klassrumssituationerna och relationen till eleverna inte alls visade sig stämma i verkligheten. Det gjorde att hon blev positivt överraskad vilket gjorde att hennes inställning genast ändrades. De övriga lärarna tyckte tvärtom, att deras förväntningar på läraryrket inte riktigt motsvarades av den verklighet de mötte.

Lärarna själva har en stor påverkan på hur de upplevde det första året eftersom deras förväntningar påverkas i en mycket stor utsträckning av hur de förhåller sig till läraryrket och på vilka egenskaper de besitter. Fransson ägnar det här en extra tanke. Han skriver nämligen att hur lärarna upplever sin yrkesdebut påverkas av vilket förhållningssätt de har till läraryrket

(se avsnitt 2.2.3). Han påstår att det finns tre olika typer av ”lärarperson” och att beroende på vilken lärarperson den nyblivna läraren tillhör kan dennes upplevelse konstrueras.

Vi vill inte placera våra respondenter i någon eller några av de olika lärartyperna och det är inte heller syftet med vårt arbete. Vi vill däremot poängtera att deras upplevelser av och syn på sin situation kan påverkas av bland annat deras bakgrund, vad de har för tidigare yrkeserfarenhet, deras relation med sina kollegor och elever samt vilka möjligheter och förutsättningar det finns på deras arbetsplatser.

3.7 SOCIALA RELATIONER

Sara tycker att första året har gått ”rätt bra”. Kontakten med de övriga lärarna har fungerat bra och hon menar att hon inte ångrar någonting från första året. En sak som hon menar gick bättre än väntat var hur utvecklingssamtalen, med eleverna och med deras föräldrar, fungerade. Sociala relationer med kollegorna och föräldrarna är något som verkar viktigt och som också fungerat väldigt bra för Sara.

Under det första året fungerade det mesta otroligt bra för Frida. Hon levde nästintill konstant i ett lyckorus av glädjen att få arbeta med ungdomarna och att se dem utvecklas. Frida är tydligt, under hela intervjun med att det är relationen med eleverna som gör att hon tycker att läraryrket är så fantastiskt. Hon berättar att hon inte tycker om att bli bedömd men känner ändå att hon får en väldigt bra feedback från eleverna vilket hon tycker mycket om. Man ser på henne när hon berättar att hon verkligen älskar den kontakt som hon får med sina elever.

Sofia är nöjd med sitt första år och beskriver upplevelsen av det som övervägande positivt. Hon känner sig trygg i sin ledarroll i klassrummet och tycker om kontakten hon får med eleverna. Hon tycker att tiden inte riktigt räcker till för relationsskapandet med eleverna men de kontakter hon ändå hinner skapa är väldigt positiva. Områden som kontakten med föräldrarna oroade Sofia inför det första året men det har fungerat bra. Mycket av det Sofia berättar om handlar om någon form av relationer. Man märker, antagligen på grund av att hon är den enda högstadieläraren, att hon lägger betydligt större vikt vid relationerna med eleverna än de andra lärarna (även om de också påpekar vikten och tillfredsställelsen om goda kontakter med eleverna).

Av allt som fungerat bra under det första året är det tydligt att det är främst de sociala relationerna med både eleverna, kollegorna och föräldrarna som har fungerat extra bra för alla lärarna. De lägger stor vikt vid att få ha bra relationer med alla från elever till föräldrar och kollegor. Det är en stor del orsakt att de alla trivs bra och tycker om sitt yrke som matematik, lärare så mycket. De sociala relationerna verkar ha fungerat bättre än vad lärarna hade förväntat. Samtliga lärare uppger att deras relation till eleverna är goda och positiva. Två av lärarna menade att de innan de påbörjade jobbet som lärare ofta funderade över hur de skulle hantera eleverna och att det var något som de var oroliga över.

Den bilden av ett välfungerande överensstämmer inte med den bild vi fick från att studera den tidigare forskningen inom området. I både Paulins och Franssons forskning som vi tittat extra

mycket på framgår att de sociala relationerna och hantering av klassrumssituationer är det som bekymrar nyutbildade lärare mest. Fransson menar att det berodde på bristande ledarskap och tydlighet hos de nya lärarna. Att lärarna i vår undersökning inte upplever de sociala relationerna som särskilt besvärliga kan bero dels på det som Fransson kallar för ”lärarperson” alltså på vilka egenskaper de besitter, dels på att de har goda förutsättningar på sina arbetsplatser.

4 DISKUSSION OCH SLUTSATS

4.1 DISKUSSION

Något som återkommer i alla lärares berättelser är en form av oro och otrygghetskänsla. Det verkar som att trots mycket praktik under utbildningen är man väldigt osäker på sin egen förmåga och kapacitet. Självfallet är det så att man är nervös inför en ny situation som det är att börja ett nytt jobb. Men vi får känslan av att den oro och osäkerhet som lärarna verkar uppleva under det första året är större och mer utbredd än att enbart handla om en ny miljö och nya kollegor. Vi tror att det har att göra med att det dyker upp så mycket nytt runt omkring det man är van med från till exempel VFU:n och övriga moment i skolan. Man är helt enkelt inte förberedd på allt som läraryrket innebär och därmed börjar man tvivla på sin egen förmåga även inom undervisningen som man faktiskt många gånger bevisat sig behärska. Flera av våra respondenter har bland annat prata mycket om kontakten med föräldrarna som något de oroar sig mycket för i början av deras första år. Det är något som vi fortfarande är kvar i utbildningen aldrig fått ta del av och därmed aldrig ens funderat över och därför förstår vi verkligen deras oro. Vi tycker att lärarutbildningen måste bli mycket bättre på att behandla alla delar som läraryrket faktiskt består av och på så sätt förbereda studenterna på ett betydligt bättre sätt. Det skulle göra att mycket oro och osäkerhet skulle försvinna vilket troligtvis skulle leda till ett behagligare första år för den nya läraren och även en bättre undervisning för eleverna.

Kritiken mot lärarutbildningen är utbredd bland våra respondenter. Det också något vi märkt bland våra studiekamrater under vår egen utbildning. Det talas väldigt ofta om ett missnöje, en irritation och frustration på grund av att man anser att utbildningen inte håller den kvalitet den borde hålla. Man märker vid all kontakt med skolan som till exempel under VFU:n att många delar av läraruppdraget får alldeles för liten plats i utbildningen. Istället läggs energin på områden man inte alls anser relevanta. Det vi däremot märker under intervjuerna med våra lärare är att mycket av utbildningens områden faller på plats med tiden som man arbetar. Det är helt enkelt svårt att veta vad vissa kunskaper man får under utbildningen ska ha för nytta i ens yrkesutövande förrän man väl hamnar i den situationen.

Matematikutbildningen är däremot något de allra flesta är missnöjda med. Den är alldeles för avskild från det uppdrag man har som lärare. Utbildningen är på för hög nivå och det finns ingen förankring i det syfte i vilket man faktiskt läser matematiken. Att förklara matematik för en högstadieselev eller gymnasieelev kräver helt andra kunskaper än att kunna lösa avancerade

matematiska problem på samma nivå som ingenjörer. Dessa kunskaper fås däremot aldrig under utbildningen utan det är något man förväntas lära sig själv. Anders berättar att varje moment i hans idrottsutbildning hade utgångspunkten i att undervisningen skulle vara till nytta i studenternas framtida arbete. En sådan verklighetsförankring finnas inte på något sätt i matematikutbildningen.

Något man måste ta i beaktande när man analyserar upplevelser är att dessa upplevelser förändras med tiden. Det vill säga att hur lärarna upplever det första året idag, några år senare, är starkt påverkat av allt det som hunnit hända sedan dess. Om de till exempel upplevt det första året som stressigt behöver de inte alls uppleva det stressigt i efterhand om de till exempel haft det mer stressigt året efter. Det är något vi tycker oss kunna se då Anders som är den enda som är uppe i sitt första år som gymnasielärare upplever det som väldigt stressigt. De andra upplevde det som att det mesta gick bra medan han beskriver det som att man får se till att bara ”överleva” det första året.

Både i vår egen studie och i flera av de andra studierna vi tagit del av är tidsbrist en faktor som resulterar i problematiken med att man ofta hamnar i ett traditionellt undervisningssätt trots att man egentligen inte vill det. Dock är det så att alla är överens om att det är först efter första året som man vågar ”ta ut svängarna”. Ändå anser ingen att de har fått mindre att göra från och med år två utan det verkar snarare vara så att det just är att de först då vågar göra på annat sätt. Att de ändå använder tidsbristen som en ”ursäkt” tror vi beror på att de under det första året är så rädda för att göra fel att de i för stor uträkning detaljplanerar sin undervisning och på så sätt inte får tiden att räcka till. Anders beskriver en form av besatthet av att göra rätt och Sara förklarar att hon lärt sig att det inte är möjligt att detaljplanera allt eftersom hon då hade jobbat ihjäl sig.

Vi tycker oss kunna se ett behov av ett mer uttalat stöd än just det våra respondenter haft. Självklart är det viktigt att alla kollegor är tillgängliga för frågor men för att den nya läraren ska kunna vara trygg är det viktigt att ha någon fast att vända sig till. Därför är något form av mentorskap för nyblivna lärare att föredra. Det är då även viktigt att mentorn har samma ämnen som den nya läraren. Våra respondenter uttrycker att det de mest behövt extra stöd i är utformning av lektioner och hjälp med nya metoder att angripa svårigheter i undervisningen. Därför blir det inte bra om mentorn inte har erfarenhet inom de ämnen den nya läraren undervisar i.

Vi vill också diskutera det faktum att övergången från att vara lärarstuderande till att vara yrkesverksam lärare berör lärarens hela livsstil. Livet som student innebär en viss frihet i form av att studenten kan bestämma själv när han eller hon skall arbeta eller göra andra aktiviteter eftersom studenten endast har ansvar för sig själv. Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen har studenten dessutom bara haft ansvar för andra under kortare perioder. Övergången till att vara verksam lärare innebär ökat ansvar samt ökad arbetstid. Forskning visar att många lärare vittnar om en kraftigt ökad arbetstid vilket i sin tur leder till minskade möjligheter att ha ett socialt liv utanför jobbet som att umgås med familj och vänner. Dessutom gör förändringar i livsstilen av att flertalet studenter blir tvungna att söka jobb efter

avslutade studier, söka ny bostad, flytta till en annan ort och bygga upp ett nytt socialt nätverk. Allt det påverkar individen och skapar en viss osäkerhet.

4.2 SLUTSATS

I vår undersökning har vi kommit fram till att de olika respondenternas upplevelser av det första året som matematiklärare skiljer sig avsevärt. De beskriver det med ord ända från ”lyckorus” till ”stressigt”, ”nervöst” och ”svettigt”. De är däremot överens om att de inom flera områden, främst utanför det pedagogiska området, är väldigt dåligt förberedda. Mycket har varit nytt och inte alls som de hade tänkt det innan, vilket skapat en otrygghetskänsla.

Alla lärare anser att de har upplevt att flera av de momenten i den pedagogiska verksamheten har varit särskilt påfrestande. De påstår att det har varit svårt att veta på vilken nivå undervisningen skulle läggas samt hur prov skulle konstrueras för att mäta det som efterfrågas. Gemensamt för alla lärare är att de dessutom har upplevt att de inte hade förmågan att variera sina undervisningsmetoder för att nå alla elever, vilket de anser är nödvändigt. Även planera anser de ha varit särskilt svårt under det första året. De menar att de fick jobba mycket med att planera båda kortsiktigt och långsiktigt.

Utanför det pedagogiska arbetet har mycket varit nytt och därför svårt. Främst är det all dokumentation som varit oroande för de nya lärarna. De har känt stark tidsbrist vilket visats sig vara stressande och grund till mycket oro. Mentorskap och föräldrakontakt är områden som lärarna varit mycket nervösa inför men som de flesta fall visat sig gå mycket bra. Några av lärarna har känt osäkerhet om vilka administrativa uppgifter och gemensamma moment på skolan som de ska vara med och arbeta med.

Det som däremot verkar ha gått bra under det första året är de sociala relationerna med eleverna och kollegorna. Alla lärare anser att de har mycket positiva relationer till dessa. Två av lärarna menar dessutom att den oron de hade innan de påbörjade yrket inför att hantera klassrumssituationer har visat sig vara obefintlig. Gemensamt för alla lärare är att ingen uttrycker en önskan att byta yrke eller en frustration över sin arbetssituation eller framtid. Alla verkar ändå ha hittat de ljusa punkter i läraryrket som har fått dem att vilja stanna.

Det skiljer en hel del i hur mycket och på vilket sätt de olika matematiklärarna har fått stöd under det första året. Alla lärare är överens om att de har fått tillräckligt med stöd under det första året. Det stödet har kommit framförallt från kollegorna men en av lärarna hade även en uttalad mentor. Vissa skulle önska mer hjälp inom vissa områden men på det stora hela är de nöjda med det stöd de har fått. Däremot hade ett ännu större mer uttalat stöd varit till stor nytta för samtliga nya matematiklärare.

4.3 REFLEKTIONER ÖVER ARBETES GÅNG

Arbetet med uppsatsen har fungerat väl båda metodiskt och tidsmässigt. Det enda problem vi stött på är, som så ofta förr, att få tag på respondenter. Det gick bra men tog en hel del kraft och tid.

Angående den fenomenologiska metoden, som vi tillsammans med handledaren valde att använda vid arbetets analys, så har den inte fungerat helt tillfredsställande. Från början såg det ut som att det var den metoden som lämpade sig bäst för den typ av undersökning som vi skulle genomföra. Vi inser nu i efterhand att en mer klassisk kvalitativ undersökningsmetod hade fungerat lika bra för att analysera vårt resultat. Vi anser att den fenomenologiska metoden inte har tillfört så mycket extra till vårt arbete. Vi misstänker att slutresultatet skulle blivit detsamma om vi använt en annan kvalitativ metod. Vi är däremot helt övertygade om att de slutsatser vi kommit fram till är fullt tillförlitliga.

4.4 VIDARE FORSKNING

Eftersom alla lärarna i vår undersökning ofta återkom till att de är missnöjda med upplägget av lärarutbildningen anser vi att det vore lämpligt att undersöka detta vidare. Anledningen till att de flesta lärarna känner sig oförberedda anser vi tyda på att det kan finnas brister i lärarutbildningen. Vi föreslår därmed att man skulle kunna undersöka hur pass väl innehållet i lärarutbildningen överensstämmer med den kompetens som lärarna förväntas ha i framtida yrket.

5 REFERENSER

Alexandersson, C., (1981) *Amedeo Giorgis empirical phenomenology*. Mölndal

Bachelor, A. & Joshi, P., (1993) *Den fenomenologiska forskningsmetoden inom psykologin - en praktisk handledning*. Lund: Psykologiska institutionen

Bjurwill, C., (1995) *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur

Fransson, G., (2006) *Att se varandra i handling – En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Sollentuna: Intellecta Docusys

Fransson, G. & Morberg, Å., (2001). *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur

Kroksmark, T., (2007) *Fenomenografisk didaktik — en didaktisk möjlighet*. Didaktisk Tidskrift, Vol. 17, No. 2-3

Laing, R.D., (1969) *Upplevelse – Beteende*. Stockholm: PAN/Nordstedt

Nationalencyklopedin (2011) <http://www.ne.se/sve/värsting>, hämtad 2011-04-27

Patel, R. & Davidsson, B., (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Paulin, A., (2007) *Första tiden i yrket – från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS Förlag

Vetenskapsrådet., (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

APPENDIX A – INTERVJUFRÅGOR

- Hur länge har du jobbat som matematiklärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Var har du tagit din lärarexamen?
- Varför ville du bli lärare?
- Vad hade du för förväntningar på läraryrket inför det första året?
- Hur motsvarades dina förväntningar av det du upplevde under första året?
- Hur upplevde du första året?
- Svårigheter? – Utmaningar?
- Vilka moment i den pedagogiska verksamheten upplevde du som särskilt påfrestande under det första året?
- Vilka moment utanför den pedagogiska verksamheten upplevde du som särskilt påfrestande under det första året?
- Upplever du att du fått det stöd du behövt under första året?
- Upplever du att det finns något som du eller andra skulle kunna gjort bättre under det första året?