



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Por qué profesor?
Transatlantiska perspektiv på läraryrket

Nadja Enekvist, Sanna Holm, Anton Höber

”Inriktning/specialisering/LAU395

Handledare: Michael Walls

Examinator: Jan Lindström

Rapportnummer: Ht14-2080-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract, Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Por qué profesor - transatlantic perspectives on the teacher profession

Författare: Nadja Enekvist, Sanna Holm och Anton Höber

Termin och år: HT -2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Michael Walls

Examinator: Jan Lindström

Rapportnummer: Ht14-2080-01

Nyckelord: Lärarutbildning, yrkesidentitet, Uruguay, fenomenologi

Sammanfattning:

Denna studie behandlar hur lärarstudenter på Centro Regional de Profesores i Atlantida i Atlantida, Uruguay, formar synen på sin yrkesidentitet samt vilka faktorer som spelar in i denna process. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv undersöks hur socialiseringsprocesserna för läraridentiteten går till, innan och under pågående utbildning. Dessutom vägs påverkan ifrån yttre attityder i det uruguayanska samhället in i analysen. Metoden för studien har varit nio stycken kvalitativa intervjuer utifrån ett fenomenologiskt angreppssätt. Dessa har genomförts på Centro Regional de Profesores i Atlantida Uruguay under november 2014.

Resultaten visar på att under lärarutbildningen i Atlantida formar studenterna sin yrkesidentitet i samspel med andra studenter och lärare. Deras delvis skilda bakgrunder med erfarenheter av egen skolgång och tidigare kontakt med lärare ger olika ingångsvinklar vilka tycks påverka synen på uppdraget. Studenter med sämre upplevelse av den egna skolgången som saknar lärare i familjen tenderar att anta ett ämnesrationalistiskt synsätt medan övriga respondenter anlägger ett perspektiv präglad av didaktisk rationalitet. Den politiska kontexten är också viktig i sammanhanget och många av respondenterna ger uttryck för en idealistisk syn på sitt uppdrag som en reaktion mot de uruguayanska lärarnas allmänt låga status.

Studiens utforskande av hur lärarstudenter formar sin yrkesidentitet är relevant för den som är intresserad av att förstå denna aspekt av läraryrket och i synnerhet den som intresserar sig för lärarutbildningens roll i detta. Att den genomförs i en kontext som uppvisar både stora likheter men också vissa skillnader gör den extra intressant för den som är ute efter att göra komparationer med den svenska skolan och lärarutbildningen.

Innehållsförteckning	sida
1. Inledning, syfte, frågeställningar	5-6
1.1. Inledning	5
1.2. Syfte	6
1.3. Frågeställningar	6
1.4. Varför Uruguay och CeRP	6
2. Bakgrund	7-16
2.1. Uruguays moderna politiska historia	7
2.2. Utbildning i Uruguay	8
2.3. Lärarutbildning i Uruguay	11
2.4. Skolans uppdrag	13
2.5. Lärarens uppdrag	13
2.6. Tre viktiga dimensioner av läraryrket	14
2.7. Lärarens egenskaper	15
3. Teoretisk utgångspunkt	17-19
3.1. Socialkonstruktionism	17
3.2. Yrkesidentitet, begreppsdefinition	18
4. Tidigare forskning	19-22
4.1. Utbildningspolitikens inverkan på yrkesidentiteten	19
4.2. Yrkesidentitet utifrån den professionella statusen	20
4.3. Socialiseringsprocessens påverkan i yrkesval	21
4.4. Yrkesrationaliteter	21
5. Metod	23-29
5.1. Fenomenologisk teori och begreppsförklaring	23
5.2. Intervjuform och intervjuguide	23
5.3. Metod för analys	24
5.4. Urval	25
5.5. Validitet	26
5.6. Reliabilitet och generaliserbarhet	27
5.7. Etiska överväganden	27
6. Resultat	29-42

6.1. Om intervjupersonerna och intervjusituationerna	29
6.2. Varför lärare?	31
6.3. Undervisningen på CeRP	32
6.4. Synen på kunskap och utbildningens roll i samhälle	35
6.5. Professionen och samhället	37
6.7. Kvalitéer som utmärker en bra lärare	39
7. Analys och diskussion	43-54
7.1. Vilka föreställningar om läraryrket får studenter på CeRP att välja yrket?	43
7.2. Hur bidrar socialiseringen under lärarutbildningen till skapandet av yrkesidentiteten?	45
7.3. Hur påverkas lärarstudenternas yrkesidentitet av samhället utifrån?	48
7.4. Diskussion utifrån resultat	51
7.5. Metodologisk diskussion	53
7.6. Förslag på vidare forskning	53
Litteraturlista/referenser	55
Bilagor	
i. Intervjuguide	57
ii. Intervju med Laura Motta	60
iii. Samtal med Jim Larsson	64
Figurförteckning	
Tabell 1: Skolgång och årskurser	9
Tabell 2: Media/Secundaria	10
Tabell 3: Terciaría/Superior	10

1. Inledning, syfte och frågeställningar

Under denna rubrik presenteras studiens syfte och vilka frågeställningar den ämnar besvara.

1.1. Inledning

Under lärarutbildningen LP01 på Göteborgs Universitet har vi ofta blivit ombedda att reflektera över vad för egenskaper som utmärker en bra respektive mindre bra lärare. På seminarium och i skriftliga uppgifter har vi vänt och vridit på frågor som hur denne ska förhålla sig till kunskap, elever, kollegor, styrdokument, samhället utanför skolan m.m. Vi har läst vad olika teoretiker har skrivit och diskuterat frågan med studiekamrater, föreläsare på universitetet och lokala lärarutbildare ute på praktiken. Vi har även fyllt i digra självreflektioner där vi fått ta ställning till vilka läraregenskaper vi själva behärskar och till vilken grad.

Allt detta har dock skett inom ramen för den svenska skolkontexten, genom styrdokument, kursplaner och institutionaliserade normer har våra yrkesidentiteter stöpts och formats. De har även växt fram i en turbulent tid för det svenska skolpolitiska landskapet. Stora reformer med en ny lärarutbildning, ett nytt betygssystem och politisk storm mot sjunkande resultat i internationella undersökningar har präglat vår utbildningstid. Lägg därpå till fackföreningarnas strävan efter professionalisering av yrket, ökade skiktningar i studieresultat mellan pojkar och flickor samt ett framväxande marknadstänkande med privata aktörer som tvingar fram konkurrens om elever, lärare och skolpeng.

Gustav Karlsen (2011) skriver om hur den förda utbildningspolitiken är en viktig faktor när läraren utformar sin yrkesidentitet. Köning m.fl. (2013) pekar även på socialiseringsprocessen under utbildningen. Hartman, S & Irisdotter Aldenmyr, S. (2009) skiljer i en artikel på olika lärarrationaliteter som sprungit ur olika skoltraditioner. Med detta som bakgrund ansåg vi att det var intressant att få perspektiv på den svenska skolkontexten och frågan om vad som utgör en god lärare. Vi bestämde oss för att undersöka hur lärarstudenter i ett helt annat land uppfattar sin yrkesidentitet och hur deras politiska och samhälleliga förutsättningar präglar deras syn på denna.

Valet föll på Uruguay, ett land som historiskt uppvisar och politiskt uppvisar både likheter och skillnader med Sverige. En stark bildningstradition och en socialdemokratisk folkhemstanke har genomsyrat landet under stora delar av 1900-talet (se Bakgrund och Bilaga 3). Dock satt en militärdiktatur vid makten i landet 1973-1985 vilket satte djupa spår i såväl samhälle som skolsystem. Från 2005 har Uruguay regerats av en stark vänsterregering och landet i allmänhet och lärarutbildningen i synnerhet har präglats av progressiva reformer. Lärarutbildningen för högre åldrar som förr bara fanns i huvudstaden ges numer på flera lokala, Centros regional de Profesores, hädanefter förkortade CeRP. Däremot ges lärarutbildningen inte på universitetsnivå och inom yrket jobbar man fortfarande för att höja sina löner och sin status.

1.2. Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur *lärarstudenter på CeRP, Atlantida, i Uruguay formar synen på sin yrkesidentitet, innan och under sin utbildning samt vilka faktorer som spelar in i denna process*

1.3.

Frågeställningar

Utifrån dessa aspekter har vi sedan formulerat tre frågeställningar vilka lyder som följer:

1. *Vilka föreställningar om läraryrket får studenter på CeRP, Atlantida, att välja yrket?*
2. *Hur bidrar socialiseringen under utbildningen på CeRP, Atlantida, till skapandet av yrkesidentiteten?*
3. *Hur påverkas förhållandet av yrkesidentiteten för studenterna på CeRP, Atlantida, av samhället utifrån?*

1.4. Varför Uruguay och CeRP?

Som vi skriver i både inledning och bakgrund är Uruguay ett land som på många sätt påminner om Sverige. I samtalet med Jim Larsson, en svensk folkbildare sedan länge verksam i folkbildningsprojekt i både Uruguay och Bolivia genom El Instituto Cultural Suecia, beskriver denne Uruguay som "ett socialdemokratiskt land med en stark bildningstradition" (Se bilaga 3). Synen på, samt formuleringarna om, skolans samhälleliga uppdrag och lärarens roll liknar varandra, vilket man kan utläsa i respektive lands styrdokument och kursplaner.

Precis som i Sverige är lärarutbildningen i Uruguay också inne i en förändringsprocess där nya reformer appliceras löpande. Däremot ser förändringarna olika ut. Medan man inom den svenska lärarutbildningen strävar mot professionalisering och att höja yrkets status har den uruguayanska reformprocessen istället handlat om att ge ökade möjligheter att studera till lärare, oavsett ekonomiska eller geografiska förutsättningar.

Som en del i detta har CeRP-skolorna startats i olika delar av landet. Generösa stipendier har instiftats vilka bl.a. kan innehålla logi på studentresidens, gratis bispisning och pengar till resor mellan hem- och studieort. I Sverige finns visserligen möjligheten till studiebidrag och studielån samt på många orter studentbostäder utan eller med kortare kötid, men avgiftsfritt boende, dagliga fria måltider och gratis skolskjuts får ändå anses vara något helt annat.

En ytterligare skillnad mellan Sveriges och Uruguays lärarutbildningar är att den svenska är knuten till universitetet och alltså ger en akademisk examen medan den uruguayanska är en mer renodlad yrkesutbildning med mer praktik.

Dessa likheter och skillnader i land respektive utbildning gör Uruguay och CeRP till en lämplig plats att genomföra vår studie på. Det finns tillräckligt mycket gemensamma knypunkter för att yrkesrollerna ska kunna vara jämförbara medan skillnaderna ändå är såpass stora att det finns möjligheter att upptäcka tankar och perspektiv som inte står att finna i Sverige.

2. Bakgrund

Under denna rubrik ges en kort bakgrund till Uruguays utbildningssystem, dess historia och landets politiska och sociala kontext. Därefter följer en mer gedigen genomgång av lärarutbildningen och i synnerhet systemet med CeRP. Det är på ett av dessa regionala centrum, i Atlántida, som undersökningen har genomförts. Som källmaterial finns här dels de uruguayanska nationella styrdokumenterna men även en informantintervju med tjänstemannen Laura Motta, en av fem ledamöter för La Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente - (Styrelsen för utbildning och fortbildning av lärare, se 2.3.). Intervjun behandlar dels information om de instanser som styr utbildning och lärarutbildning i Uruguay och dels tankar om Mottas syn på skolsystemets och lärarutbildningens fortsatta utmaningar och utveckling.

2.1. Uruguays moderna politiska historia

Uruguay är en republik där presidenten, som röstas fram var femte år, både är stats- och regeringschef och utser sin egen regering. Landet styrs för närvarande av en bred vänsterkoalition och räknas till ett av Latinamerikas mest utvecklade och demokratiska länder. Valdeltagandet ligger på 89,9 % och samtliga grundlagsändringar måste godkännas i en folkomröstning (www.globalis.se). Coloradopartiets Ortóñez som blev president i början av 1900-talet lanserade idén om en välfärdsstat och detta fick tidigt genomslag i Uruguay där man började organisera landet efter denna modell, något som var och är unikt i Latinamerika.

Efter seklets mitt orsakade dock ekonomisk kris ökade motsättningar och social oro i landet och 1973 genomfördes en militärkupp varefter landet styrdes som en militärdiktatur fram till 1985. Sjuttioalet präglades därför av förföljelse, tortyr, mord och fängslande av politiska motståndare och många flydde landet, bland annat till Sverige som tog emot många latinamerikanska exilanter. När demokrati och civilt styre återinfördes efter militärdiktaturens fall, avlöste under två decennier de två högerpartierna *Colorados (De färgade)* och *Blancos (De vita)* varandra vid makten.

År 2004 bröts dock denna högertrend då vänsteralliansen *Frente Amplio – (Breda fronten)* både vann presidentvalet och fick majoritet i kongressen (www.landguiden.se). I november 2014 genomfördes ett nytt presidentval och Frente Amplio fick förnyat mandat för ytterligare fem år. Den sittande presidenten José Mujica ställde dock inte upp som kandidat och från och med i Mars 2015 kommer Uruguay istället att ledas av Tabaré Vasquez.

2.2. Utbildning i Uruguay

Utbildningsnivån i Uruguay hör till den högsta i Latinamerika och den offentliga skolan har som syfte att garantera alla barns skolgång. All utbildning, även på universitetsnivå är gratis och ungefär en tredjedel av landets unga studerar på någon form av eftergymnasial nivå. Från och med fem års ålder har varje barn rätt till ett års förskola och därefter infaller ordinarie skolplikt i nio år, vilket motsvarar till och med årskurs nio i den svenska grundskolan. I stort sett alla barn genomgår åtminstone de första sex årskurserna och de allra flesta hela grundskolan. (www.landguiden.se).

Utbildningspolitiska instanser

I Uruguay finns det tre instanser som reglerar utbildningen i landet, nämligen:

- *La Constitución* (konstitutionen).
- *La Ley orgánica de la Universidad de 1958*, den gamla skollagen.
- *La Nueva Ley de Educación de 2008*, den nya skollagen, som i sin tur reglerar funktionen av: *ANEP, la Administración Nacional de Educación Pública*, (Den nationella administrationen för offentlig utbildning) (www.anep.edu.uy).

Det offentliga utbildningssystemet i Uruguay styrs av de tre autonoma organisationerna:

- *La Administración Nacional de Educación Pública, ANEP*- se översättning ovan, ANEP har övergripande ansvar för den obligatoriska offentliga utbildningen i Uruguay
- *La Univesidad de la República, UDELAR - Republikens Universitet*
- *El Ministerio de Educación y Cultura* – utbildnings- och kulturministeriet. (www.anep.edu.uy).

ANEP är den överbyggande organisation som styr det nationella offentliga skolsystemet i Uruguay. Laura Motta förklarar att det under ANEP ligger fyra olika styrelser som har ansvar för följande olika delområden: grundskola årskurs 1-6, högstadie- och gymnasieutbildning, teknisk utbildning samt lärarutbildning. I ANEP:s styrelse sitter fem personer varav tre är utsedda av parlamentet medan de övriga två väljes av landets lärare. Styrelsen för lärarutbildning består även den av fem representanter varav tre utses av ANEP, en av lärarna och en av lärarstudenterna. Alla representanter i denna styrelse, bortsett från elevrepresentanten, måste vara lärare med minst tio års arbetslivserfarenhet (L. Motta , personlig kommunikation, 21-11-2014).

Detta system för styrning av utbildningssystemet regleras i *the general law of education* vilken godkändes 2009. Tanken om lärares inflytande i utbildningspolitiken är dock äldre än så. Under 60-talet fanns regeln att minst en representant i ANEP:s styrelser skulle ha yrkeserfarenhet samt röstas fram av lärare. Under militärdiktaturen mellan 1973-1985 tog dock militären kontroll över lärarutbildningen. Efter militärdiktaturens fall kom styrelserna tillbaka och lärare började kämpa för att återerövra sitt inflytande. Laura Motta, beskriver att i det nuvarande systemet är lärarna, som har god insikt i skolan med och påverkar lärarutbildningen. När det gäller Universitetets styrelse består det av såväl lärare som studenter. Motta beskriver sin erfarenhet av elevinflytande i styrelsen som “not very easy but important” (L. Motta, personlig kommunikation, 21-11-2014).

Skolgång och årskurser

Tabell 1: Skolgång och årskurser

Preescolar	Förskola från 3-5 års ålder. Är obligatoriskt för alla från och med 5 års ålder.
------------	--

Primaria	År 1-6. Obligatorisk offentlig grundskola för alla.
Media / Secundaria	År 7-12. Här kan man antingen välja att läsa studieförberedande allmänna linjer eller läsa praktiska och/eller yrkesförberedande.
Terciaria / Superior	All typ av eftergymnasial utbildning. Lärarutbildningen är inte en universitetsutbildning men kategoriseras ändå som ”Terciaria”.

(anep.edu.uy)

Primaria:

I Uruguay börjar man skolan vid sex eller sju års ålder och då följer alla elever samma skolgång till och med årskurs 6. Dessa skolår kallas Primaria vilket betyder ungefär ”De första skolåren”.

Media/Secundaria:

Efter primaria finns det olika vägar att gå. Det vanligaste är att man fortsätter till Ciclo Básico (årskurs 7-9). Detta ger en generell och bred utbildning som förbereder eleven för vidare gymnasiestudier. Det går också att redan från och med årskurs sju läsa en yrkesutbildning (Formación Profesional Básica) med inriktning på att kunna börja jobba direkt efter årskurs nio, eller fortsätta läsa en yrkeslinje. I år 10-12 kan man antingen läsa en treårig studieförberedande linje (Bachillerato Diversificado) eller en treårig yrkesteknisk linje (Bachillerato Tecnológico). Det går också att läsa en tvåårig eller femårig yrkesutbildning som förbereder för enklare respektive mer avancerade tekniska yrken. I Media/Secundaria finns följande alternativa studiegångar:

Tabell 2: Media/Secundaria

Ciclo Básico 1-3	År 7-9. Generell och studieförberedande.
Formación Profesional Básica.	Efter Primaria. Grundläggande yrkesutbildning från och med år sju.
Bachillerato Diversificado 1-3	År 10-12.
Bachillerato Tecnológico 1-3	År 10-12 med teknisk inriktning.

Técnico en nivel Medio.	Teknisk utbildning på gymnasial nivå. Sträcker sig över fem år och förbereder inför mer avancerade tekniska yrken.
Formación Profesional Superior.	Tvåårig yrkesutbildning på gymnasial nivå.

(anep.edu.uy)

Terciaria / Superior:

Terciaria betyder ungefär *den tredje* utbildningsnivån och innefattar all typ av eftergymnasial utbildning. I Terciaria finns följande utbildningar att välja på:

Tabell 3: Terciaria/Superior

CETP - Técnico Nivel Medio y Superior	Tekniska utbildningar på högre nivå.
DFPD. - Formación de Maestros y Profesores.	Läroutbildningar.
Carreras de Grado universitarias -	Univesitetsutbildningar.

(anep.edu.uy)

Nyligen genomförda reformer

Opertí och Villagrán förklarar att man i Uruguay 1995 och framåt började arbeta för att få till vissa förändringar inom utbildningspolitiken. Detta arbete ledde fram till de reformer som ligger bakom dagens styrdokument. Processen är ett svar på de brister man såg i föregående ramverk. Inom utbildningspolitiken, främst inom ANEP, formulerade man olika syften och lagförslag mellan 1996-2000 vilka vidareutvecklades mellan 2001-2005. Huvudsyftena för dessa var att: *Förstärka den sociala rättvisan, förbättra elevernas kunskapsnivå och förbättra läroutbildningen.* Utöver detta ville man även stärka den institutionella förvaltningen och skapa en tydligare organisation (Opertí & Villagrán, 2003, s.112).

Laura Motta menar att utbildning är en mänsklig rättighet och då räcker det inte med gratis skolgång utan man måste även ge de förutsättningar som krävs för att alla ska lyckas klara denna och fortsätta vidareutbilda sig. Bra utbildning ska inte vara ett privilegium för några få, utan det ska vara till för alla. Med detta krävs också att alla elever, oavsett var de bor i landet, får en kvalitativ undervisning av kvalificerade lärare, något som det tidigare varit brist på (L. Motta, personlig kommunikation, 21-11-2014).

I styrdokumentet fastslås att alla barn från och med fem års ålder omfattas av elva års offentlig gratis skolgång. Ett politiskt mål är också att minska antalet skolavhopp och öka antalet elever som väljer att fortsätta studera upp till 18 års ålder. Detta för att motverka sociala klyftor och skapa bättre möjligheter för alla landets unga. Som ett verktyg för att uppnå detta har man bland annat arbetat fram en ny kursplan för Educación media, det vill säga, de sista obligatoriska

skolåren. Denna nya kursplan ska garantera alla elever ett minimiantal antal lärarledda studietimmar per vecka, att lärarnas lektionstimmar förläggs till en och samma skola 30 timmar per vecka och att fem arbetstimmar per vecka ska frigöras till koordination och planering för lärare och skolläring. Ytterligare en förändring har varit att ge varje skola mer självständighet; en decentralisering av makten.

Plan Ceibal

Som ett led i tanken på allas lika förutsättningar till utbildning och kunskap introducerade den uruguayanska regeringen 2009 projektet "Plan Ceibal", ett initiativ som går ut på tanken "en dator per elev". Detta omfattar alla elever i den offentliga skolan och syftet med detta projekt är att jämna ut skillnader i elevers socioekonomiska förutsättningar när det gäller tillgång till information och arbetsredskap. Genom att ge varje elev en dator är tanken inte bara att eleverna själva ska få de möjligheterna som en dator och internet ger. Målet är även att elevernas familjer ska gynnas av att ha en dator tillgänglig hemma. Detta är en del i ett demokratitänkande där alla ska ha tillgång till samma information, oavsett ekonomiska förutsättningar eller var i landet man bor. Även lärarna får varsin dator vilket både underlättar kommunikationen mellan lärare-elev och lärare-föräldrar men också skapar helt nya möjligheter i undervisningen (www.unesco.org).

2.3. Lärarutbildning i Uruguay

I Uruguay finns idag 31 lärosäten där olika typer av lärarutbildning bedrivs. Dessa utbildningar ligger alla under La Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente - Styrelsen för utbildning och fortbildning av lärare, hädanefter förkortat DFPD. Denna utvecklades år 2005 med syfte att samordna all typ av lärarutbildning i landet. Tidigare fanns många olika styrdokument och kursplaner, men 2008 formulerade DFPD den nya, enhetliga, kursplanen, Sistema Único Nacional de Formación Docente - Det enda nationella systemet för lärarutbildning, hädanefter förkortat SUNFD.

I och med SUNFD har man formulerat gemensamma mål och riktlinjer som gäller för hela skolväsendet och för alla lärare oavsett åldersgrupp eller inriktning. Med en gemensam plan vill man skapa tydlighet i vad som är skolans uppdrag och hur den ska fungera och vara organiserad. SUNFD innehåller i sin tur tre mer specifika planer; en för "Magisterios" som undervisar i "Primaria" (åk 1-6), en för "Profesorados" som undervisar i "Secundaria" (åk 7-9) och "Bachillerato (åk 10-12) och en för "Maestros técnicos" (yrkeslärare).

I de tidigare åldrarna blir man klasslärare i så gott som alla ämnen och lär således känna barnen i sin klass väldigt bra. För att bli lärare i de högre åldrarna studerar man endast *ett* ämne. Däremot läser alla lärare för äldre åldrar vissa gemensamma kurser bl.a. utbildningshistoria, skollagar, pedagogik, sociologi, psykologi, filosofi och IKT (Informations- och kommunikationsteknik).

I längden är även syftet att de gemensamma ramarna ska skapa bättre förutsättningar för utvärdering och vidareutveckling inom de olika instanserna, vilket på sikt skulle kunna leda till att lärarutbildningen blir en del av universitetet.

Regionala centra för lärarutbildning - CeRP

I mitten på 90-talet rådde i Uruguay stor brist på behöriga lärare för högre åldrar, i synnerhet i mindre regioner och orter och på landsbygden. Den enda lärarutbildningen som fanns, IPA, låg inne i Montevideo och för många var det svårt att få bostad och försörjning där. Med detta som bakgrund skapades år 1997 en ny lärarutbildningsform, nämligen *CeRP* där utbildningssäten placeras ut på strategiska platser runt om i landet (SUNFD, 2008, s. 5). Man såg också till att fylla utbildningen med ett mer akademiskt innehåll och började med en hårdare och noggrannare rekrytering av lärarutbildare. Utbildningen på *CeRP* gavs också ett högt antal lärarledda studietimmar per vecka, detta för att ytterligare förbättra kvaliteten (Operti & Villagrán, 2003, s.113).

Sen det första *CeRP* öppnade har antalet utökats efterhand och idag finns sex stycken *CeRP*-skolor i Uruguay. Sedan 1999 ett beläget i Atlántida, 45 kilometer öster om Montevideo, vilket är den plats på vilken respondenterna i denna studie genomför sina studier.

Utbildningen på *CeRP* är fyraårig och ger behörighet att undervisa i Secundaria. Studenterna väljer ett ämne vilket man läser i en mindre grupp och utöver detta studerar man ett ämnesgemensamt block tillsammans med övriga lärarstudenter. Detta block innehåller utbildningsvetenskapliga kurser med bl.a. pedagogik, sociologi och psykologi. Den utbildningsvetenskapliga kärnan respektive ämnesstudierna utgör ungefär lika stor del av den teoretiska undervisningen på schemat.

Från och med år två genomför studenterna på *CeRP* praktik parallellt med den teoretiska undervisningen. Denna löper över hela läsåret. Under praktiken följer studenterna en *co-operative teacher* ute på en skola. Under andra året går studenterna huvudsakligen bredvid sin *co-operative teacher* och iakttar denna, under tredje året lägger man upp undervisningen tillsammans och under fjärde året blir man ansvarig för en egen klass i sitt ämne - från första till sista skoldag. Under sista året får studenterna även lön för detta arbete.

Syftet med den gedigna praktiken på närliggande högstadie-och gymnasieskolor är delvis politiskt. Man hoppas att lärarstudenterna väljer att jobba kvar i regionen efter avslutad utbildning eller att de ska återvända till sin hemort och undervisa där. En ytterligare morot för att få studenter att välja *CeRP* är möjligheten till stipendier som ger rätt till gratis mat och logi på studentresidens i anknytning till skolorna. Dessutom bekostas även en hemresa varannan vecka då studenten får återvända till den by/ort som de kommer ifrån (L. Motta, personlig kommunikation, 21-11-2014).

Visioner inför framtiden

De huvudsakliga utbildningspolitiska målen i framtiden är att alla lärare i högstadiet och gymnasiet ska ha ordentlig utbildning. I grundskolans årskurs 1-6 har man nästan nått dit, men i de högre årskurserna är det fortfarande stort underskott på legitimerade lärare. Att förbättra kvaliteten på undervisningen i alla stadier är viktigt. Gällande lärarutbildningen har man också som mål att få fram mer forskning för att utveckla den akademiska kvalitén inom institutionerna.

Detta är ett viktigt steg i processen att göra lärarutbildningen till en universitetsutbildning, en fråga som för närvarande diskuteras i parlamentet. Motta pekar på att en universitetsstatus skulle ge utbildningen ett bredare forskningsperspektiv samt större autonomi både politiskt och ekonomiskt. Detta skulle i sin tur öka yrkets status, men det är en process som är tidskrävande och inte sker på en handvändning (L. Motta, personlig kommunikation, 21-11-2014).

2.4. Skolans uppdrag

Skolans uppgift är enligt SUNFD att ge alla barn samma möjligheter att utvecklas och att kompensera för sociala orättvisor, ogynnsamma sociala- och socioekonomiska förhållanden och undvika skolavhopp. *“Om detta är skolans samhällseliga uppgift innehar lärarna nyckelrollerna i denna plan”* (egen översättning, SUNFD 2008, s, 8).

2.5. Lärarens uppdrag

Gemensamt för alla stadier och skolformer är att läraren ska veta *vad* som ska undervisas, alltså förtrogenhet med det specifika ämnesområdena, veta *hur* man undervisar, alltså teoretiska och praktiska kunskaper inom pedagogik och didaktik, samt att ha kunskaper om *vilka* man undervisar, det vill säga ha kunskaper om sin målgrupp. Det är således dessa kunskaper som *samtliga* lärarstudenter under sin utbildning ska ha chans att utveckla. Förutom detta ska alla lärare i Uruguay även veta *varför* och *till vad* man undervisar, det vill säga, vad som är skolans samhällseliga uppdrag och vad skolan och skolämnena förväntas utveckla hos eleven. En lärare ska även veta hur skolan kan hjälpa eleven i sin utveckling och ska bidra till att bevara subjektets självständighet (SUNFD 2008, s, 5).

I SUNFD beskrivs *lärarens profil* och man betonar vikten av lärarens gedigna kompetens inom sitt ämnesområde/sina ämnesområden med både nationella och internationella referenspunkter, detta i kombination med en insikt om världens komplexitet. I sin praktik bör man kunna undervisa sitt ämne utifrån detta integrerade perspektiv och känna till den epistemologiska (epistemologi = kunskapslära) strukturen och veta hur man kan få elever att lära sig. Läraren bör ha en kritisk blick gentemot sina egna föreställningar samt öppna upp för olika möjligheter att ständigt förbättra sin egen kunskap om världen. Läraren bör alltid ha en epistemologisk hållning i sökandet efter sanningen, som man emellertid bör veta aldrig går att nå i absolut form. Enligt SUNFD är en av lärarutbildningens viktigaste uppgifter att bidra till ovan beskrivna förmågor hos kommande lärargeneration (SUNFD, 2008, s. 5-6).

SUNFD beskriver vidare hur läraryrket är ett komplext yrke som integreras av flera utbildningsvetenskapliga områden som exempelvis pedagogik, sociologi, psykologi. I sociologi får studenterna en kritisk blick över de etablerade teorierna och epistemologierna och psykologi förser dem med kunskaper om grupppsykologi, elevernas utveckling, utvecklingspsykologi samt mer specifik kunskap om den åldersgrupp de undervisar. Alla dessa områden utgör viktiga delar i den inom yrket disciplinära kunskapen och kompetensen som går ut på *att kunna lära ut*. Med detta som bakgrund ämnar den nya kursplanen lyfta fram idéer inom nutida filosofi och samhällskunskap som genererat olika perspektiv och fokus inom det pedagogiska området. Att

reflektera kring dessa olika teoretiska positioner och deras sociala, pedagogiska, didaktiska, kursplansmässiga och organisatoriska betydelser måste utgöra en viktig del i lärarutbildningen (SUNFD 2008, s. 6).

2.6. Tre viktiga dimensioner av läraryrket

I styrdokumentet belyser man tre viktiga dimensioner av läraryrket, nämligen den *socioprofessionella*-, den *akademiska*- och den *etiska dimensionen*, vilka man menar utgör viktiga grundpelare i yrkesutövandet.

Den socioprofessionella dimensionen av läraryrket

Syftar till att läraren bör vara väl medveten om den värld och det samhälle som omger skolan och eleverna för att därmed förstå sig på i vilket kontext lärandet sker. Skolan och läraren ska ha en integrerande roll och ska medverka till en inkluderande utveckling i samhället. I och med lärarens unika inblick bör läraren inte endast följa utbildningspolitiska ramverk utan även vara med och påverka, debattera och utforma dessa. Den sociala dimensionen av lärarrollen innebär också att vara en intellektuell yrkesman i sin tid som inte reducerar sitt utövande till klassrummet, utan att den omgivande världen. Det som händer i politiken och i samhället hela tiden måste tas i beaktan i förklaringsmönster, referenspunkter och praxis.

Den akademiska dimensionen av läraryrket

Den akademiska dimensionen av läraryrket utgår från att professionen för läraren är en ständigt pågående konstruktion. Detta bör på det individuella planet uttrycka sig i en fortsatt nyfikenhet, viljan att lära, ständigt aktualisera sig gentemot nya tankar om lärande samt analysera den egna praktiken utifrån aktuell utbildningsforskning (SUNFD 2008, s. 17). Detta menar man är möjligt utifrån den institutionella idén om att utbildningen är en ständigt pågående process, planerad på ett globalt plan, vilken innefattar studier på såväl grundläggande som avancerad nivå, med flexibla studieplaner som utvecklar ett starkt akademiskt kollektiv av välutbildade lärare, lärarutbildare och utbildningsansvariga med stark koppling till andra akademiska institutioner och kulturella sfärer.

Den etiska dimensionen av läraryrket

Syftar till lärarens uppgift att utbilda självständiga subjekt med förmågan att diskutera, göra egna val och agera samt att se hur varje individ är fri och ansvarig i sina handlingar. Som lärare måste man utgå från ett solidariskt tankesätt i sin praktik. Att vara lärare är ett sociopolitiskt åtagande, där den intellektuella reflektionen ger möjlighet att försvara och skapa värdiga sätt att leva som tillåter utvecklandet av mänskliga förmågor på både ett individuellt och kollektivt plan.

2.7. Lärarens egenskaper

Genom en kombination av utbildningen och den sociala bearbetning/förfining läraren får i sin praktik bör läraren kunna utveckla de kompetenser som efterfrågas av yrkesrollen. Att vara en professionell lärare innebär enligt styrdokumentet att:

- Anta sin position som situerat subjekt i ett komplext samhälle, i en viss tid i historien och på en viss geografisk plats.
- Sprida likväl som skapa kultur och medverka till att utveckla subjektet, både på det individuella och det kollektiva planet.
- Vara utbildad till att känna igen multidimensionaliteten i de sociala förändringar i vilka människor formas och skapar sig en roll.
- Ha förmågan att utveckla självständighet i val och beslutstagande, i demokratiska praktiker och iaktta en human och solidarisk ståndpunkt och delta i en konstruktion av samhället enligt mänskliga rättigheter.
- Utgöra en huvudroll i diskussion, bearbetning och definierandet av utbildningspolitiken och de fundament som rör skolsystemet och som samhället behöver.
- Åta sig att ge en integrerad utbildning till sina elever.
- Vara medveten om den mångfald av aktuella tänkare och teoretiker inom området, av den epistemologiska komplexiteten av kunskap och olika faktorer som kan relateras till den egna praktiken.
- Vara utbildad i samarbete och interdisciplinärt förmögen att koordinera olika inter och extra-institutionella sfärer.
- Ha förmågan att problematisera sina kunskaper för att kunna reflektera över sin praktik, diskutera den med sina kollegor och komma fram med alternativ. Med andra ord, ha en utforskande, reflekterande och kreativ attityd som lärare.
- Vara medveten om behovet av att kunna bemästra motsättningarna teori/praktik, produktion/reproduktion av kunskap, liksom ha kunskap om intellektuella och manuella processer och ha förmågan att arbeta tänkandes och tänka arbetandes.
- Återkoppla till sina egna förutsättningar för lärande och tänka på sitt åtagande gentemot olika utbildningsprocesser. Olika förutsättningar för lärande kräver av läraren att denne är utbildad i både målen med lärandet och lärostoffets innehåll på ett integrerat plan. Att ha kunskap om ett ämne, att veta hur man undervisar det, att veta vem man undervisar, i vilken omgivning man undervisar och för vad man undervisar. (SUNFD, 2008, s.18-19).

Profesoradons egenskaper

Undervisningen i Secundaria kan enligt styrdokumentet inte förbereda eleven för en bestämd värld, för endast traditionella yrken eller en enskild verksamhet. Den bör istället främja utvecklingen av alla de kunskaper och färdigheter som individen kan uppnå och som kan vara till nytta i alla möjliga situationer i framtiden. Enligt SUNFD behöver Uruguay lärare som utbildar eleverna i processer och utifrån olika tankesätt. Det behövs lärare som vet hur man söker och finner den information som önskas, på rätt plats och hur man hanterar olika information och

redskap adekvat för att hantera olika situationer. Man behöver lärare som bidrar till att skapa utbildade medborgare som kan lösa problem, tänka kreativt och fortsätta lära sig själva. Den framtida läraren bör känna till och värdesätta utvecklandet av vetenskap och teknologi och bör ha en grundläggande utbildning i hållbar utveckling. Framför allt bör läraren uppskatta samarbete och lära sig genom att arbeta tillsammans med andra samt känna sig tillfredsställd i den andres utveckling och framsteg (SUNFD 2008, s 13-14).

3. Teoretisk utgångspunkt

Under denna rubrik beskrivs den teoretiska utgångspunkt som använts i genomförandet av föreliggande studie. Först följer en presentation av socialkonstruktionismen som utgör grunden för vår vetenskapliga ansats och analys. Därefter förklaras begreppet yrkesidentitet utifrån bland annat Stier och Giddens forskning.

3.1. Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionismen är en vitt omfattande teoretisk utgångspunkt som beskriver hur människor i samspel med andra bygger upp sin världsbild. *"Den sociala ordningen är alltså en mänsklig produkt eller mer specifikt en pågående mänsklig produkt"* (Alvesson, M & Sköldberg, K. 2008 s. 85).

Vi väljer att fokusera på den del av Socialkonstruktionismen som vilar på hermeneutiska grunder. Enligt hermeneutikens tolkningslära är kunskap inte objektivt, man strävar inte efter *en* förståelse av världen utan istället undersöker man hur människan *uppfattar* sin omvärld. Sådan kunskap är inte mätbar och därför måste mänskliga beteenden och utsagor tydas och analyseras så att människans uppfattningar kan träda fram (Hartman. 2004 s. 107). Precis som hermeneutiken menar socialkonstruktionismen att det inte finns någon objektiv kunskap eftersom den skapas i olika sociala kontexter där skilda intressen, åsikter och/eller uppväxt påverkar utvecklingen (Ibid s. 82).

Inom den samhällsvetenskapliga forskningen används socialkonstruktionismen särskilt ofta för att koppla ihop ett mikro- och makroperspektiv. Genom att koppla samman påverkansfaktorer från de båda perspektiven skapas en djupare förståelse för individens tankevärld och handlingsmönster. Enkelt förklarar menar Alvesson att individerna, som har blivit formade i sitt kontext, i sin tur påverkar och formar samhället och vice versa. (Ibid s. 90-91).

I sina typifieringar skapar människorna olika *roller* för sig själva och andra. Institutionerna kan inte existera utan att realiseras i mänskligt uppförande i roller. Omvänt representerar rollerna institutioner. Institutionerna representeras också av mycket annat, som språkliga symboler, fysiska artefakter mm. Men endast mänskligt uppförande i roller gör att institutionerna så att säga kommer till liv. Institutionen, med

sin uppsättning av programmerande handlingar, är som det oskrivna librettot till ett drama. Roller är mycket viktiga för uppbyggnaden av individens jag, då de internaliseras och tillsammans kommer att forma en självets helhet, ett subjekt. Rollerna illustrerar och förmedlar vidare samhällets grundläggande dialektik mellan institutionell nivå och individnivå. (Ibid s.88)

Alvesson beskriver hur Berger och Luckmanns förklarar hur våra vanor och rutiner inom olika kollektiv efter ett tag blir mer och mer tagna som de rätta. När dessa så småningom har anammats helt inom kollektivet har de skett en institutionalisering och kollektivet har blivit en institution (ibid s.86). I vår undersökning vill vi gå in och se vilka tankar och handlingsmönster som råder bland lärarstudenterna i Uruguay och hur de har påverkat deras val av yrke. Det kan således vara en fördel att som forskare komma utifrån, i detta fall från ett annat land, en annan kultur, en annan samhällelig kontext och en annan institution. Genom att genomföra intervjuer med studenter som alla genomgår samma utbildning vill vi också se hur de socialiseras in i läraryrket utifrån det sammanhang de befinner sig i och vilken grupp de omges av. Socialiseringen utgör en viktig del i skapandet av yrkesidentiteten och nedan förklaras därför begreppen socialisering och identitetsskapande.

Socialisering och identitetsskapande

Jonas Stier (2010) är en av många som bedriver forskning utifrån en socialkonstruktionistisk grundsyn. Han har bland annat intresserat sig för hur människor ser på sig själva, hur deras självbild växer fram genom socialisering med andra och hur de däri skapar sig en identitet (Stier. 2010 s.61). I boken *Identitet, människans gåtfulla porträtt*, beskriver Stier att förutom individens egen identitet finns en identitet på grupp- och organisationsnivå. Den kollektiva identiteten växer fram i en kontext av samspel med andra och påverkar sedan individens egna identitet. *”Sådan identitet uttrycker sig exempelvis i laganda, lojalitet, kollegialitet, gemenskap och samhörighet”* (Stier. 2010 s. 22). Även Anthony Giddens (2003) beskriver på liknande sätt att identiteten växer fram i samspel med andra människor och menar att, i sociala konstruktioner, utifrån händelser och skeenden, formar individerna varandra (Giddens. 2003. s.566).

3.2 Yrkesidentitet - begreppsdefinition

Yrkesidentitet är en typ av identitet som skapas på gruppnivå tillsammans med andra. Denna gruppidentitet är tydligare för en utomstående som inte har blivit implementerad i den gällande normen på arbetsplatsen. Om någon exempelvis kommer in som nyanställd på en arbetsplats kommer så småningom vissa normer bli synliga såsom yrkesspråk, klädkod och ideal. Dessa beteenden och sätt att föra sig kommer så småningom bli en del av personens totalidentitet. (Ibid s. 74). *”I Skolans värld talar man vid sidan om de officiella läroplanerna ibland om den dolda läroplanen, det vill säga de outtalade och ofta omedvetna principer som lärarna använder sig av i det dagliga arbetet.”* (Ibid s. 74). Att yrkesidentiteten är viktigt för människan kan förstås om man blir utsatt för arbetslöshet, då känslan av identitetsförlust kan infinna sig. Eftersom yrkesidentiteten blir en så stor del av människans totalidentitet kan en avsaknad av yrkesidentitet framkalla förvirring och frågor hos individen som *”Vem är jag?”* *”Vad gör jag med mitt liv?”*

(Ibid s.73-75). Yrkesidentiteten är alltså, kort förklarat, den upplevelse yrkesutövaren har om sig själv. I detta fall handlar det som lärarens syn på sin egen uppgift inom yrket och rollen man har i det stora hela (Hansen. 1999 s.115).

Stier gräver ännu djupare i hur identitet bildas och förklarar uppkomsten av denna på samhällsnivå. Han förklarar att samhället har vissa normer som formar yrkesidentiteten och individens identitet. Det finns en bild av olika yrken från samhällets sida som i sin tur påverkar yrkesutövarnas egna självuppfattningar. Yrkesidentiteten formas alltså både utifrån och av de deltagande individerna på arbetsplatsen och hur de i samspel agerar och påverkar samhället, nationen och kulturen (Stier. 2010 s.22). Giddens försöker skapa en helhetsbild och förståelse genom att koppla samman händelser och skeenden på mikro och makro nivå (Alvesson & Sköldberg. 2011 s.92). I ett samhälle är det ofta viktigt att ha en gemensam kultur, vilket skapar känslan av identifikation hos individen och kollektivet. Med kultur kan man mena ett gemensamt språk, kommunikationssätt, traditioner och världssyn och dessa gemensamma nämnare gör att banden mellan människorna i samhället växer sig starkare (Stier. 2010 s.66). Från macro till micronivå kan denna funktion överföras från att gälla hela samhällen till mindre kollektiv, såsom speciella yrkesgrupper, exempelvis lärare.

4. Tidigare forskning

Under denna rubrik går vi igenom tidigare forskning inom det aktuella området. Vi tar här upp olika studier som gjorts kring begreppet yrkesidentitet (se begreppsförklaring i föregående kapitel, 3.2.1), som utbildningspolitikens påverkan på denna, yrkesidentiteten utifrån professionen och socialiseringsprocessens inverkan i yrkesvalet. Vi avslutar kapitlet med att presentera en kategorisering av läraryrkets olika innebörder utifrån Irisdotter och Hartmans så kallade *yrkesrationaliteter*.

4.1. Utbildningspolitikens inverkan på yrkesidentiteten

En viktig faktor för lärares yrkesidentitet är utbildningspolitiken. Genom regelverk och styrning påverkar det hur utbildningssystemet ser ut, lärarens arbete och den aktuella kunskapsynen.. Gustav Karlsen (2011) beskriver hur de politiska besluten är själva kärnan i utbildningspolitiken. Han skriver att utbildningspolitik som forskningsfält har ansetts som lite opassande inom pedagogisk forskning och att man inte velat koppla ihop politik och pedagogik (Karlsen. 2011 s.57-59). I dagens moderna samhälle där hela befolkningen går igenom utbildningssystemet så har utbildning även en direkt påverkan på samhällets utveckling. Därför är det ett viktigt redskap för de styrande i ett land att ha en omfattande och väl fungerande utbildningspolitik. Genom den politiska styrningen påverkas det pedagogiska utfallet, vad som ska undervisas, vilken metodik som premieras o.s.v. vilket i sin tur ger eko i lärarnas yrkesidentitet (Ibid s.17-19).

För att lärares yrkesidentifikation ska bli starkare skriver Beijaard m.fl. (2004) att det är viktigt att man deltar eller engagerar sig politiskt och utvecklar synen på lärares profession

utifrån sin insikt i verksamheten. De betonar även att förmågan att förklara och motivera sina val i relation till människor utanför verksamheten är central för att höja lärarens identitetskänsla. Vidare påstås att lärares yrkesidentitet inte alls är lika stark som mer ansett professionella yrkesgrupper som doktorer och psykologer. Däremot har lärare ett behov att hävda sig och stå upp för sig själva och yrket. Detta kopplas ihop med att läraridentiteten fortfarande är inne i en pågående, sökande process (Beijaard m.fl. 2004 s.122-123).

4.2. Yrkesidentitet utifrån den professionella statusen

Samhällets syn på yrkets status påverkar yrkesidentiteten. Enligt Gunnel Colnerud och Kjell Granström (2012) finns det fyra egenskaper som många professionsforskare pekar på att ett yrke ska besitta för att kunna anses som professionellt. Dessa är 1. *Att yrkesutövarna ska samlas kring en gemensam kunskapsbas* 2. *inneha en yrkeslegitimation*, 3. *Sitta på makten att själva kunna ta beslut om vilka redskap och metoder som ska användas och beslut som ska tas* samt 4. *vilka specifika etiska riktlinjer som ska gälla för yrket*. I Sverige uppfyller inte läraryrket alla dessa punkter och därför menar professionsforskarna att yrket inte har kunnat nå den status som lärarna önskar (Colnerud, G & Granström, K. 2012 s.16).

Andra faktorer som är viktiga för att ett yrke ska anses som mer professionellt är att utbildningen ska ligga på universitetsnivå. En akademisk utbildning höjer yrkets status. (Ibid. s.22). Beijaard m.f (2004) konstaterar i sin avhandling *”Reconsidering research on teachers’ professional identity”* att läraryrket är väldigt kvinnodominerat vilket kan vara en bidragande faktor till den låga statusen. En lösning kan vara att försöka locka in fler män på lärarutbildningen menar de (Beijaard m.f. 2004. s.122-123).

Ytterligare en aspekt att ha med i beräkningarna är att läraridentiteten innefattar både personen och sammanhanget. Lärare ska vara professionella, både attityd- och kunskapsmässigt. Yrket beskrivs som oerhört mångfacetterat och såväl teoretiska, kulturella, politiska, historiska och sociala faktorer påverkar lärarnas självkänsla (Ibid s.113). För att lärare ska orka fortsätta att kämpa trots all press utifrån och från dem själva skriver Beijaard m.fl. att det är både viktigt och vanligt att lärare fokuserar på de personliga fördelarna med yrket (Ibid s.109).

Under lärarutbildningen har lärarstudenterna ofta en konflikt inom sig själva gentemot alla dessa olika sidor av yrket. Detta påverkar deras identitet och orsakar även tvivel på deras egna professionella förmåga. (Ibid s.122). En del forskning tyder på att läraryrkets många uppgifter bryter ner studenternas självkänsla medan annan forskning visar motsatsen. Vissa studenter och lärare upplever att deras yrkesidentitet växer sig starkare när samhället ser på yrket som ett lågstatusarbete, förklarar de (Ibid s.115).

Även Gun Imsen (2006), Norsk forskare inom pedagogik och didaktik, menar på att läraryrket är väldigt brätt och en lärare ska besitta mycket kunskap inom många olika områden. Hon beskriver att det finns vissa egenskaper som har blivit vedertagna som goda förmågor inom läraryrket. Om en lärare kan leva upp till dessa förmågor är det med stor sannolikhet att lärarens yrkesidentitet blir starkare. Vilka dessa förmågor anses vara varierar mellan olika länder, kulturer etc (Imsen. 2006 s.28-30).

4.3. Socialiseringsprocessens påverkan i yrkesval

Enligt en tysk undersökning om läraryrket skriver Köning m.fl. (2013) att det finns vissa bidragande influenser i människans socialiseringsprocess som påverkar människors val att utbilda sig till lärare. Dessa faktorer är uppdelade i två olika block. Först är det de sociala influenserna som påverkar individen och sedan är det personens egenvärden som slutligen leder till beslutet. De sociala influenserna som påverkar individens val av yrke är i första hand dennes omgivning. Om personen i fråga exempelvis har någon lärare i familjen som har inspirerat personen är det vanligare att läraryrket blir ett alternativ. Köning m.fl. skriver att en annan bidragande faktor är individens upplevelse av tidigare självupplevd undervisning och skolgång.

När det kommer till personens egenvärde brukar lärarstudenter vara personlighetstypen som värderar anställningstrygghet, som högt prioriterar att spendera tid med familjen, skapa samhällsnytta, forma framtiden för barn och unga, öka sociala rättvisor, göra en medborgerlig tjänst och att arbeta med barn och unga. Människor som däremot värderar hög lön, hög expertis inom ett specifikt område eller hög social status söker sig sällan till läraryrket (Köning m.f. 2013 s.555-556).

4.4. Yrkesrationaliteter

I sin artikel om läraryrkets professionalisering och etiska förhållningssätt beskriver S. Irisdotter Aldenmyr och S. Hartman (2009) läraryrkets framväxt i Sverige. De förklarar att det är sprunget ur olika lärartraditioner vilka i sin tur har skapat olika synsätt på vad yrket egentligen går ut på. Detta benämner de som lärares *yrkesrationaliteter*. I sin forskning blottlägger de tre stycken generella kategorier, nämligen *ämnesrationalitet*, *didaktisk rationalitet* och *omsorgsrationalitet*.

Ämnesrationalitet

Begreppet *ämnesrationalitet* kommer ursprungligen från lärdomsskolan/gymnasieskolan och återfinns främst hos lärare med inriktning mot äldre åldrar (gymnasiet och högstadiet). Ämnesrationaliteten har humanistiska förtecken där kunskapssökandet står i centrum och bevingade ord som "tänk själv" och "Sapere aude" (våga veta) är ledstjärnor. Irisdotter & Hartman skriver att: "*Ämnesindelningen framstår här som en given struktur för omvärldsanalyser. Att kunna klassificera världen i enlighet med de metoder, den kunskapskanon och bakgrund som varje ämne innehåller blir undervisningens värde och därmed också värdet av den egna kunskapstraditionen*" (Irisdotter & Hartman s.217). Lärares viktigaste uppdrag blir alltså att upprätthålla och vidarebefodra ett visst kunskapsstoff (Ibid s.218)

Didaktisk rationalitet

Nästa rationalitet som uppmålas är den *didaktiska rationaliteten*. Denna betonar mindre ämnesexpertis och mer vikten av att kunna förmedla kunskap på ett passande sätt. "*Det professionella handlar om att kunna undervisning*" (Ibid s.218) Den didaktiska rationaliteten är sprungen ur folkskoletraditionen där skolans sociala och demokratiska uppdrag var av stor

betydelse. Då folkskolan var obligatorisk kom elever med olika förutsättningar och läsvana till samma klassrum och det var lärarens uppgift att ge en undervisning som gav alla möjlighet att lära sig på sitt sätt. Irisdotter Aldenmyr och Hartman beskriver hur "*lärarsysslan länge uppfattades som ett kall*" , som innefattade viljan att fostra goda samhällsmedborgare (Ibid s.218) De hänvisar till den norska forskaren Söreide (2007) vilken sammanfattar synsättet som "*The teacher as pupil centered, caring and including*" (Ibid s.218) och beskriver hur denna lärarkompetens under åren har utvecklats ifrån storgruppskommendering till individualisering, d.v.s. att kunna möta varje individs unika behov. Den didaktiska rationaliteten tillskriver de i störst utsträckning lärare i årskurs 1-6.

Omsorgsrationalitet

Slutligen beskriver Irisdotter & Hartman det de kallar en *omsorgsrationalitet* vilken framförallt präglar förskolan och barnomsorgen. Detta tänkande sätter barnen och deras behov i fokus. I forskning av Vallberg Roth lyfts orden "*närhet, omsorg och omvårdnad och daglig familjekontakt*" fram medan grundskolan beskrivs som "*distans och lite föräldrakontakt*" (Vallberg Roth. 2002 s.149 via Ibid).

5. Metod

Under denna rubrik står att läsa om det fenomenologiska angreppssätt som har använts för att genomföra studien samt kort vad som kännetecknar denna. Därefter följer en beskrivning av den semi-strukturerade intervjuform vi har försökt följa samt en diskussion om hur intervjuguiden byggts upp. Vidare berättar vi om den ad-hoc-metod som legat till grund för vårt analysarbete och slutligen går vi igenom urval, validitet och etiska överväganden.

5.1. Fenomenologisk teori och begreppsförklaring
“Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) s.44. Denna motivering sammanfattar väl den metodologiska filosofin som vi har arbetat utifrån. När vi frågar oss hur lärarstudenterna på CeRP upplever sin tillvaro är det tydligt att vi undersöker deras *livsvärld*. Vi vill leva oss in i deras sätt att tänka utan att som forskare gå in och göra antaganden eller tolkningar.

Kvale och Brinkman beskriver även den fenomenologiska metoden utifrån tre begrepp : *beskrivning*, *väsensskådande* och *fenomenologisk reduktion*. (Ibid s.45) Beskrivningen ställs emot att förklara eller analysera och knyts samman med metaforer som “med öppna ögon” eller “inte tänka utan se”. Väsensskådandet specificerar sedan beskrivandet till att inte fastna i enskilda fenomen utan att istället “söka efter deras gemensamma väsen”, något vi tolkar som att söka generaliseringsbara mönster (vilket vi också gör i vår analys). Slutligen är den fenomenologiska reduktionen ett uttryck för att försöka låta bli att via sin förförståelse “fälla något omdöme av existensen eller icke existensen av en upplevelses innehåll”.

5.2. Intervjuform och intervjuguide
Den intervjuform vi har försökt använda är en *semi-strukturerad* intervju som ligger någonstans i gränslandet mellan samtal och strikt manusstyrd intervju. Detta för att ge utrymme för samtal och dialog och ge intervjuaren möjlighet till direkt uppföljning (Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H & Wängnerud, L. 2012 s.285). I konstruktionen av intervjuguiden har vi varit noga med att arbeta utifrån *fokusering* kring vissa teman utifrån vår forskningsfråga, vår bakgrund och vår tidigare forskning (Kvale & Brinkmann 2009 s.147). Dessa har vi valt att kalla *Why teacher*, *Teachers education at CeRP*, *Views on knowledge*, *pupil and educations role in society*, *the Profession and society* samt *the Profession and me*. Under var och ett av dessa rubriker har vi formulerat en bredare fråga med syfte att uppmana respondenten att själv berätta och reflektera. Därefter har ett antal mer specifika stödfrågor funnits tillgängliga under varje rubrik.

De olika rubrikerna har placerats i ordningen ovanför med intentionen att skapa en kronologi i narrativet. Vi börjar med några enklare frågor kring respondentens bakgrund. Detta delvis för att få respondenten att slappna av och skapa en god, förtroelig samtalsmiljö (Esaiasson et al. 2012). Därefter följer temat *Why teacher* och frågan om vad det var som fick respondenten

att söka sig till lärarutbildningen. Till detta tema hör också frågor om inspirationskällor såsom tidigare lärare och föräldrar samt upplevelser ifrån respondentens egen skolgång.

Nästa rubrik, *Teachers education at CeRP* fokuserar på "häret och nuet". Respondenten uppmanas först att beskriva en vanlig dag på CeRP och därefter finns följdfrågor omkring huruvida hon/han bor på internatet och om detta påverkar studierna samt hur den teoretiska respektive praktiska undervisningen uppfattas.

Rubriken *Views on knowledge, pupils and educations role in society* lyfter upp samtalet på en mer abstrakt nivå, här är grundfrågan hur undervisningen i pedagogik går till och sedan lyfts kunskapssyn, elevsyn och synen på utbildningens roll i samhället fram i följdfrågorna.

Från denna punkt är steget till *the Profession and society* logiskt att ta. Huvudfrågan handlar om synen på läraren i det uruguayanska samhället. Vi är återigen tillbaka på ett något konkretare plan där respondenterna har möjlighet att ge exempel från verkligheten. Följdfrågor om yrkets status, skolpolitik och fackföreningarnas roll finns att falla tillbaka på.

Slutligen återvänder vi till det mer personliga planet under temat *the Profession and me*. Här riktas också narrativet delvis framåt och utifrån grundfrågan vad som är de viktigaste egenskaperna för att bli en god lärare styr följdfrågorna in samtalet omkring olika kvaliteter för att slutligen landa i synen på sin egen framtida yrkesgärning. P.g.a. att vi utgått ifrån vissa på förhand formulerade egenskaper har denna del av intervjun bitvis glidit iväg ifrån en *explorativ* metod för att få drag av det *hypotesprövande*, d.v.s. den antar en mer strukturerad form med standardiserade frågor i bestämd ordningsföljd (Kvale & Brinkmann 2009 s.148). I vissa fall har respondenterna också blivit nyfikna på de egenskaper vi tar upp och bett att få titta på intervjugiden vilket de också har tillåtit att göra.

5.3. Metod för analys

Den metod vi använder för att analysera vårt insamlade material är framförallt *induktiv*. Kvale och Brinkman beskriver detta som att forskaren närmar sig ämnet utan förutbestämda hypoteser utan snarare låter "den empiriska världen avgöra vilka frågor som är värda att söka svar på" (Ibid s.238). D.v.s. vi har inte på förhand bestämt vad vi tror vi kommer att få reda på. Detta angreppssätt gör det också svårt att använda en specifik analysteknik. Istället har vi jobbat mer hands-on enligt det Kvale och Brinkman benämner *bricolagemetoden*, d.v.s. vi har använt oss av de "verktyg som råkar finnas till hands trots att de inte var avsedda för uppgiften i fråga" (Ibid s.281). Först har vi läst igenom intervjuerna med syfte att skaffa oss ett helhetsintryck, sedan har vi gått tillbaka till specifika avsnitt som extra mycket väckt vårt intresse.

Vi har även burit med oss en *komparativ* ansats in i vårt analysarbete. Vår bakgrund och vår upplevelse av den svenska lärarutbildningen har hela tiden funnits som ett par glasögon och i diskussionerna har jämförelsen legat nära till hands. Då vi saknat tid och plats att utöka studien till att gälla även Sverige har jämförelserna istället kommit att ske intervjuerna emellan. Vi har försökt hitta likheter respektive skillnader för att kunna få syn på generella åsikter som förenar respondenternas syn samt vad som tycks vara individuella avvikelser. Kvale och Brinkman refererar till Miles & Huberman (1994) när han ger exempel på tekniker för det han kallar *Ad*

Hoc-analys. “Genom att lägga märke till mönster, teman (1), se rimligheten (2) och ställa samman (3) blir det lättare för analytikern att se “vad som hör ihop med vad”. Vidare nämner han bl.a. att *skapa metaforer, att räkna, att skapa kontraster, att göra jämförelser och differentiering vid skiljande variabler*, alla dessa tekniker har komparativa tendenser och det går även väl ihop med den fenomenologiska studiens väsensskådande aspekt. (Ibid s.282)

Under arbetet med materialet har vi också uppmärksammat att respondenternas tankar ofta tar formen av kortare berättelser. Dessa historier och sättet att berätta dem säger ofta mycket om respondenternas uppfattning om sin livsvärld i allmänhet och utbildningen respektive läraryrket i synnerhet. Vi har redan nämnt att intervjuguiden är konstruerad med tanke på narrativet och dess kronologi men däremot har vi valt att inte göra en renodlad *narrativ analys* (Ibid 268-270). Detta p.g.a. att vi inte bara söker berättelser utan även värderingar, motsägelser och känslouttryck och som kritiken av den narrativa analysen säger: “Det är inte alla aspekter av den mänskliga erfarenheten som passar in i mer eller mindre sammanhängande berättelser”. (Frosh 2007 refererad i Kvale & Brinkmann 2009 s. 270).

5.4. Urval

Esaiasson m.fl. tar upp tre allmänna råd för att göra ett bra urval av intervjupersoner vid respondentintervjuer, först och främst att välja främlingar, detta för att kunna hålla en vetenskaplig distans. Att vi genomfört studien på andra sidan jorden gjorde denna punkt relativt enkel att klara av. När man inte är ute efter att få fram “sanna fakta” utan undersöker olika attityder är det också viktigt att inte välja subjektiva experter (Kvale & Brinkmann 2009 s. 291). Att t.ex. fråga elevrådets ordförande och kårrepresentanter (förutsatt att elevråd och kårverksamhet existerade) hade t.ex. varit mindre lämpligt. Likaså att t.ex. använda intervjun med rektor och lärare på CeRP samt samtalet med utbildningsrådets Laura Motta som material till resultatet.

Istället rekommenderar både Esaiasson et al och Kvale och Brinkman att man söker intensitet/bredd i urvalet. Vi har därför sett till att vi har respondenter ifrån alla fyra årskurser samt en nyutexaminerad engelsklärare som undervisat ett år (Cecilia). Vi har också varit noga med att intervjua både män och kvinnor och med tanke på majoriteten kvinnliga studenter på lärarutbildningen anser vi att fördelningen tre män och sex kvinnor är relevant ur en representativ synpunkt, detta utifrån principen om “maximal variation” (Esaiasson et al 2012 s. 293) .

Trots att Daniela föredrog att framförallt prata spanska under intervjun och vi främst tänkt rikta in oss på engelsktalanade respondenter tyckte vi att hennes äldre ålder och bakgrund ifrån ett annat land (Argentina) gjorde hennes perspektiv såpass relevant att vi ändå valde att låta henne delta. Detsamma gäller för Ian som till skillnad från de andra respondenterna läser utbildningen på distans. Vi hade även en tionde intervju inplanerad där respondenten ursprungligen kommer ifrån Tyskland. Dessvärre fick hon förhinder och ny intervjutid hann inte bokas in innan vi lämnade landet.

Rent praktiskt så har vi kontaktat intervjupersonerna i anslutning till CeRP och residenset. Studenterna genomförde under vår vistelse ett antal större prov och de dagar vi visste

att engelsklärare skulle examineras fanns vi på plats efteråt och frågade slumpvis utvalda personer om de ville delta. Vi fick även hjälp av två engelsklärare på CeRP att kontakta sina studenter som de visste bodde i närheten av skolan. Vi är medvetna om att detta medförde en viss risk för att de enbart kontaktade sina "favoritelever" så vi var noga med att själva få tag i minst hälften av respondenterna. Dessutom förklarade vi vikten av variation hos respondenterna varpå den ena av engelsklärare tipsade oss om en elev hon beskrev som "kritisk och ifrågasättande".

Kvale och Brinkman nämner vikten av att inte skaffa sig ett alltför digert och därmed svåröverskådligt material. Esaiasson et al är också inne på att i en del undersökningar är kvantiteten viktig för att säkerställa validiteten, men i en respondentundersökning är det snarare de personliga erfarenheterna som står i centrum. Med examensuppsatsens avgränsningar i tid och omfång blir därför nio intervjuer en lagom mängd information att bearbeta.

5.5.

Validitet

Frågan om validitet är alltid problematisk inom kvalitativ forskning. Kvale och Brinkman beskriver olika sätt att se på objektivitet och validitet och pratar bl.a. om *frihet från bias* d.v.s. en kunskap som är "oförvanskad ifrån personliga fördomar" (Kvale & Brinkmann 2009 s.292). Att undersöka en främmande kontext kan ha både fördelar och nackdelar när det gäller detta. Dels ger bristen på förkunskaper förutsättningar för att gå in med ett öppet sinne. Dels kan det finnas aspekter av det nya som man omedvetet förbiser p.g.a. sin ovana att hålla utkik efter dem.

En viktig faktor i vårt arbete är att vi varit tre stycken forskare med delvis olika bakgrund (som t.ex. ämnesval, uppväxtort, könsidentitet) som ständigt blivit tvungna att diskutera både vår förförståelse och våra slutsatser. Kvale och Brinkman pratar om *dialogisk intersubjektivitet* och definierar det som "den enighet som uppnås genom ett rationellt samtal och ömsesidig kritik bland dem som identifierar och tolkar ett fenomen" (Ibid s. 293). Denna formulering åsyftar kanske främst ett större forskarkollektiv men i mikroformat går det ändå att se hur vår arbetsgrupp anammat detta perspektiv.

Rent konkret kan man se hur vi konstruerat en noggrann intervjuguide som ger möjlighet för andra forskare att reproducera våra intervjuer. I vårt urval har vi strävat efter en bred respondentbas och trots en situation där vi ofta utelämnats åt andras välvilja och hjälpsamhet varit noga med att själva söka upp flera av de svarande. Vidare så har vi varit försiktiga med att söka förenklingar eller överdrivna förtydliganden och istället vara öppna för det som Kvale och Brinkman beskriver som "intervjuteknikens förmåga att fånga nyansrikedomen i sociala attityder" (Ibid s. 301)

5.6. Reliabilitet och generaliserbarhet

Johannessen och Tufte (2010) beskriver hur man bedömer en undersöknings reliabilitet genom att se till vilka data som samlats in, hur de samlats in och sedan bearbetats (Johannessen och Tufte, 2010. s.28). Vi genomförde intervjuer med nio lärarstudenter på engelska, som spelades in och sedan transkriberades och översattes de till svenska. Reliabiliteten kan ha påverkats negativt då den största delen av intervjuerna genomfördes på engelska vilket varken var respondenternas

eller forskarnas modersmål. En möjlighet att säkerställa undersökningens reliabilitet skulle kunna vara att genomföra ytterligare en liknande undersökning och på de sättet använda interbedömarreliabilitet (Ibid. s.29).

Att de flesta intervjuerna skulle genomföras på engelska minskade vår population varifrån vi genomförde ett urval av respondenter. Detta innebar att möjligheten att skapa ett helt representativt urval minskade. Generaliserbarheten kan därigenom påverkats negativt. Undersökningen är endast genomförd på en skola i Uruguay. Detta innebär också att generaliserbarheten kan vara begränsad till Uruguay och kanske även till en landsortsskola. I identitetsskapandet av lärarrollen tar vi en socialkonstruktivistisk ansats där vi utgår från att identiteten skapas i ett socialt sammanhang i kommunikationen med andra människor. Detta innebär att skapandet av läraridentiteten kan vara generaliserbar utanför Uruguays gränser.

5.7. Etiska överväganden

Nedan följer reflektioner kring några av de etiska dilemma som kan uppstå vid en intervjusituation.

Maktbalans

I en intervjusituation finns det en risk att intervjuaren hamnar i en högre maktposition vilket ska försöka undvikas eftersom respondenten kan känna sig i underläge och då inte svarar sanningsenligt på frågorna. Trots att en intervju kan upplevas som ett vanligt samtal finns det en maktskillnad mellan parterna då intervjuaren leder samtalet i olika riktningar med hjälp utav olika frågor (Esaiasson et al 2012 s, 209). Kvale och Brinkman menar däremot inte att detta är ett problem, total maktsymmetri är inte önskvärt då intervjuaren faktiskt har i uppgift att styra samtalet i rätt riktning. Därför bör inte intervjun bli en ”helt öppen och fri dialog mellan jämlika parter” (Kvale & Brinkmann 2009 s. 51). En nyckel till bra balans i maktsymmetrin är enligt Kvale och Brinkman att det finns en tydlig intervjuguide att förhålla sig till samtidigt som intervjuaren försöker skapa ett tillåtande samtalsklimat där respondenten känner sig bekväm.

Intervjupersonernas bekvämlighet

I genomförandet av våra intervjuer har vi haft en välstrukturerad intervjuguide, uppbyggd omkring fem teman. Vi har dock varit noggranna med att intervjuerna ska bli något korsförhör, dels på grund av vår explorativa grundinställning, dels p.g.a. intervjupersonen kan bli osäker om hon/han upplever att intervjuaren är för dominant och därmed hålla inne på information eller prata runt ämnet. (Kvale & Brinkmann 2009 s. 32). För att få intervjupersonen mer bekväm beskriver Esaiasson m.fl. att det är viktigt att göra klart för respondenten att denne ingår i en undersökning och att det är godtagbart att säga nej eller inte besvara vissa frågor, detta har vi också gjort vid varje intervju. Vi har även utlovat respondenterna anonymitet, alla namn på respondenterna är fingerade, och erbjudit dem att läsa igenom materialet om de så önskar (Esaiasson et al 2012 s.290). Slutligen har respondenterna fått vara med och bestämma var

någonstans intervjuerna ska äga rum. Då det är deras skola har det blivit naturligt att de kommit med tips på rum som brukar vara lugna och det har på så sätt blivit deras "hemmaplan".

Val *av* *språk*

Eftersom våra intervjuer utförs i Uruguay så har intervjupersonerna ett annat modersmål än oss (spanska). Alla respondenter utom en (Daniela) har dessutom genomförts på ett tredje språk, engelska. Detta kan leda till att respondenten inte känner sig bekväm i sättet att uttrycka sig och därför inte ger lika ingående svar på frågorna. Då ordförrådet är begränsat kan det också hända att hon/han väljer ord som inte riktigt passar in i sammanhanget eller är mindre nyanserade. Med detta i åtanke valde vi att genomföra intervjuerna på studenter som läser till lärare i ämnet engelska eller som av annan anledning besitter väl utvecklade engelskakunskaper. Ytterligare en poäng med att använda engelska som intervjuspråk är just att varken vi som intervjuar eller respondenterna har språket som modersmål vilket i sig kan minska känslan av maktobalans i intervjusituationen.

Vetenskapsrådet rekommenderar att en studie författas på ett språk som de medverkande kan förstå (Vetenskapsrådet 2002). Detta är ett kriterium som denna rapport inte lever upp till och beslutet att skriva på svenska istället för engelska fattades på grund av den begränsade tids- och omfattningsram som ett examensarbete innebär. Värt att nämna är dock att ingen av de intervjuade frågat efter eller utlovats att få ta del av den färdiga publikationen.

Intervjuareffekter

När man genomför en intervju är det viktigt att tänka på möjliga intervjuareffekter. Hur en fråga ställs och vem som ställer den kan påverka vilket svar respondenten ger (Esaiasson et al 2012 s.301). Att vi vid somliga tillfällen varit två eller tre personer som närvarat vid intervjuerna kan också ha påverkat samtalskaraktär. Dock har vi även genomfört somliga av intervjuerna på tu man hand och vid genomgång av materialet och svaren har vi inte kunnat se någon skillnad i t.ex. utförlighet eller detaljrikedom kopplat till hur många som närvarat vid intervjutillfällena.

En faktor som kan ha jämnat ut maktfördelningen och bidragit till den lättsamma och öppna stämningen som präglat intervjuerna är att vi själva är studenter i liknande åldrar. Möjligen känner sig respondenterna på så sätt tryggare med att besvara frågorna mer uppriktigt än om t.ex. en äldre och erfarenare lärare suttit på andra sidan bordet. Detta då de varken medvetet eller omedvetet tänker att vi är där för att bedöma dem. Vid första halvan av Danielas intervju närvarade hennes lärare i engelska och vi upplevde då att svaren blev aningen mer kortfattade och tillrättalagda än under den andra halvan som genomfördes på tu man hand.

6.

Resultat

6.1. Om intervjupersonerna och intervjusituationerna

Här följer en kort beskrivning av de olika intervjupersonerna. Vi presenterar deras bakgrund och relevant information som framkommit under intervjuerna som inte nödvändigtvis hör till de specifika forskningsfrågorna. Då vi under analysarbetet upptäckte att lärare i släkten fungerade som en bakgrundsfaktor har även denna information presenterats här.

Dessutom ges en kort beskrivning av varje specifik intervjusituation med bl.a. plats, intervjuare samt yttre faktorer som kan ha påverkat intervjun.

Anna

Anna är 21 år gammal och går tredje året på lärarutbildningen inriktning engelska. Hon kommer ifrån en grannby till Atlantida och har inga lärare i släkten.

Intervjun med Anna genomförs i en lokal på CeRP, närvarande i intervjusituationen är respondenten och en intervjuare. Lokalen ligger en trappa upp ifrån biblioteket och är varken ett klassrum eller grupprum utan snarare ett extrautrymme där studenter kan sitta och arbeta ifred. Anna verkar avslappnad och pratglad. Vid två tillfällen ringer hennes telefon varvid hon svarar och ber att få återkomma.

Betina

Betina är 20 år gammal och går för närvarande andra året på CeRP där hon studerar till engelsklärare. Hon bor strax utanför Atlantida, hennes mor såväl som hennes moster är lärare.

Intervjun med Betina äger rum på en av lärarnas kontor. Vid intervjun närvarar respondenten samt tre stycken forskare varav en leder intervjun och en antecknar. Stämningen är uppsluppen och tonen vänskaplig. På inspelningen kan man höra hur Betina ofta skämtar och skrattar.

Cecilia

Cecilia är 22 år och för 1 år sedan tog hon sin lärarexamen från CeRP. Nu arbetar hon som engelsklärare på en skola i Atlantida. Båda hennes föräldrar är lärare.

Intervjun genomförs i ett arbetsrum på CeRP. Närvarar gör intervjupersonen och tre forskare varav en leder intervjun och två för anteckningar. Dessutom sitter en av lärarna på CeRP med under första halvan av intervjun då hon är nyfiken på hur den ska gå till. Det faktum att hon närvarar under en del av intervjun kan, men har troligtvis inte, påverkat svaren hos respondenten.

Daniela

Daniela är 40 år gammal och går andra året på CeRP där hon studerar till lärare i spanska. Hon kommer ursprungligen ifrån Argentina. Hon har inga lärare i släkten.

Denna intervju genomförs, efter respondentens önskemål, huvudsakligen på spanska och blir uppdelad på två olika tillfällen. Vid första intervjutillfället närvarar två forskare varav en håller i intervjun och en antecknar. Dessutom sitter intervjupersonens pedagogiklärare med och lyssnar. Intervjun förs på nämnda lärares arbetsrum. En bit in i intervjun får Daniela ett

telefonsamtal och tvingas att avvika. När intervjun återupptas tre dagar senare närvarar enbart respondenten och en intervjuare, denna halva genomförs i ett lugnt rum i anslutning till skolbiblioteket.

Evelina

Evelina är 22 år gammal och bor i Atlantida men kommer från en mindre ort några mil ifrån staden. Evelina studerar till att bli engelskalärare och är inne på sitt tredje år. Hennes mormor var lärare och beskrivs som en stor inspirationskälla.

Intervjun genomförs på en lugn, avsides plats utanför skolan. Närvarar gör respondenten och en intervjuare.

Fabian

Fabian är 24 år och läser sitt tredje år på på CeRP där han studerar till engelskalärare. Ingen i Fabians familj är lärare.

Intervjun genomförs i ett tomt klassrum på CeRP. Fabian och två forskare närvarar varav en håller i intervjun och en antecknar.

Gina

Gina är 21 år gammal och läser sitt tredje år på CeRP där hon studerar till engelskalärare. Hon har en farbror som är lärare och de brukar ofta diskutera läraryrket.

Vid intervjun närvarar Gina och två forskare varav en håller i intervjun och en för anteckningar. Intervjun genomförs utomhus på en avskild, lugn plats i anknäring till CeRP.

Henry

Henry är 20 år gammal och studerar andra året på CeRP för att bli litteraturlärare. Hans farfar var lärare i gymnastika, annars inga lärare i släkten.

Intervjun genomförs i ett tomt klassrum på CeRP. Närvarar gör respondenten Henry, samt tre forskare varav en som håller i intervjun, en som antecknar och en som iakttar. Intervjun avbryts då forskaren som för anteckningar börjar må illa och tvingas lämna lokalen. Den observerande forskaren tar då över hennes roll och därefter fortlöper intervjun.

Ian

Ian är 19 år gammal och studerar första året till lärare i bild och visuell kommunikation, en utbildning som delvis ges på distans. Han bor i en mindre ort i norra Uruguay. Han har inga lärare i släkten.

Vid Intervjun närvarar respondenten samt två forskare, varav en leder intervjun och en för

anteckningar. Intervjun genomförs i ett allmänt utrymme på residenset i Atlantida. Värt att nämna är att efter intervjun vill Ian gärna visa sina arbetsprover i bildämnet vilka han har på sin dator

6.2 Varför lärare?

Alla lärarstudenter som medverkade i intervjuerna var eniga om att de valt att studera till lärare eftersom de brinner och känner passion inför yrket. Studenterna samlas även runt uppfattningen att själva lärandet och mötet med eleverna lockar mer än ämnet i sig även om alla upplever ett personligt intresse av det ämne de valt att bli lärare i. Ian och Henry är de respondenter som skiljer sig lite från de andra i denna fråga. Båda beskriver ett stort intresse för sina respektive ämnen bild och litteratur men upplever det som svårt att få arbeta med detta utanför läraryrket.

För Daniela, Evelina och Gina var läraryrket ett självklart val och de har inga andra alternativ som lockade mer. Betina, Cecilia, Fabian, Henry och Ian har alla varit lockade till att arbeta med konstnärliga yrken men valt bort det framför lärarkarriären med förklaringen att det är svårt att få arbete inom dessa branscher i Uruguay. Ian berättar att han som ung aldrig funderade över att välja läraryrket men senare kom fram till att det var ett sätt att få arbeta med sitt intresse. Anna är nöjd med sin utbildning men funderar över att läsa vidare till psykolog efter examen.

Anna och Betina lever i tron om att andra människor väljer läraryrket då de brinner för att undervisa och ville föra kunskapen vidare. Fabian däremot tror att de flesta väljer yrket som en enkel utväg, då det är lätt att få arbete som nyexaminerad. Cecilia, Daniela, Evelina, Gina, Henry och Ian tror att de flesta lärarstudenter valt att gå utbildningen då de är intresserade av yrket men att det förekommer att studenter ser det som en enkel väg till att få arbete. Daniela och Evelina förklarar att studenter som väljer yrket av den anledningen ofta hoppar av utbildningen när praktiken börjar eftersom bristen av intresse hos studenterna oftast leder till att de inte klarar av eller orkar med utbildningen och/eller arbetet.

Inspirationskällor

Betina, Cecilia, Evelina, Gina och Henry har alla lärare i släkten. Betinas mamma är lärare och båda Cecilias föräldrar, övriga har mer avlägsna släktingar. Alla förutom Ian förklarar att de själva haft många bra lärare under sin skolgång som har inspirerat dem. Cecilia beskriver även att lärare som hon upplevt som mindre bra påverkat hennes val av yrke då hon vill göra sin egen undervisning bättre för sina elever. Ian däremot skiljer sig från mängden då han förklarar att det främst är konstnärer som inspirerat honom.

Den egna skolgången

Anna, Cecilia, Daniela, Evelina och Gina trivdes alla väldigt bra i skolan men Evelina tyckte det kunde bli tungt när man läste för många ämnen samtidigt. Betina säger att hennes skolgång var jobbig eftersom hon alltid kände sig utanför men var väldigt studiemotiverad. På gymnasiet tycker hon att det blev bättre. Fabian ogillade skolan och han beskriver sig själv som lat under

den tiden, men han har alltid haft lätt för sig. Han hoppade av gymnasiet innan han var färdig för att senare läsa upp sina betyg. Ian beskriver sin skolgång som tuff och ganska tråkig emellanåt men den hjälpte honom att få perspektiv på saker och ting. Henry däremot hade svårt med det sociala i början av sin skoltid men kände att han hamnade rätt och trivdes riktigt bra när han började Highschool på en skola med konstnärlig profil.

6.3. Undervisningen på CeRP

Studenterna på CeRP kan antingen genomföra sina studier på plats eller läsa delar av utbildningen på distans. Hur en vanlig dag ser ut skiljer sig därför mellan studenterna. Ian är den enda av våra respondenter som läser distanskurser. Han berättar att han läser 5 bildämnen i veckan på distans vilket innebär att han skickar in uppgifterna via nätet. tre dagar i veckan befinner han sig på CeRP då han läser allmänna kurser med de övriga lärarstudenterna på skolan. De övriga deltagarna i undersökningen studerar på vanligt vis. De berättar att dagen är uppdelad i två olika block, ett förmiddagspass och ett eftermiddagspass. En skoldag är ungefär sex timmar lång.

Varför CeRP och inte IPA

En anledning till att Anna, Cecilia, Daniela, Fabian, Gina och Henry valde att studera på CeRP Framför lärarutbildningen IPA i Montevideo är för att det var ett närmare alternativ. Studentantalet är mindre på CeRP och det tycker Anna, Cecilia, Fabian, Gina och Evelina Är en stor fördel. De förklarar att det blir en mer familjär stämning då. Studenterna känner sina klasskamrater och lärare väl och alla får den hjälp och det stöd som de behöver. Fabian menar att på IPA ser lärarna studenterna bara som ett nummer. Dainela och Henry uppskattar även att skolan inte ligger i storstaden utan i Atlantida där det är behagligare miljö och nära till naturen. Evelina var tvungen att flytta till Atlantida, men hon har verkligen inte ångrat sitt val utav skola. Anna tycker däremot att det låga elevantalet för med sig en risk för att lärare kan favorisera vissa elever.

Vissa anser att IPA har bättre kvalitet och högre krav på utbildningen än CeRP säger Betina och Cecilia. Ingen av dem tror dock att detta stämmer. Förut var CeRPs lärarutbildning treårig medan utbildningen på IPA var fyra år förklarar Cecilia. Nu är dock båda utbildningarna lika långa och det tror Cecilia har minskat rivaliteten mellan skolorna.

Svårighetsgrad för att komma in på CeRP

Alla intervjuade studenter delar uppfattningen om att det inte är svårt att komma in på CeRP. Det som krävs är att ha betyg i alla kurser från senior high school (motsvarande gymnasiet). De studenter som vill bli matematik- eller engelskalärare måste även göra ett intagningsprov för att visa att de håller en viss nivå. Anna säger att intagningsprovet i engelska var lättare än hon trodde. Ian berättar att det tidigare även krävdes intagningsprov för bildämnet, men att det nu är borttaget och att frågan ifall det borde återupptas är något som ständigt diskuteras.

Fördelar och nackdelar med internatboendet i Atlantida

Av studenterna som deltagit i undersökningen är det bara Ian som bor på internatet. Han bor där måndagar - fredagar och trivs bra med det. Han säger att det är bra studiero men att ytorna är lite för små för vissa bilduppgifter han gör. Anna, Daniela, Fabian, Gina och Henry tror att studenterna som bor där får mer studiero eftersom de inte behöver ta hand om hushållssysselsättningar själva. Hemma, beskriver de, dyker det alltid upp saker som måste göras. Av den anledningen tror Henry det hade varit till hans fördel att bo där. Gina och Fabian däremot är glada att de bor hemma. Fabian beskriver att han inte har lust att plugga hela dagarna. Gina berättar att hon redan är så ambitiös och att ständigt befinna sig i en skolmiljö skulle göra att hon aldrig fick chansen att slappna av. Evelina däremot, som har flyttat till Atlantida, har valt bort att bo på internatet. Hon säger att hon har svårt att koncentrera sig med mycket folk runtomkring och därför var det inget alternativ. Hon hade önskat att hon ändå fått ta en liten del av stipendiet. Nu måste hon stå för mat- och boendekostnaderna själv vilket har lett till att hon arbetar extra parallellt med sina studier. Detta gör att hon måste dra ut på dem då hon inte klarar av att hålla samma takt som sina klasskamrater.

Praktiken på CeRP

På den här punkten är studenterna relativt eniga och alla tycker att praktiken är en av de viktigaste delarna av utbildningen. Cecilia, Daniela, Evelina och Gina är eniga om att det är under praktiken som studenterna utvecklar sin lärarstil och kommer underfund med om de har valt rätt yrke eller inte. Gina säger att det är där kan man koppla teorin till den verkliga världen och att det är det yrket handlar om. Cecilia, Daniela och Evelina talar alla gott om den fjärde terminen när studenterna under en hel termin får ta hand om en egen klass. Klasskamraterna besöker då varandras praktikplatser och ger varandra feedback vilket alla ser som något positivt. Cecilia beskriver det som att studenten får då klara sig själv utan att känna sig ensam. Henry och Anna tyckte att praktiken var svår i början eftersom de var så nära eleverna åldersmässigt och att detta komplicerade deras lärarroll. Båda berättar dock att nu, efter lite tid, har de hittat rätt. Henry beskriver att läraren, vars klass som han följde, har hjälpt och inspirerat honom mycket. Anna säger att alla studenter inte har sådan tur, vissa studenter hamnar med en mindre bra lärare och då blir praktiken inte lika bra. Betina var en av dem som hade problem med läraren som hon gick med, men hon har arbetat extra på en skola och fått den praktiska övning som hon behöver därifrån. Ian har däremot inte haft sin första praktik än, men ser mycket fram emot den. Tidigare jobbade han extra med att undervisa på en skola i bild men de strikta instruktionerna han fick gjorde arbetet komplicerat.

CeRP:s teoretiska undervisning

Studenternas uppfattning om den teoretiska undervisningen är en aning splittrad. Daniela, Fabian, Gina och Ian tycker att CeRP ger studenterna en bra och bred metodisk och teoretisk grund att stå på något Fabian och Gina betonar att en lärare behöver för att klara av sitt yrke. Daniela berättar att hon uppskattar att studenterna får en så pass stor kunskapsbredd. Hon menar

att studenten då kan studenten själv ta till sig de teorier och metoder som passar deras lärarpersonlighet. Evelina däremot tycker att den teoretiska undervisningen är svår och att bredden snarare hämmar än främjar studenten i sökandet efter en egen lärarstil. Cecilia säger att undervisningen i stora drag är bra, men både hon och Henry är överens om att den teoretiska kunskapen de lär sig är svår att applicera på verkligheten. Henry menar att den teoretiska undervisningen inte alltid känns särskilt relevant och att mera applicerbara teorier skulle ge studenterna större självförtroende i sitt yrke. Betina beskriver att hon inte lade ner så mycket energi på de teoretiska bitarna i början eftersom hon inte såg det som relevant men att hon nu börjar se sambanden tydligare. Anna upplever att den teoretiska undervisningen har förbättrats under den senaste terminen. Nu lär de sig hur de ska lära ut på ett relevant sätt. Det tycker hon känns meningsfullt.

6.4. Synen på kunskap och utbildningens roll i samhället

Pedagogikundervisningen på CeRP

Synen på pedagogikundervisningen bland respondenterna är ganska spretig. Flera av respondenterna beskriver att dess huvudsakliga fokus ligger på hur undervisningen har sett ut historiskt, men också på att lär sig om olika metoder och teorier. Betina menar att nationella teoretiker prioriteras. Henry menar att de även läser om kunskap ur ett filosofiskt och politiskt perspektiv. Han säger att lärarna på CeRP lägger stort fokus på elevbemötande, något han tycker är väldigt bra. Evelina är av åsikten att pedagogiken ibland känns överflödigt. Hon berättar att läraren mest står framme vid tavlan och lär ut teorier som är svåra att få användning av ute i klassrummen. Cecilias uppfattning av pedagogiken är att lärarna vill lära studenterna hur de skapar den perfekta lektionen med början, innehåll och avslut. I verkligheten är undervisningen inte så enkel förklarar hon och efterlyser snarare verktyg som kan underlätta när oväntade situationer uppstår i klassrummet och bättre kunskap om hur lärare ska hantera problematiska elever.

Kunskaps- och elevsyn

Det råder delade åsikter om ifall kunskapssyn är något man verkligen diskuterar på undervisningen. Anna och Henry tycker inte att det brukar tas upp, men att det borde det. Betina och Gina upplever däremot att det samtals väldigt mycket om kunskapssyn.

Anna, Betina och Henry är överens om att kunskap är något gränslöst man har inom sig som alltid kan utvecklas. Betina säger att kunskap växer fram ur erfarenheter, ur allt du varit med om och allt du lärt dig. Anna håller med Betina men betonar även att kunskap kan vara icke-kognitiva förmågor.

Betina, Cecilia, Fabian och Gina värdesätter kunskap inom etik och moral tyngre än faktakunskaper, de pekar på vikten av att lära eleverna att bli bra medmänniskor och Cecilia tycker att undervisningen på CeRP kunde betona detta mer. Fabian säger att om läraren lyckas få eleven att se världen ur ett bredare perspektiv och får dem att möta olika kulturer så skapas mer accepterande individer som kommer bygga ett fredligare samhälle. Man undervisar framför allt

människor, inte bara ett ämne, menar Cecilia. Daniela säger att om fokus ska ligga på faktakunskaper så är det viktigt att det görs en formativ bedömning av dessa.

Betina, Daniela, Evelina, Henry och Ian tycker att kunskap går hand i hand med elevernas intressen. Därför är det viktigt att läraren hittar kunskapsområden som eleverna är intresserade av för att undervisningen ska bli mer inspirerande och relevant för dem. De är alla stora anhängare av att skapa ett autentiskt lärande hos eleverna.

Många respondenter anser att lärarna på CeRP inte helt delar deras åsikter när det kommer till kunskapssyn. Cecilia, Daniela och Gina tycker det ligger ett för stort fokus på den faktabaserade kunskapen. Daniela och Gina menar dock att i skolans värld måste läraren sätta betyg och det finns vissa faktabaserade mål och punkter som eleven måste uppnå.

Fabian pekar på att många av lärarna inte själva representerar den kunskapssyn som de lär ut. De står framme vid tavlan och föreläser om att studenterna ska undervisa sina elever kreativt, öppna upp för diskussion och få in praktiken i klassrummet. Henry önskar att lärarna kunde ge studenterna fler konkreta verktyg om hur de ska gå tillväga för att uppnå den sorts undervisning de pratar om. Ian däremot tycker att lärarna på CeRP ger studenterna en bred grund och inte förespråkar någon speciell teori eller metod. Detta upplever han gör så att studenterna själva kan skapa sig den lärarroll som passar dem. Vissa teorier som lärarna lär ut ställer han sig däremot tveksam till. I detta sammanhang nämner han Emile Durkheim och synen på att läraren ger ut information som eleverna sedan tar emot. Själv vill han ha ett mer jämlikt utbyte mellan lärare-elev och elev-lärare. Han upplever att Durkheim inte tar hänsyn till elevernas egna idéer och intressen vilken både Ian och många andra av respondenterna värdesätter högt.

Utbildningens roll i samhället

Anna, Betina, Cecilia, Evelina, Fabian, Gina och Ian är alla överens om att skolans uppgift är att forma elever till goda samhällsmedborgare och förbereda dem inför framtiden. Lärarna bidrar till att forma nästa generation, säger Ian och det upplever han är ett stort ansvar. Cecilia säger att med hjälp av undervisning kan lärare hjälpa till att skapa bättre människor. Anna delar denna syn och tillägger att därför är det viktigt att knyta kunskap till ekonomi och politik. Evelina tycker det är viktigt att elever börjar sin utbildning så tidigt som möjligt, det tror hon förenklar deras chanser att lära sig det som krävs. Däremot är det viktigt att man inte sätter för hög press på för små barn tillägger hon. Gina berättar att det finns en tanke i Uruguay om att alla människor, oavsett ekonomiska förutsättningar och social status, ska ha rätt till samma utbildning, men tyvärr så har man inte riktigt nått dit än. Ian säger att sättet att undervisa borde förändras i samma takt som samhället utvecklas, men att det finns en symmetri och samverkan mellan dessa två komponenter.

Cecilia, Fabian, Gina och Ina menar alla att undervisningens roll i samhället är något som lärarna på CeRP talar mycket om. På utbildningen menar respondenterna att man har en stor samsyn på skolans uppdrag. Däremot så säger Henry att folket i Uruguay har väldigt lite tilltro till lärarna i dag. Han önskar att folket kunde försöka se på den utveckling skolan har de senaste åren istället för att lyfta fram allt som är negativt.

Yrkets status

På frågan om läraryrkets status i samhället är reaktionerna enhetliga. Anna skrattar högt innan hon konstaterar "Teachers in the Uruguayan society are miscredited" (se Bilaga 1). Betina, Daniela, Evelina, Fabian och Ian pratar alla om brist på respekt, från föräldrar, elever och andra yrkesgrupper. Cecilia, Gina och Henry hävdar alla att folk i regel skyller samhällsproblemen på lärarna. Både Evelina och Gina beskriver hur deras föräldrar blev besvikna på dem när de berättade att du skulle studera till lärare.

Respondenterna ger lite olika förklaringar till detta. Cecilia och Fabian nämner lärarnas strejker som en orsak. Daniela säger att p.g.a. lärarbristen undervisar många obehöriga lärare och att dessa drar ner yrkets status. Gina och Henry säger att många tror att lärarutbildningen är lätt att ta sig igenom och att folk tror att man går den bara för att enkelt börja tjäna pengar. Allra värst tycker Henry att denna tendens är hos arbetarklassen. Betina påstår att landet befolkas av gamla konservativa människor som inte förstår bättre och Ian säger att människor utan insyn i utbildningsväsendet skyller alla problem på lärarna medan de som förstår vad yrket handlar om hyser mycket större respekt.

Anna, Daniela och Gina nämner att läraryrkets status har försämrats sen förr då yrket kunde likställas med t.ex. läkare eller jurister. Anna beskriver tiden under militärdiktaturen som den stora nedgången för yrkets status då lärare tvingades följa generalernas läroplaner.

Skillnader mellan olika ämnen

Respondenterna är också relativt överens om vilka ämnen som har hög respektive låg status. Bortsett från Daniela som inte uttalar sig och Cecilia som inte tycker att det finns några direkta skillnader enas alla om att Matematik är ett ämne med mycket status. Sedan nämns även kemi och fysik av ett flertal respondenter. Ian nämner även historia, Anna engelska och Betina klumpar ihop alla de naturvetenskapliga ämnena, d.v.s. Matematik, Kemi, Fysik och Biologi under samlingsnamnet "The pride of CeRP" (se Bilaga 2).

Längst ner på skalan placeras litteratur av två respondenter, varav en, Anna, också lägger till historia och sociologi. Allra sämst anseende tycks dock engelska ha vilket fyra av respondenterna nämner och Henry beskriver det som att engelsklärarna nästan blir diskriminerade. Han förklarar att folk ser på dem som högfärdiga och Betina beskriver det som att "They consider it the language of the empire". Även Fabian tar upp föraktet mot det amerikanska medan Evelina nöjer sig med att konstatera att många anser det vara onödigt att kunna då de ändå inte planerar att åka utanför den sydamerikanska kontinenten.

Gällande manliga och kvinnliga ämnen så är alla överens om att det är en majoritet kvinnor som läser till lärare. Fyra av de fem respondenter som kommenterar könsfördelning nämner ändå matte som ett "mansämne" även fysik och historia nämns två gånger medan två respondenter pekar ut litteratur som ett ämne så gott som inga killar läser. Anna tar upp att elever

överlag har större respekt för manliga lärare “because we are a society machista” (se Bilaga 1), Fabian är inne på samma spår och upplever att han tillåts ifrågasätta undervisningen på ett helt annat sätt än vad hans kvinnliga medstudenter får. Detta är dock något han ämnar ändra på när han själv blir lärare.

De flesta respondenterna talar om en lärarbrist. Däremot tycks det skilja sig mellan olika ämnen. Av de sex personer som diskuterar inom vilka ämnen det råder brist nämner fyra engelska, två matematik och två fysik. Fyra säger också att det finns överflöd av historielärare och två nämner litteraturen. Vad gäller geografi säger en av de svarande att det råder brist medan en säger att det finns ett överflöd.

Skolpolitik

Gina och Henry betonar vikten av samarbete mellan lärare och politiker, att båda grupper måste börja respektera varandra. Henry betonar dock att han inte gillar politik, detsamma gäller för Ian. Evelina är inte så insatt men upplever politiken som rörig och att det lovas mycket men hålls tunnt. Fabian och Gina säger att skolpolitikerna har för lite insikt i skolans värld, Gina påpekar att vissa inte satt sin fot på en skola de senaste 20 åren. Både Anna och Daniela är relativt positiva till skolpolitiken i landet och lyfter fram Ceibalprojektet som exempel. Daniela påpekar dock att det borde implementerats bättre, nu kom det uppifrån och det gjorde många lärare skeptiska vilket minskade dess effektivitet. Cecilia upplever att lärarutbildningen har blivit sämre de senaste åren och att det är politikernas fel. Betina beskriver en politisk skillnad mellan offentliga och privata skolor där de sistnämnda inte håller kunskapsmåttan utan där betalar man för att klara sig igenom.

Sex av respondenterna uttalar sig positivt om fackföreningarna. Det är viktigt med någon som står upp för lärarnas rättigheter och kämpar för högre löner. Fabian, Gina och Ian är dock kritiska till de många strejkerna som de menar både drabbar undervisningen och påverkar synen på yrket negativt. Cecilia är överlag skeptisk till fackföreningarna då hon har hört att de fryser ut medlemmar som inte delar samma åsikter som majoriteten. Hon föredrar att vara fri och självständig. Fabian är inne på samma spår, trots att han tycker mycket av det facket står för är bra säger han att de kan bli arga på dig om du inte håller med dem. Även Henry håller fram sin självständighet som ett argument för att inte gå med i facket “I don’t want to be a part of something just because others are” (se Bilaga 8). Daniela skiljer på den politiska verksamheten och den fortbildande, vilket enligt henne bedrivs av två olika organisationer, men hon tycker att båda är viktiga.

6.6. Kvalitéer som utgör en bra lärare

Henry, Fabian, Evelina, Danielala, Anna, Betina och Cecilia tycker alla att lärarens viktigaste uppgift är att utveckla elevers personlighet för att på så sätt hjälpa dem igenom livet och växa som människor. Ian nämner också elevens personlighet men betonar också att

ämneskunskapen är viktig. Allra mest grundläggande för en bra lärare menar han är att kunna motivera eleverna till varför man ska läsa ämnet. Han vill även hjälpa elever att komma på vad de vill göra i framtiden. Gina anser att en lärare ska visa för eleverna att kunskap är makt. Kunskap är något som man alltid bär med sig och ingen kan ta i från dig, säger hon. Henry tycker även att lärarens uppgift, förutom att lära elever, är att lära sig själv. Läraren måste reflektera över sitt eget lärande för att utvecklas.

Skillnader mellan att undervisa yngre och äldre åldrar

Anna, Evelina och Fabian tycker att skillnaden i att undervisa på lägre åldrar gentemot högre är att kunskapsnivån måste sänkas. Daniela och Ian menar att lärarens uppgift på lägre åldrar är att lära eleverna hur de ska bete sig i sociala sammanhang så de blir goda medborgare, att uppfostra snarare än att lära ut kunskapsstoff. Evelina säger att undervisningen ska anpassas till barnens behov, för yngre åldrar bör den vara mer lekfull och intensiv. Henry menar att undervisningen för lägre åldrar tenderar att bli mer personlig.

Skillnaden i att undervisa elever i högre åldrar tycker Henry och Anna är att innehållet på lektionerna måste utvecklas. Betina, Daniela och Ian förklarar att lärarens uppgift då blir att lära eleverna att själva ta ansvar för sina studier och förbereda dem för framtida vidareutbildningar eller yrken. Fabian beskriver att med äldre åldrar bör man ta hänsyn till ungdomarnas intressen och integrera dessa med undervisningen. Anna, Ian och Gina uttrycker alla en uppfattning om att lärarens uppgift är den samma oavsett vilken ålder man undervisar i, men att tillvägagångssättet skiljer sig åt.

Ämneskunskap

Anna, Betina, Cecilia, och Fabian är alla överens om att ämneskunskapen hos en lärare är ganska viktig, men inte alls den viktigaste förmågan. Daniela och Evelina däremot lägger något större vikt vid god ämneskunskap. Gina och Henrys åsikter skiljer ut sig lite då de menar att ämneskunskapen är den grundläggande och centrala förmågan en lärare ska besitta. Gina beskriver att ämneskunskapen är grunden som läraren står på medan Henry säger att en lärare måste ha så pass bred kunskap i sitt ämne att denne kan se kunskapen ur flera olika perspektiv. Ian lyfter fram att en del, ja till och med den viktigaste delen av ämneskunskapen är att motivera eleverna till hur de kan ha användning för ämnet och motivera dem till att vilja läsa det.

Förmågan att disciplinera en klass

Alla studenter är överens om att den här punkten är otroligt viktig. Cecilia, Evelina och Gina förklarar att om en lärare inte kan skapa disciplin går det inte att genomföra undervisningen. Ett lugn och ordning är den främsta nyckeln till att ett lärande ska ha möjligheten att äga rum. Daniela, Fabian, Henry och Ian säger alla att det är viktigt med struktur men det betyder inte att läraren ska ge eleverna order eller bli för auktoritär. Anna säger att hon har lärt sig att skapa ordning i klassrummet samtidigt som hon rör sig runt i klassen. På så vis gör hon undervisningen

mer intressant. Betina beskriver att förmågan att skapa disciplin är en del av individens personlighet, men att den också går att utveckla.

Forma ett klassrum som är öppet för egna tankar och dialog

Alla studenter ser tydligt vikten av den här egenskapen. Betina, Cecilia, Fabian och Ian är överens om att ett bra lärande uppstår i samspel med andra. Henry påpekar att det är viktigt att vara försiktig som lärare så diskussionerna inte blir för våldsamma och kränker elever. Anna och Daniela säger att läraren ska öppna upp för diskussion runt ämnen som är aktuella och relevanta för eleverna och Evelina menar att det är i dialogen som läraren kan uppfatta om eleverna har förstått eller missförstått genomgångarna. Gina belyser vikten av att lyfta fram alla elevers tankar och åsikter så de ska känna sig betydelsefulla och sedda.

Betina och Cecilia tycker däremot inte att lärarna på CeRP skapar ett klassrum som är öppet för egna tankar och diskussioner. De tycker att lärarna på CeRP själva brukar definiera vilken kunskap och vilka samtal som är viktiga och på så vis motarbetar ett mer öppet klassrum.

Att se alla elever och ge dem den hjälp de behöver

Alla är överens om att det är viktigt att se och hjälpa alla elever i en klass. I slutet av varje termin brukar Cecilia tala om för var och en av sina elever minst en sak som denne är bra på, men det räcker inte att bara göra det vid det tillfället, säger hon. Daniela, Evelina, Fabian, Gina, Henry och Ian tycker att den här punkten är otroligt svår att uppnå då elevantalet är så högt i de flesta klasserna. Ett sätt som både Daniela och Evelina lyfter fram för att lösa denna typ av problematik är att låta eleverna arbeta i grupper där de kan hjälpa varandra.

Se till elever även utanför skolan

I den här punkten har studenterna lite delade uppfattningar om hur läraren ska förhålla sig. Betina, Fabian, Cecilia, Daniela, Evelina, och Gina ser det som en självklarhet att man bryr sig om sina elever även utanför undervisningen och de menar på att eleverna upphör inte att existera bara för att de lämnar skolan. Daniela säger att problem i exempelvis hemmet måste lösas och tas hänsyn till, annars kommer det påverka inläringen för elever med eventuella problem. Anna, Henry och Ian tycker däremot inte det är lärarens uppgift att ta tag i större problem som eleverna har, då är det bättre att de vänder sig till en psykolog. Betina, Fabian och Henry beskriver alla hur lärare på CeRP anser det högst olämpligt att lärare involverar sig i elevers privatliv. Henry säger att det är viktigt som lärare att noga väga sina ord väl när man talar med elever om personliga saker. Annars kan man få problem med arga föräldrar. Betina förklarar att om en elev exempelvis blir sexuellt utnyttjad i hemmet kan du som lärare inte göra något. Den uppgiften ligger inte på lärarens bord, det tycker hon är fruktansvärt.

Förmågan att vara kreativ och anpassa sig till situationer som uppstår

Anna, Betina, Cecilia, Daniela, Gina och Henry tycker alla att den här punkten är viktig. De är överens om att en lärare måste vara kreativ och ha förmågan att frångå sin lektionsplanering ifall

oförutsägbara situationer uppstår. Ian säger att kreativitet och spontanitet gör lektionen mer levande och inspirerande för eleverna. Fabian tycker det är svårt att improvisera eftersom han ibland känner sig för inkörd på ett spår. Evelinas åsikter skiljer sig från mängden då hon menar att kreativitet är viktigt men improvisation är något en lärare måste undvika. Som lärare är det centralt att förutsätta alla möjliga scenarier i för tid, göra en detaljerad lektionsplanering och sedan förhålla sig till den. Hon berättar att lärarna på CeRP lär eleverna att lektionsplanera. Om läraren inte förhåller sig till planeringen kan problem uppstå när skolinspektorn kommer på besök för att bedöma lärarens färdigheter.

Ge rättvis bedömning och betyg

Cecilia och Gina tycker båda att det är otroligt viktigt att ge eleverna rättvisa betyg. Det är endelutav lärarens jobb säger Cecilia. Hon berättar att i Uruguay förekommer det att lärare blir tillsagda utav rektorn att ändra vissa betyg för att snittsiffran ska bli högre i klassen. Evelina tycker att rättvisa betyg är viktigt men både hon och Fabian anser att feedbacken som läraren ger sina elever under deras kunskapsprocess är ännu viktigare. Daniela och Ian påpekar att betygen ligger på fel sak, båda menar att det är elevernas process läraren bör bedöma, inte bara slutresultatet. Betina, Fabian och Henry tycker alla att betyg hämmar snarare än främjar eleverna. Betina beskriver att eleverna ser det som en bestraffning mer än en motivation. Henry vill att hans elever ska lära sig för att de är intresserade, inte för att få ett betyg. Anna ser också betyget som ett problem, men snarare för att det inte ger eleven en rättvis helhetsbild. Hon skulle hellre se att betygen sträckte sig över en bredare spektrum där båda fakta, uppförande, attityd och karisma betygsattes.

Att samarbeta med kollegor och föräldrar

Alla studenter är överens om att samarbete är viktigt. Gina och Fabian beskriver att det är något som lärare inte alltid är så bra på. Lärare arbetar oftast ensamma men de ska lära eleverna att samarbeta i grupp, förklarar Gina. Betina, Daniela, Evelina och Ian tycker alla om att arbeta ämnesövergripande. Det gör att eleverna får en tydligare helhetsbild tror Evelina. Anna säger att ett samarbete med kollegor utvecklar läraren och ger den nya idéer och infallsvinklar som denne kan ta med sin i sin egen undervisning. Cecilia säger att lärarna på CeRP förespråkar samarbete mellan kollegor och studenterna får öva på det.

Anna, Cecilia, Evelina och Henry tycker alla att samarbetet med föräldrarna också är viktigt eftersom eleverna även lär sig i hemmet. Cecilia, Evelina och Henry tycker däremot att det är svårt och något lärare över lag borde bli bättre på. Ian däremot ser inte den uppgiften som lika viktig. Han tycker lärarna och föräldrarnas uppgift är att sköta sitt eget.

Att följa styrdokument och andra regler

Synen på vikten av att följa styrdokument och uppsatta regler skiljer sig lite åt mellan studenterna. Anna, Cecilia och Evelina säger att reglerna är uppsatta av en anledning och det är viktigt att följa dem. Cecilia och Evelina berättar vidare att om läraren inte förhåller sig till

släktingar som är lärare. Dock skiljer sig relationen till dessa åt. Båda Cecilias föräldrar är lärare och detta är något hon ofta refererar till under intervjun, Betina beskriver att hon redan som sexåring ville bli lärare “just like my mother” och hon har även en moster som är verksam lärare. Dessa två kan sägas ha starka kopplingar till läraryrket i släkten.

Gina har en farbror som hon ofta diskuterar yrket med och Evelina har en mormor som hon beskriver som en inspirationskälla, detta kan benämnas som en medelnivå av relation i sammanhanget. Henry nämner en farfar som var lärare i gymnastik men inte att denne på något sätt påverkat eller inspirerat honom, varken Anna, Daniela, Fabian eller Ian har några lärare i släkten och man skulle kunna säga att dessa fem har svag eller ingen koppling. Gina och Evelina beskriver även hur släktingar blivit besvikna på dem när de valt att studera till lärare.

Bland de fem respondenter som har lärare i släkten menar alltså fyra att de inspirerats och motiverats i sitt yrkesval av dessa och i synnerhet de två som har lärarföräldrar. Med vårt begränsade kvantitativa intervjuunderlag är det svårt att dra några alltför generella slutsatser men helt klart tycks detta vara en inte oviktig faktor.

Relevanta följdfrågor på detta är *ifall släktingar med lärarbakgrund påverkar vilka motiv som ligger bakom att man väljer att studera till lärare eller inte?* och även *om denna faktor påverkar synen på läraryrket och vilken sorts läraridentitet man själv bygger upp.* Fortsättningsvis i denna uppsats kommer detta att betraktas som en möjlig överkansfaktor på yrkesidentitetens utformande.

Studenternas uttalade motiv till sitt yrkesval

När studenterna förklarar varför de vill bli lärare så nämner en övervägande andel att de brinner för att undervisa, symptomatiskt för detta är Annas berättelse om hur hon redan under senior high började undervisa sina klasskamrater, även Betina, Cecilia och Daniela nämner specifika situationer där de upptäckt hur roligt det är att lära ut. Ungefär hälften av respondenterna nämner även intresse för ämnet även om det i de flesta fall tycks vara av underordnad betydelse eller som Evelina beskriver det, engelskan kom “as a bonus”. Passionen för undervisning framför ämnet är ett motiv som kan kopplas till det Irisdotter benämner som *didaktisk rationalitet*.

De två studenter som tydligare betonar passionen för ämnet, vilket Irisdotter istället kopplar ihop med begreppet *ämnesrationalitet* är Ian och Henry. Värt att notera är hur båda är respondenter med svag eller ingen koppling till läraryrket i släkten. Henry resonerar som så att hans klasskamrater förmodligen valt yrket för att det är det enda sättet att livnära sig på något som har med litteratur att göra och vidareutvecklar detta med att man kan doktorera men att man då måste läsa till lärare först. Slutligen gör han en tydlig distinktion mellan motiven och säger att det oftast är ämnet *eller* pedagogiken som lockar och att få befinner sig “somewhere in between”.

När övriga respondenter resonerar om varför andra väljer att bli lärare finns det två dominerande faktorer. Dels det Anna formulerar som “You know they like teaching, like me”

och dels det Fabian beskriver som “If you are a teacher, you’ll never get fired”. Motivet att det är en trygg bransch där man alltid får jobb tar Cecilia, Daniela, Evelina, Gina, Henry, Fabian och Ian upp. Köning et al skriver också att personlighetstyper som värderar anställningstrygghet ofta drar sig till läraryrket.

Det är intressant att detta enbart nämns när det handlar om andras motiv och inte de egna då Betina, Cecilia, Fabian, Henry och Ian ändå alla på olika sätt uttrycker att de valt bort drömmen om att få arbeta med ett konstnärligt yrke p.g.a. bristen på arbetstillfällen. Beijaard et al (2004) beskriver att lärarstudenter tvivlar på sin identitet och professionella förmåga under sin utbildning då de börjar förstå alla sidor av läraryrket och att lärares identitet fortfarande befinner sig i en sökande process. De menar att detta kan bidra till ett visst tabu över att erkänna att anställningstryggheten är en faktor som bidrar till att man väljer yrket. Detta då synen på lärares profession på så vis blir ifrågasatt och individens yrketsidentitet kränks.

Den egna skolgångens påverkan på yrkesvalet

Köning m.fl. skriver att en annan bidragande faktor till att människor väljer att studera till lärare är deras egna upplevelse av tidigare upplevd undervisning och skolgång. Det är tydligt att den egna skolgången påverkar respondenternas föreställning om yrket. Dels vill de göra skolgången bättre för eleverna då de själva har upplevt och sett vad som kan gå fel och dels söker de sig tillbaka till skolmiljön då det är en arena som de trivs och mått bra på. Värt att notera är att av de fem respondenter som är mest positiva, Anna, Cecilia, Daniela, Evelina och Gina har tre stycken lärare nära eller ganska nära i familjen medan de två som är mer negativa, Fabian och Ian, båda saknar detta.

När det gäller övriga personer som inspirerat dem i yrkesvalet tar de flesta respondenter upp lärare under den egna skoltiden, främst som goda förebilder men även som skräckexempel. Flera av respondenterna nämner tillfällen då de fått beröm av sina tidigare lärare som extra viktiga. När det gäller inspirationskällor är Ian den som skiljer ut sig ifrån mängden då han istället nämner olika konstnärer bl.a. Leonardo da Vinci. Henry är inne på samma spår då han visserligen nämner en litteraturlärare men samtidigt betonar dennes passion för ämnet och hur det smittade av sig på eleverna, återigen ser vi spår av ett ämnesrationellt resonemang hos dessa två respondenter.

7.2. Hur bidrar socialiseringen under utbildningen på CeRP, Atlantida, till skapandet av yrkesidentiteten?

Under denna rubrik beskriver vi hur de lärarstudenter som vi har intervjuat verkar präglas av lärarutbildningen och det kollektiv av studenter och lärarutbildare de umgås med.

Synen på kunskap och skolans/lärares roll i samhället

När det gäller *lärares profil* betonar de nya styrdokumentet i SUNFD dels gedigna ämneskunskaper och dels en *epistemologisk* hållning till kunskap (d.v.s. att man vet hur man lär ut). En tydlig tendens i svaren från respondenterna är att de prioriterar sistnämnda kvalitet

framför förstnämnda. Något som nästan alla svarande lyfter fram är att undervisning först och främst måste vara inspirerande och att elevernas intressen, snarare än ett utifrån uppsatt ämnesinnehåll, bör styra innehållet i klassrummet. Många nämner begreppet *autentiskt lärande*, att det eleverna lär sig ska vara knutet till livet utan för skolan, och Ian refererar i detta sammanhang till John Dewey.

En gemensam åsikt är att för stort fokus i skolan läggs på rena faktakunskaper. Betina, Cecilia, Fabian och Gina vill istället se att man prioriterar etik och moral. Samma inställning präglar synen på lärarens uppgift att sätta betyg och bedöma kunskap. Många av studenterna upplever detta som komplicerat och beskriver hur betyg har negativ inverkan på elevers studier. Anna är inne på att uppförande, attityd och karisma är egenskaper som bör vägas in i betygssättning. Utöver detta delar respondenterna en syn på att styrdokument snarast är ett nödvändigt ont och något som en lärare måste förhålla sig till men inte bör följa slaviskt.

Tydligt blir att studenterna på CeRP lär sig att lägga stor vikt vid det SUNFD beskriver som den *socioprofessionella dimensionen* av yrket (se bakgrund), skolan och läraren har en inkluderande roll och undervisning måste anpassas efter den kontext vilken den befinner sig i. Ännu tydligare blir detta när frågan om utbildningens roll i samhället kommer på dagordningen och inte mindre än sju respondenter betonar vikten av att skolan formar elever till samhällsmedborgare.

Dessa gemensamma attityder är ett symptomatiskt tecken på att eleverna på CeRP präglas in i en yrkesroll som främst bygger på en *didaktisk rationalitet*. Att väcka lusten för lärande och att skapa en inspirerande miljö och undervisningsform ses som lärarens huvudsakliga kompetens. Att lära ut ett på förhand bestämt kunskapsstoff, följa kursplaner och evaluera är inte lika centralt. När respondenterna lyfter fram sidor de är stolta över hos sig själva handlar det också ofta om elevkontakten.

Vedertagna förmågor för läraryrket

Imsen (2006) beskriver att läraridentiteten innefattar egenskaper och goda förmågor som blivit vedertagna för läraryrket. Tidigare forskning visar på att dessa förmågor varierar mellan olika kulturer och länder. Studenterna beskriver hur undervisningen på CeRP innehåller ett kontinuerligt reflekterande arbetssätt där de får reflektera över sitt eget lärande. Lärarutbildningens kontext skapar här ett gemensamt tankesätt kring förmågor och kunskapsskapande. Några prioriterade förmågor som kommit fram i undersökningen är att man ska utgå från elevernas intressen och skapa ett autentiskt lärande. Dessa förmågor är något som alla respondenter någon gång tagit upp under intervjun och därför kan vi anta att de fått dessa tankar från sin utbildning. På CeRP är också praktiken en mycket viktig del av utbildningen. Det är i denna kontext som den teoretiska kunskapen omvandlas till praktisk handling. Cecilia, Daniela, Evelina och Gina är eniga om att det är i praktiken som studenterna utvecklar sin lärarstil och kommer underfund med huruvida de valt rätt yrke eller inte. Även här används de reflekterande arbetssättet som en metod för att skola in studenterna. Studenterna socialiseras in i ett gemensamt tänkande genom att interagera med varandra i reflekterande samtal. Alla studenter

besöker sina klasskamrater på praktikplatsen det fjärde året för att kunna ge varandra feedback. Daniela beskriver att: “My teacher in didactic require that we reflect, evaluate and think critically about what we’ve done during the practics. I believe this is very important to do. If you’ve got a lessure and only put it behind you wont evolve”.

En åsikt som har formats av denna reflekterande kontext är att premiera formativ bedömning framför den summativa. Många av studenterna är kritiska till betygen då de anser att dessa kan hämma istället för att stärka elevens lärande. Dessa studenter anser att det är processen som ska bedömas istället för det slutliga resultatet.

Studenterna på CeRP är också alla överens om att det är otroligt viktigt att en lärare formar ett klassrum som är öppet för egna tankar och dialog. Lärarna däremot, menar vissa studenter, praktiserar inte denna öppenhet i klassrummet. Stier (2010) beskriver att synen på yrkesidentiteten och synen på arbetsuppgifterna, växer fram i samspel utifrån den kontext man befinner sig i. Här kan vi se att studenterna har samma åsikter som förmodligen stärks i och med det. I det här fallet är det förmodligen inte lärarnas åsikter som har format studenternas syn utan studenterna själva. De kan även fått påverkan någon annanstans ifrån.

Studenterna är rätt oense i frågan om hur mycket ansvar och plats de vågar eller borde ta i sina elevers liv. Henry, Fabian och Betina beskriver att vissa lärare på CeRP, samt föräldrar till elever, anser det som olämpligt. Däremot är alla respondenter överens om att lärare måste ta hänsyn till eventuella problem i studenternas liv. Om man måste lägga sig i anser Anna, Henry och Ian att det bör göras med största möjliga försiktighet. I vilken mån läraren ska engagera sig i elevens privatliv finns det alltså olika åsikter om både hos respondenterna, lärarutbildarna och omgivningen. Otydligheter i vad som ingår i uppdraget kan bidra till en svagare yrkesidentitet, enligt Stier (2010).

Analys av delfrågeställning 2

De studenter vi intervjuat verkar ha en gemensam bild av att läraryrket har otroligt många positiva sidor vilket de ofta lyfter fram för sig själva och delar med sina klasskamrater. Detta stärker deras bild av sig själva som lärare och även kollektivet. En möjlig slutsats man kan dra av detta är att det finns en attityd på CeRP vilken studenterna fostras in i där läraryrket ses som ett kall. Betina beskriver det rentav som “a privilege” och Cecilia väljer formuleringen “a fantastic oppurtunity”. Ian, som brinner mer för ämnet, har ännu inte socialiserats in i dessa ordalag i samma utsträckning. Detta kan bero på att “kallet” för yrket aldrig funnits där lika tydlig för honom, men kanske också på grund av att han är förstaårsstudent och dessutom pluggar delvis på distans och inte varit en del av gemenskapen på samma sätt. Henry som inte heller gått så länge på utbildningen verkar inte heller drivas av samma stora undervisningskall.

När respondenterna berättar om lärarens uppdrag kan man också se tendenser på socialisering mot en gemensam yrkesidentitet. Fabian tycker att lärarens uppdrag är “to open their minds and let them grow” och säger att denna inställning inte är något han har fått ifrån CeRP men som han förmodligen delar med sina klasskamrater. Evelina gör också en rangordning mellan ämneskunskap och didaktisk förmåga när hon säger “So you have to be

creative and inspire them all the times, learn them english but especially learn them things about lives” och Anna pratar om att utveckla många olika aspekter, sina andliga, religiösa och politiska ståndpunkter samt “define what they want to be in life”.

Betina nämner instinktivt egenskaper som tålmod och empati vilka snarast hör ihop med en omsorgsrationalitet och som Hartman och Irisdotter Aldenmyr (2009) främst kopplar till förskoleverksamhet. I intervjuerna kan man se att studenterna uttrycker sig på liknande sätt och att CeRP tycks ge dem en gemensam kunskapsbas och begrepp specifika för yrket. Under utbildningen umgås det också med många likasinnade som studerar samma sak, vilket leder till att läraryrket diskuteras i grupp och man lär med varandra mot samma mål. Betina säger exempelvis att alla hennes kompisar studerar till lärare på CeRP. I intervjuerna blir det också tydligt att studierna på CeRP rustar studenterna med yrkesspecifika begrepp som inte andra yrkesgrupper eller gemene man skulle använda.

7.3. Hur påverkas lärarstudenternas yrkesidentitet av samhället utifrån?

Här presenteras vad denna studie kommit fram till gällande omgivningens påverkan på läraridentiteten. I intervjuerna med lärarstudenterna på CeRP har denna fråga diskuterats utifrån deras uppfattning om läraryrkets status i samhället. Detta tillsammans med en analys av styrdokument, reformer, framtidsvisioner och samtalet med utbildningspolitikern Laura Motta (se bilaga 2) kan antaganden göras gällande omgivningens bild av yrket samt hur denna påverkar yrkets totala identitet.

Anses läraren professionell?

Något som hör ihop med en yrkesgrupps status är dess professionalitet och i denna studie har presenterats ett antal egenskaper som många forskare framhåller som viktiga för yrkets professionella status, vilka är följande: att yrkesutövarna samlas kring en gemensam kunskapsbas, att yrkeslegitimation krävs, att yrkesgruppen har inflytande i beslut som rör verksamheten samt att de själva påverkar etiska riktlinjer för yrket.

När det gäller läraryrket i Uruguay uppnår det mer eller mindre alla dessa egenskaper, förutom den som handlar om legitimation. Det faktum att det i dag finns många obehöriga lärare i Uruguay kan därmed pekas ut som orsak till yrkets låga status. På samma sätt som i Sverige har lärarbristen, speciellt inom vissa ämnen och årskurser, inneburit att i princip vem som helst kunnat komma in och undervisa, bara personen ifråga kunnat något om ämnet. Henry förklarar att lärarstudenter i geografi måste börja arbeta som lärare innan de har tagit sin examen, eftersom skolan inte har möjlighet att utbilda alla elever annars. Ian berättar också att han hade en klasskompis som pluggade till fysiklärare och efter knappt ett halvårs studier fick han jobb som fysiklärare. Ian tycker det är synd och undrar hur kompisen ska klara av det eftersom han ännu inte studerat något om hur man ska undervisa. Detta påverkar yrkets status negativt och situationen blir lätt skev då de utbildade lärarna studerat i fyra år, medan en del kollegor inte alls är kvalificerade. I och med de politiska reformer som gjorts finns dock en förhoppning om att lärares status kommer att höjas. Ett av de viktigaste målen i reformprocessen är att *samtliga*

lärare ska vara utbildade och ett led i detta är ju, vilket tidigare förklarats (se bakgrund) , införandet av CeRP. Genom att se till att alla lärare är behöriga blir det en garanti på deras kvalité och läraryrket blir bättre ansett.

Makt över den egna verksamheten och politiskt inflytande?

När det gäller lärares eget inflytande i yrket förklarar Colnerud och Granström (2012) att yrkesutövarna själva bör ha stor makt för att anses professionella. Inom utbildningspolitiken i Uruguay har lärarna en betydande roll idag och man har lagstadgat lärares inflytande i utbildningsfrågorna. Landets lärare är med och röstar fram representanter till ANEP:s (som har det övergripande ansvaret för utbildning i Uruguay) olika styrelser. När det gäller styrelsen för lärarutbildning måste dessutom de representanter som röstas fram själva vara lärare med minst tio års erfarenhet från yrket. Som vi skrev tidigare (se kapitel 4.1) menar Beijard et al (2004) att lärares yrkesidentitet blir starkare om de engagerar sig i eller deltar i politiken. På så sätt kan de utveckla synen på yrket och dess komplexitet utifrån sin insikt i verksamheten. Att lärares inblick i skolan värderas högt och tas till vara tyder på att man åtminstone uppifrån, från politiskt håll, respekterar läraryrket.

Dock visar uttalanden i studiens intervjuer på att lärare då och då berövas sitt professionella förtroende av andra. En av respondenterna, Cecilia förklarar att det finns rektorer i Uruguay som beordrar lärare att ändra betyg på eleverna för att klassens snittsiffror ska bli bättre och skolan till följd ska få bättre rykte. Detta faktum tyder på att lärares position inte respekteras och att andra anser sig lika lämpliga att utföra deras arbetsuppgifter. Detta sänker statusen på yrket och kan försämra lärarnas tro på sin egna professionella förmåga.

Akademisk status

En annan faktor som påverkar ett yrkes status är huruvida utbildningen är på universitetsnivå eller inte. Som Colnerud och Granström (2012) skriver blir ett yrkes status högre om utbildningen har universitetsstatus. För nuvarande är inte lärarutbildningen en del av universitetet men en långsiktig målsättning är att den ska bli det. I denna fråga var Laura Motta väldigt insatt i (se bilaga 2) och hon berättade i intervjun att det är ett förslag som ligger på bordet i utbildningspolitiken. Hon menade bland annat att en universitetsstatus skulle innebära mer politisk och ekonomisk autonomi och högre akademisk kvalité, vilket hon tror skulle bidra till bättre anseende utifrån.

Ett "kvinnoyrke"

En återkommande förklaring när ett yrke har låg status är att det är ett "kvinnoyrke", vilket Baijaard et al (2004) också visat i sin forskning. I Uruguay är en stor del av lärarna kvinnor vilket alltså kan vara en förklarande till det låga anseendet. Alla intervjupersoner berättar att majoriteten av lärarstudenterna är kvinnor, vilket tyder på att läraryrket fortsätter vara kvinnodominerat även den närmare framtiden.

Analys av den tredje frågeställningen

I genomförandet av denna studie har det visat sig att läraryrket i Uruguay har låg status från samhället utifrån. Detta bekräftas både av studenterna under intervjuerna, men också att ett politiskt mål är just att *höja* statusen och kvalitén på yrket. Stier (2010) förklarar hur identitet bildas på samhällsnivå och förklarar att rådande normer påverkar formandet av yrkesidentiteten. Den syn som finns på yrket från omgivningen påverkar i sin tur individernas egen identitet i yrkesrollen.

Alla respondenter anser att det råder en brist på respekt gentemot läraryrket från omgivningen, allt ifrån föräldrar och elever till andra yrkesgrupper. Detta gäller vilken status yrket har men också i vilken grad man respekterar lärarens ord. Detta gav Daniela ett exempel på när hennes egna barn skulle på klassresa och fick med sig en lapp hem från sina lärare där de ordinerades att inte ta med sina mobiltelefoner. Detta struntade dock flertalet både föräldrar och elever i och mobiltelefoner togs med i alla fall. Detta menade Daniela var ett bevis på hur lite lärarens ord respekteras. Läraren har inte samma auktoritet och respekt som förr, då yrket ansågs fint och man tog lärarens ord på större allvar. Detta är något som många av intervjupersonerna återkommer till; att yrket hade mycket bättre status ”förr i tiden”, innan militärdiktaturen.

Under militärdiktaturen fick lärarna hård styrning från militären om hur de skulle arbeta men efter militärdiktaturen började man dock få tillbaka sitt inflytande, enligt Laura Motta (L. Motta, personlig kommunikation, 21-11-2014). Utifrån ett historiskt kontext kan man därför också se hur berövandet av lärares makt i undervisningen orsakat lägre status på yrket.

Från politiskt håll idag anses läraryrket som väldigt viktigt och man arbetar för att höja kvalitén på hela lärarkåren. Att man uppifrån ser det faktum att många yrkesverksamma lärare inte är utbildade som ett stort problem, visar att man anser att hög utbildning krävs för att vara kvalificerad nog för yrket. Lärarna och speciellt de med många års erfarenhet (och gedigen utbildning) ses som en tillgång i politiken där de ges makt och inflytande i frågor som rör skolan.

Yrket är till stor del professionellt men saknar bland annat legitimation för att helt kunna uppnå denna status. Att outbildade lärare i nuläget kan kalla sig lärare och arbeta som lärare, utan legitimation, bidrar till hela lärarkårens lägre anseende utifrån.

När det gäller den akademiska nivån strävas det efter universitetsstatus framför allt ifrån de som styr utbildningen och mer specifikt lärarutbildningen. Denna strävan är dock inte lika stark hos studenterna vi intervjuat. Ian t.ex. förstår inte hur detta egentligen skulle förbättra utbildningen och lärarkåren. Däremot tror han att det skulle innebära både högre lön och status.

Att yrket är kvinnodominerat konstateras i samtliga intervjuer och detta förklarade bland annat Anna med att vi lever i ett machistiskt samhälle. Frågan här är om man behöver locka fler män till yrket, vilket Beijgaard et al (2004. s.122-123) föreslår eller om det är normer i samhället som måste förändras.

Något som stärker yrkesidentiteten både inifrån och utifrån är att yrkesutövarna drivs av samma mål och föreställningar om vad som är deras uppdrag. Alla studenter vi intervjuade

verkar enade om att lärarkåren har en väldigt viktig uppgift och betydelsefull roll i samhället. De är alla frustrerade över samhällets syn på lärare och de vill förbättra läraryrkets identitet. Beijaard et al (2004) nämner tidigare forskning som visar på att en negativ samhällssyn på läraryrket i vissa fall snarare stärker den kollektiva yrkesidentiteten istället för att bryta ner den.

7.4. Diskussion utifrån resultat

I respondenternas svar dyker ett antal olika svar upp till vilka föreställningar om yrket som fått dem att välja yrket. Som nämns tidigare tycks det finnas en koppling mellan lärare i släkten och yrkesval, det finns också en tendens att de respondenter med lärarföräldrar överlag har en bättre upplevelse av sin egen skolgång. På frågan om vad som är lärarens främsta uppgift väljer Betina att omformulera frågan och vill kalla läraryrket "a privilege" Cecilia väljer att kalla det en "a fantastic opportunity". Att det är dessa två som ger yrket detta översvallande omdöme kan möjligen också ha att göra med att de är de respondenter som har den allra starkaste kopplingen till läraryrket i familjen.

Man kan ana två olika spår där respondenter tycks ha valt yrket huvudsakligen utifrån antingen ett didaktisk intresse eller ett yrkesintresse, det som Irisdotter Hartman också benämner som olika rationaliteter. De respondenter som främst valt yrket utifrån intresse för ämnet är Henry och Ian, gemensamt för dessa två är att de är män, att de befinner sig tidigt i utbildningen och att båda av dem har svag eller ingen koppling till lärare i släkten. Övriga respondenter sätter undervisandet i första rummet även om ämnet också är viktigt för många.

Flera av studenterna har under sin egen skolgång upptäckt att de tycker det är roligt att undervisa. Tidigare lärare är en viktig inspirationskälla och passion för ämnet och förmåga att uppmuntra är två egenskaper som lyfts fram hos dessa. Sammanfattningsvis kan man säga att respondenternas föreställningar om och ingångar till läraryrket skiljer sig åt och att när de börjar på CeRP har de därför olika utgångspunkter att börja forma sin yrkesidentitet utifrån.

Giddens (2003) menar att yrkesidentiteten växer fram i samspel med andra människor och att sociala konstruktioner, utifrån händelser och skeenden är det som formar den individuella identiteten. Som Laura Motta nämner är CeRP-anläggningarna medvetet placerade på mindre orter (se bilaga 2) och systemet med internatboende, gemensam skolskjuts och satsning på många lärarledda timmar gör att eleverna och lärarna spenderar oerhört mycket tid tillsammans. Många av respondenterna lyfter också fram upplevelsen av småskalighet i CeRP-systemet, där man verkligen lär känna lärare och klasskamrater, som väldigt positivt. Betina beskriver det som att alla omkring en, vänner, pojkvänner, lärare på skolan är just lärare och att "The real world gets weird".

Med detta som bakgrund kan man misstänka att yrkesidentitetens socialiseringseffekt som Giddens pratar om torde vara ännu starkare på CeRP än t.ex. på en större utbildningsort. Respondenterna ger också många liknande svar och beskrivningar, detta i intervjuer gjorda oberoende av varandra. Ytterligare stöd för denna tanke får man när man ser på hur Ian, som dels går första året och dels är den enda student som pluggar på semi-distans, tenderar att ha svar som skiljer sig ifrån de andra studenternas. Han beskriver rentav själv att när man pluggar som han

gör måste man ta reda på mer saker själv eftersom lärarna inte ger lika mycket feedback. Med andra ord är Ians socialiseringsprocess en annan än den för eleverna som inte läser utbildningen på distans.

Uruguay är ett land med en progressiv politisk inriktning och Laura Motta berättar hur den sociala rättviseaspekten blivit viktigare under de senaste tio åren. Decentraliseringen av lärarutbildningen beskrivs som en del i denna process. När man ser på hur de respondenterna tänker om sitt läraruppdrag är det tydligt att det för de flesta är mer än bara ett yrke. På frågan om varför Ian tror att andra väljer att bli lärare svarar han: *”Some students think that they can educate to develop the students and some think that they can educate to change the whole system and society”*. När man tittar på hur övriga respondenter svarar på frågor om dels utbildningens roll i samhället, dels synen på lärarens uppdrag blir det tydligt att det ligger mycket i denna uppfattning. Betina beskriver hur hon omöjligen kan låta bli att göra något för att få till en förändring i en värld med så mycket problem. Cecilia säger att engelskaundervisningen ger en fantastisk möjlighet att ta upp viktiga ämnen som kan förändra studenternas världsbild.

Även om studenterna inte yttrycker överdriven entusiasm över att följa regler och styrdokument så är det tydligt att reformerna av lärarutbildningen och landets nuvarande politiska riktning har påverkat hur de formar sin yrkesidentitet. Kanske är det rentav så att formen på CeRP-utbildningarna i ännu större grad än innehållet i de nya riktlinjerna ligger till grund för detta? En effekt av att bygga upp det Evelina beskriver som en “bubbla” där blivande lärare socialt utelämnas åt varandra och sina lärare är att möjligheten till politisk styrning av läraridentiteten blir stark, på gott och ont.

Den idealistiska synen på läraruppdraget behöver dock inte bara ha med landets politiska inriktning att göra. Alla respondenter är överens om att deras blivande profession inte står högt i kurs bland gemene man i Uruguay. Henrys ilska på framförallt “arbetarklassens” förakt gentemot yrket och Evelinas sorgsna berättelse om en mor som vägrar prata med henne under tre månaders tid efter att hon berättat att hon ska börja lärarutbildningen kan ses som uttryck för samma sak. I brist på samhälllig status och bra lön hittar lärarstudenterna andra motiv till varför man ändå valt den yrkesbana man har gjort vilka också blir en del av yrkesidentiteten. En stark sammanhållning och en kollektiv känsla av att det man gör är någonting viktigt, inte bara för en själv eller enskilda elever, utan för hela samhället får helt enkelt kompensera för brist på respekt, otacksamma arbetsförhållanden och låga löner.

7.5. Metodologisk diskussion

Tanken med vår studie var att använda en fenomenologisk metod där vi varken prövade någon tes eller sökte efter någon kvantitativ sanning. Istället handlade vårt grundsyfte om att undersöka elevernas uppfattningar om läraryrket, det vill säga deras beskrivningar av sin upplevda livsvärld (se metod). Under den explorativa arbetsprocessens gång förändrades dock detta arbetssätt och fokus hamnade istället på tidigare forskning om yrkesidentitet och på hur respondenternas svar förhåller sig till detta. På grund av denna något vingliga forskningsprocess kan vi själva se hur

det råder en viss brist i stringens mellan uppsatsens syfte/forskningsfrågor och den metodiska ansats vi tidigt anlade och därefter arbetat utifrån.

En förklaring till detta kan vara det faktum att vi är tre personer som genomfört studien och att vi under den intensiva resultatinsamlingsperioden inte avsatte tillräckligt med tid åt att stanna upp och se till att vi verkligen drog åt samma håll. Att vi även tagit huvudansvar för olika delar av uppsatsen kan ytterligare ha bidragit till en viss spretighet.

Under arbetet med analysen upptäckte vi hur tanken på att undersöka yrkesidentitetens socialiseringsprocess och behålla öppenheten inför respondenternas egna beskrivning av världen kan bli en aning komplicerad. Detta då kartläggandet av socialiseringsprocesser kräver ett relativt stort mått av tolkning. I analysen fick alltså vår induktiva ansats stryka på foten en smula när det väsensskådande och tolkande växte in i varandra.

På samma sätt blev även intervjuerna en aning mer styrda än vad vi från början hade tänkt. Intervjuguidens tydliga struktur och narrativa kronologi utgjorde visserligen en god grund för samtal om lärarutbildning och yrkesidentitet. Många av respondenterna tackade efteråt och betonade att de hade lärt sig mycket och tänkt på nya saker. Däremot skulle vi med facit i hand, för att helt leva upp till vår explorativa ansats på fenomenologisk grund, kunnat använda oss av ett ännu mer öppet samtal där några av de möjliga följdfrågorna ströks eller hoppades över.

Ytterligare ett alternativ för att undersöka hur studenterna formar sina yrkesidentiteter i en socialiseringsprocess hade varit att göra en uppföljning där de i fokusgrupper fick samtala utifrån de givna rubrikerna. Detta material skulle sedan kunna analyseras utifrån en mer språklig än innehållsmässig grund där tonvikten låg på hur respondenterna samverkade, höll med varandra, sa emot varandra, byggde på varandras historier, diskuterade begrepp och så vidare. En fördel med nuvarande material är dock att respondenternas svar är givna oberoende av varandra vilket gör en analys som söker tendenser och generaliseringar mer pålitlig.

7.6. Förslag på vidare forskning

För framtida forskning skulle intervjuer om yrkesidentitet i fokusgrupper kunna vara en lämplig idé. En annan given studie är att ställa samma frågor till svenska lärarstudenter och därefter jämföra resultatet, något även vi var inne på innan vi insåg att tiden var alltför knapp. Sambandet mellan lärare i släkten och synen på läraryrkets uppdrag är ytterligare en aspekt som vore intressant att forska vidare på, likaså hur systemet med CeRP ger utbildningspolitiken makt över utformandet av läraridentiteten.

Litteraturlista/referenser

Alvesson, M & Sköldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Beijaard, D. Paulien, C. Meijer, Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. Leiden University.

Colnerud, G & Granström, K. (2012). *Respekt för läraryrket, om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Västerås: Edita västra aros.

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan : Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Giddens, A. (2009). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Diadalos AB.

Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren fritidspedagogen och samverkan*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Hartman, J. (2011). *Vetenskapligt tänkande, Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hartman, S & Irisdotter Aldenmyr, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 212–229. doi: 1401-6788.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld, introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Johannessen, A & Tufte, P-A. (2010). *Introduktion till Samhällsvetenskaplig metod*. Liber:Malmö

Karlsen, G. (2011). *Utdanning, styring og marked, norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun - andra upplagan*. Lund: Studentlitteratur AB.

König, J. Rothland, M. Darge, K. Lünemann, M. Tachtsoglou, S. (2013). *Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland*. Österreich und der Schweiz: Universität zu Köln.

Opertí, R. Villagrán, A. (2003). *La reforma educativa en Uruguay*. Revista de Ciencias sociales. Departamento de Sociología.

Stier, J. (2010). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Malmö: Holmbergs AB.

Sistema único nacional de formación docente. SUNFD (2008). Documento final. Hämtad 2014-12-26, från: www.anep.edu.uy.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilaga 1, Intervjuguide

Short introduction:

Presentation of the interview and its purpose. Permission to record the interview.

Background questions:

1. What is your name? (Your details will be dechiffred in the published essay)
2. Which year in the education are you currently studying?
3. Which are your subjects? (English and...)

Interview questions:

A. *Why teacher?*

1. Please tell, how come you started studying to be a teacher?
 - 1a. Did you have other occupations in mind as well?
 - 1b. Why do you think others choose to become teachers?
2. Is there a certain person who have inspired you in your choice of occupation?
3. Do you have teachers in your family?

4. Did you start your teachers education directly after your bachelerato or did you do anything in between?
5. How do you think about your own time in school, did you like it or not?

B. Teacher education at CeRP

1. Tell me, how does an ordinary day in CeRP look like?
2. Why did you choose to study at CeRP in particular?
3. Was it hard to make it into CeRP? (Earlier grades requirements)
4. Are there reasons to believe that studying at CeRP is better than studying in Montevideo?
 - 4b. Are there reasons to believe the opposite?
5. Do you live at the students residence in Atlantida?
 - 5b. If yes, in which way does this living affect your studies?
6. What do you think about the practics?
7. What do you think about the theoretical education?

C. Views on pupil, knowledge and the educations role in the society

1. Tell me shortly about the education in pedagogics
 2. Do you discuss the view of knowledge?
 - 2b. If yes, would you say that the education premises a certain point of view?
 - 2c. Do you share this point of view?
 3. Do you discuss the view on pupils?
 - 3b. If yes, would you say that the education premises a certain point of view?
 - 3c. Do you share this point of view?
 4. Do you discuss educations role in the society?
 - 4b. If yes, would you say that the education premises a certain point of view?
 - 4c. Do you share this point of view?

D. The profession and the society

1. Tell me, how is the teacher looked upon in the Uruguayan society?
 - 1b. Is it a low or high status profession? (Compared to i.e. Doctors, Lawyers, Engineers)
 - 1c. Does some specialisations/subjects give a higher status than other?
 - 1d. Are certain subjects bound to a certain gender (I.e. maths teacher = a man or sociology teacher = a woman)?
2. Are there plenty of teachers or do you lack teachers?
3. Would you say that Uruguay has got wise school politicians?
4. Do the teachers have a well-working union and if so; would you say they do a good job?
 - 4b. Are you a member of the union yourself or do you plan to be when you start working?

E. The profession and me

1. Tell me shortly: What do you think is the mission of a teacher?
 - 1b. Which are the differences between a bachelorette teacher and a teacher for lower grades?
2. Which qualities marks out a good teacher?

How important is:

 - 2a. Knowledge of the subject
 - 2b. The ability to discipline a class
 - 2c. To form a classroom that's open for own ideas, questions and discussions
 - 2d. To see every single pupil and make sure they get the individual support they need
 - 2e. To care about the pupils, even in matters outside of the school?
 - 2f. The ability to be creative, improvise and adjust his/her methods due to the situation
 - 2g. The ability to asses knowledge and give fair grades
 - 2h. To co-work and communicate with other teachers, the headmaster and parents
 - 2i. To follow the curriculum and other given rules
 - 2j. The ability to in reverse look at his/her own teaching and see what's possible to evolve?
3. Finally, tell me about how you look at your coming professional life
4. Is there anything else you think is important for me to know that hasn't been spoken about in the interview?

¡MUCHOS GRACIAS POR PARTICIPAR!

Bilaga 2, Intervju med Laura Motta

Om intervjun
Laura Motta är en av fem ledamöter i styrelsen för departementet som kontrollerar lärarutbildningen i Uruguay. Intervjun pågick ungefär en timme genomfördes den 21 november på Lauras kontor, en plats hon hade valt. Vi informerade henne om att vi kunde komma att använda materialet i vår undersökning och fick tillåtelse att spela in intervjun.

Hur fungerar ANEP?

Första frågan vi ställde gällde skillnaden mellan ANEP och *the Ministry of Culture and education*. Laura föredrar då att måla upp en skiss samtidigt som hon förklarar. Hon berättar om hur ANEP är den överbyggande organisationen som sätter upp regler för hela det nationella skolväsendet i Uruguay. Detta omfattar fyra olika styrelser som har ansvar för olika delområden. Dessa är: Primary schools, secondary schools, technical education och teachers education (det är alltså i sistnämndas styrelse Laura sitter). I ANEPs styrelse sitter fem personer varav tre är utsedda av parlamentet med $\frac{2}{3}$ majoritetsbeslut medan de två övriga väljs av landets lärare. ANEPs styrelse utser i sin tur två av tre representanter i styrelsen för Primary schools, Secondary schools och technical schools medan lärarna här röstar fram den sista och tredje representanten. Styrelsen för lärarutbildningen innehåller fem kandidater av vilka tre utses av ANEPs styrelse, en röstas fram av lärarna och en av lärarstudenterna. Alla representanter på alla styrelsestolar måste vara lärare med minst tio års arbetslivserfarenhet.

Detta system utformades för styrning av utbildningssystemet regleras i "the general law of education" vilken godkändes 2009, de första styrelserna som utsågs på nuvarande sätt började därmed arbeta 2010. Tanken om att lärare framröstade av lärare ska styra den nationella utbildningen är dock äldre än så. Under 60-talet fanns en regel som sa att minst en lärare i varje styrelse på dåvarande motsvarigheten till ANEP skulle vara framfröstad av lärare. Under

militärdiktaturen mellan 1973-1985 var dock utbildningen och dess innehåll i händerna på militären. Därefter kom styrelserna tillbaka och lärare började kämpa för att återerövra sitt inflytande.

Laura beskriver det här som ett väldigt positivt system. Hennes enda invändning är vikten av att regeringen har visst inflytande över den förda utbildningspolitiken. Ifall så inte är fallet så skulle det kunna hända att regeringen drar åt ett håll och lärarna åt ett annat. Just nu händer det inte betonar hon, men det *skulle kunna* hända. Hon beskriver studentinflytandet i styrelsen för lärarutbildningen som “not very easy but important”.

Slutligen berättar hon att universitetets styrelse består av såväl lärare som studenter.

Decentraliseringen av lärarutbildningen och etablerandet av CeRP
Laura fortsätter att berätta om hur det skett en decentraliseringsprocess i utbildningen. Konceptet med CeRPs inleddes 1997 och är en del av denna process. Förr var IPA i centrala Montevideo den enda lärarutbildningen som fanns tillgänglig och det var svårt för studenter att lyckas avsluta sin utbildning då de inte hade möjlighet att förbereda sig för sina examinationer. Att skapa systemet med CeRPs gjorde skillnad i hur lärare för secondary schools fördelades i landet. En viktig del av detta nämner Laura är residensen, möjligheten till skolsjuts och systemet med stipendium. För att avgöra vilka som har rätt till ett stipendium vägs två faktorer in. Dels betygen i secondary school, dels hur studentens sociala och ekonomiska villkor ser ut.

När vi frågar om ifall det funnits något motstånd gentemot systemet med CeRPs så svarar Laura att i början var det mycket motstånd. Redan utbildade lärare protesterade, särskilt ute i provinserna då de fruktade att deras jobb skulle tas ifrån dem när bättre utbildade lärare började examineras på orterna där de arbetade. Även studenterna på IPA var kritiska. På frågan om varför säger Laura att det är svårt för henne att svara på då hon var en av dem som jobbade för etableringen av CeRPs och såg vilka möjligheter som rymdes i det, men hon nämner ändå hur vissa kallade det ett “Neo-liberalt projekt” då en viss del av finansieringen kom ifrån världsbanken. Det var inte en så stor andel förklarar Laura, men det handlade om principer.

Den politiska inriktningen för Uruguays utbildning och lärarutbildning

När vi frågar om framtiden berättar Laura att det är omöjligt att särskilja utbildningsfrågorna från vad som händer i övriga landet. Man måste se helhetsbilden. Under de senaste två ämbetsperioderna anser Laura att det har skett en förändring i politikens inriktning. Numer betonas dels vikten av att utveckla landet men också med en social rättviseaspekt som viktigt inslag. Detta var något som tidigare regeringar inte prioriterat. En viktig del av den nya politiken är att se utbildning som en mänsklig rättighet och detta innebär att det inte räcker med att ge alla tillgång till utbildning utan också förutsättningar för att ta till sig utbildningen och även kunna vidareutbilda sig. Detta handlar inte bara om att förbättra skolbyggnader och uppdatera arbetsmaterialet utan också att höja kvaliteten på lärarna och kvaliteten på utbildningen. Bra utbildning ska inte vara ett privilegium för några få, utan det ska vara till för alla.

Vi går genom en förändrande process just nu säger Laura. Att få alla elever att ta sig till compulsory education, att klara sig igenom, det är målet. Just nu har vi 36% av eleverna som klarar senior secondary, 2004 var det 30% så förändringen är inte jättestor, men om vi lyckas öka antalet elever som tar sig genom basic secondary kommer detta att ge effekter även senare. Det är viktigt att eleverna studerar på högre utbildningsnivåer och får bättre jobb. En viktig reform är att förut gav inte de tekniska utbildningarna möjligheter till vidare studier, det gör de nu.

Ett av de huvudsakliga målen i framtiden är att alla lärare i secondary school ska ha ordentlig utbildning. I primary school har man nästan nått dit, men i secondary är det ett problem som man måste fortsätta jobba med. Det är viktigt att förbättra kvaliteten på undervisningen på den nivån, även att ta fram forskning som kan bli en del av lärarutbildningen, alltså det akademiska livet hos institutionerna. Detta går också in i en annan fråga, nämligen att försöka göra lärarutbildningen till en universitetsutbildningen. Laura berättar att det ligger ett lagförslag i parlamentet om detta, men just nu har det bara hälften av det stöd det behöver för att gå igenom så det är något de arbetar på. På frågan om vilka fördelar och nackdelar det skulle innebära att lärarutbildningen fick akademisk status svarar hon att hon ser många fördelar och några situationer som behöver lösas, varefter hon skrattar. Den största fördelen är givetvis att man får in ett forskningsperspektiv på utbildningen, just nu händer inte det. Sen innebär det också en större autonomi. Dels politiskt, men även ekonomiskt. Just nu får lärarutbildningen bara 4% av den totala utbildningsbudgeten. Laura betonar att universitetsutbildning är ingen titel du bara får, det är en pågående process som kräver mycket arbete. Det kräver också att man startar upp samarbeten, dels med universitetet, dels med andra avdelningar och styrelser.

Jämförelser

med

Sverige

Vi jämför sedan den svenska lärarutbildningen som är akademisk med den uruguayanska och samtalet glider därifrån in på lärarutbildningen på CeRP och den praktik som genomförs där. Laura beskriver att denna är viktig “and give the student a good knowledge on what’s going to be.” Hon betonar vikten av att ha en balans mellan teori och praktik och att det är något man måste fortsätta reflektera över. Hon beskriver sedan systemet med tre års praktik varav sista året får eleverna hålla en klass själv och får dessutom betalt för detta. De två åren dessförinnan går man bredvid en lärare men en fördel är att man får följa en klass från första till sista skoldagen, att man får se hela processen.

Laura betonar att det är intressant att få se hur andra gör saker, t.ex. andra utbildningssystem och nämner några interlatinamerikanska samarbeten som är i startgroparna. Det svenska skolsystemet känner hon delvis till. Hon beskriver dels sin kontakt med Anita Hjorth som bodde och verkade i Uruguay under tidiga 2000-talet som en del av ett utbyte med Göteborgs Universitet. Extra intressant tycker hon att den dubbla ämneskombinationen som svenska lärare har är. Hon betonar hur man i Uruguay blir specialist på sitt ämne och därmed riskerar att se allt ifrån ett enda perspektiv. Då kan man lätt missa sambandet mellan t.ex. matte och musik eller matte och fysik. Det händer också att elever studerar matematik eller fysik

samtidigt som de är musiker vid sidan av. Många av dessa lämnar läraryrket och blir musiker istället.

Möjligheten att välja två olika kombinationer skapar många olika perspektiv då ett stort antal variationer är möjliga påpekar Laura. Vi berättar då att med de nya reformerna av lärarutbildningen i Sverige har man inte möjlighet att välja kombination själv längre. Det tycker hon låter synd och hon berättar att hennes vän Anita Hjorth var kritisk till många av reformerna inom lärarutbildningen.

Sedan berättar hon även att under militärdiktaturen kom en ung svensk politiker på besök vilken hon senare hade brevkontakt med i flera år, hon beskriver hur denna sedan blev utrikesminister men dessvärre blev mördad, hennes namn var Anna Lindh.

Här har det gått ca en timme och vi känner att det är dags att börja avrunda intervjun. Laura tackar så mycket för besöket och vi byter kontaktuppgifter ifall hon eller vi skulle komma på något mer vi funderar över. Vi nämner även att ett framtida samarbete i någon form skulle vara väldigt spännande att få delta i.

Bilaga 3, samtal med folkbildare Jim Larsson 27/11 2014

Den 27/11 besöktes Jim Larsson på hans kontor i Montevideo där han jobbar på El Instituto Cultural Suecia. Jim har i sitt arbete genomfört ett antal folkbildningsprojekt Uruguay och Bolivia och tanken var att en längre informantintervju skulle genomföras då Jims upplevelse av synen på folkbildning i landet kunde ha varit ett intressant perspektiv att lägga till vår bakgrund. P.g.a. tidsbrist blev det endast ett kortare samtal som inte spelades in. Det bifogas ändå som bilaga till denna studie då Jim under samtalet nämnde det uruguayanska samhällets likheter med Sverige, i synnerhet den socialdemokratiska tradition vilken han beskrev som unik för Latinamerika.