



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Jag är livrädd att jag inte lärt mig”

Förskollärostudenters self-efficacy och känsla av att vara redo



Namn: Amanda Karlsson & Emilia Karlsson
Program: Förskolläroprogrammet



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2017
Handledare: Ylva Ågren
Examinator: Louise Peterson
Kod: VT17-2920-040-LÖXA1G

Nyckelord: Förskollärarstudenter, self-efficacy, teacher efficacy, erfarenheter, utbildning, redo

Abstract

Syftet med studien har varit att synliggöra hur studenter uttrycker sina upplevelser och erfarenheter kring sin studiegång vid slutet av deras utbildning i relation till Albert Banduras teori om self-efficacy. Syftet tydliggörs genom följande frågeställningar:

- Hur uttrycker förskollärarstudenter att utbildningen förbereder dem inför det kommande arbetslivet?
- Vad uttrycker studenterna att de saknar?
- Vilka faktorer lyfter studenterna fram, i fokusgrupper och i kursutvärderingar, som viktiga i deras utveckling i relation till self-efficacy?

Eftersom syftet varit att få ta del av studenternas upplevelser i relation till teorin om self-efficacy har en kvalitativ metod valts. Mer specifikt handlar det om fokusgrupper och granskning av kursrapporter från studenternas studiegång. Tillsammans med Banduras teori och tidigare forskning har eventuella förklaringar getts om vad som påverkar hur redo studenterna känner sig. Det som blev tydligt i resultatet, och som vi sedan diskuterar, var att studenterna behöver få egna och framförallt bra erfarenheter från utbildningen i det yrke de sedan ska vara verksamma i. Där blev det också tydligt hur andra människor under utbildningen kan påverka deras self-efficacy och därmed hur redo de känner sig. Framförallt rör det sig om de lärare och handledare studenterna möter.

Vår tanke är att studien ska bidra med en inblick om studenternas upplevelser. Förhoppningsvis skapar det en medvetenhet hos de personer studenterna möter under sin utbildning, om vikten av att få bra erfarenheter.



1. Förord

När vi bestämde oss för att skriva examensarbete tillsammans var inte ett ämne det lättaste att komma fram till. Vi kände båda att vi ville skriva om något som skulle kunna göra skillnad och tog då fasta på vad studenterna i vår seminariegrupp ofta återkom till - är vi redo för vårt framtida yrke? Vi har nu efter flera veckor börjat närma oss ett slut och det är dags att knyta ihop säcken. Arbetet har bestått av både upp- och nedgångar. Det har många gånger känts svårt men vårt intresse och engagemang för ämnet har blivit vår drivkraft och gjort det roligt. Examensarbetet har vi inte enbart sett som ett ytterligare moment i utbildningen, Banduras self-efficacyteori har även följt med oss i vårt privata liv och gett oss en djupare förståelse för oss själva.

Vi vill tacka de studenter som medverkat i våra fokusgrupper och velat dela med sig av sina upplevelser, utan er hade det inte funnits någon studie. Vi vill också tacka vår handledare Ylva som med sin tid, engagemang och kloka idéer försett oss med en tro på att vi faktiskt kommer att klara detta, trots att det ibland känts svårt. Framförallt vill vi också tacka varandra för att vi klarat det! Genom ett gött samarbete, goda fikastunder och många skratt.

Göteborg 2017

Amanda Karlsson & Emilia Karlsson

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
1.1 Syfte och problemformulering	4
1.2 Disposition	4
2. Teoretiskt ramverk	5
2.1 Self-efficacy	5
2.1.1 Mastery Experience	6
2.1.2 Vicarious Experience	6
2.1.3 Verbal Persuasion	7
2.1.4 Physiological State	7
2.2 Lärarefficacy	7
3. Tidigare forskning	9
3.1 Tidigare praktisk erfarenhet	10
3.2 Lärarstudenters utbildning	11
3.2.1 Hur lär sig studenter?	12
3.3 Vad säger forskning om lärarefficacy och varför är det viktigt att undersöka?	12
4. Metod	14
4.1 Val av metod	14
4.1.1 Fokusgrupper	14
4.1.2 Kursrapporter	15
4.2 Urval, avgränsning och tillvägagångssätt	15
4.2.1 Bearbetning av data	16
4.3 Tillförlitlighet	17
4.4 Etiska frågor	17
5. Resultatredovisning och analys	19
5.1 Utbildningen	19
5.1.1 Innehållet på programmet	19
5.1.2 Lärare	19
5.1.3 Kurskamrater	21
5.2 VFU - Verksamhetsförlagd utbildning	22
5.2.1 Koppla teori-praktik	22
5.2.2 LLU - Lokal lärarutbildare	23
5.3 Att börja arbeta	24
5.3.1 Känslan av självförtroende	24
5.3.2 Tidigare erfarenheter	25

5.3.3 Att vara klar - en grund att stå på	25
6. Diskussion	27
6.1 Hur uttrycker studenterna att utbildningen förberett dem?	27
6.1.1 Erfarenheter	28
6.1.2 Andras påverkan	30
6.2 Varför är det viktigt med lärarstudenter med hög self-efficacy?	32
6.3 Sammanfattning - Dags att knyta ihop säcken	33
6.4 Förslag på vidare forskning	34
7. Referenser	35
8. Bilagor	38

1. Inledning

Under vår utbildning har vi upplevt en frustration, dels från oss själva och dels från våra studiekamrater, över utbildningens innehåll och en oro för att det inte är en tillräcklig förberedelse för det kommande arbetet i förskolan. Vi har känt oss nervösa och frågat oss själva om vi kan tillräckligt för att möta de förväntningar vi har på oss när vi kommer ut. Mellan våra studiekamrater pågår ofta diskussioner om utbildningens innehåll och vi har märkt en oro även där, därför kommer detta examensarbetet att handla om just studenternas upplevelser och erfarenheter av deras studiegång.

Den utbildning förskollärostudenterna gör förbereder dem inför sitt yrkesliv. I utbildningsplanen för förskolläroprogrammet som startade HT-14 (vilken de intervjuade studenterna går) på Göteborgs Universitet står det att:

Förskolläroprogrammet lägger grunden till en yrkesidentitet som förskollärare, tydligt förankrad i förskolans uppdrag och med fokus på att studenten efter genomgången program ska ha de kunskaper och förmågor som krävs för att självständigt ta ansvar för förskolans pedagogiska verksamhet och för förskolebarns rätt till omsorg, utveckling och lärande.

För att börja på förskolläroutbildningen krävs inga förkunskaper gällande tidigare erfarenheter inom yrket. Som student kommer man alltså in med olika bakgrunder och kanske också då förväntningar som man vill att utbildningen ska möta.

Maktavare har mer och mer uppmärksammat och blivit varse om de utmaningar som förskolan står inför. I takt med att forskning också påvisat betydelsen för barns tidiga lärande, så satsas det också mer på förskolan (Regeringen, 2015). Regeringen vill bland annat satsa på mindre barngrupper och öka personaltätheten. De vill också att "(...) fler ska vilja bli förskollärare och fler ska vilja fortsätta arbeta som förskollärare (...)" (ibid.). Detta vill de lösa genom investeringar i "(...) höjda löner, stärkt kompetensutveckling och fler platser på förskolläroutbildningen." (ibid.). Tidigare forskning visar dock att det inte nödvändigtvis alltid finns en direkt koppling mellan lärares högre akademiska kunskaper och en hög kvalitet i verksamheten utan det som visats ha effekt på högre kvalitet är lärares "self-efficacy" (Tschannen-Moran et al., 1998). Self-efficacy syftar till lärarens tro på sig själva i en skolkontext. "Self-efficacy refers to teachers' beliefs that they can bring about desirable changes in pupils' behavior and achievement" skriver Guo, M. Justice, Sawyer och Tompkins (2011, s.961). Samma forskare är också förvånade att det inte finns mer forskning kring förskollärares self-efficacy, när kopplingen är så tydlig.

Vad är det som gör förskollärostudenter redo för sitt kommande yrkesliv? Genom att synliggöra hur studenter talar om sina upplevelser av utbildningen vill vi undersöka hur utbildningen förberett studenterna genom att koppla till deras utveckling av self-efficacy. Vad anser studenterna varit viktigt i just den utvecklingen och vad saknar de?

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att synliggöra hur förskollärostudenterna resonerar om deras upplevelser och erfarenheter kring sin studiegång vid slutet av deras utbildning, i relation till Albert Banduras (1977) teori om self-efficacy. Detta genom följande frågeställningar:

- Hur uttrycker förskollärostudenter att utbildningen förbereder dem inför det kommande arbetslivet?
- Vad uttrycker studenterna att de saknar?
- Vilka faktorer lyfter studenterna fram, i fokusgrupper och i kursutvärderingar, som viktiga i deras utveckling i relation till self-efficacy?

1.2 Disposition

Uppsatsen är fördelad på sex avsnitt. Efter en inledning där syfte och frågeställning presenteras, redogör vi för de begrepp som bildar vår teoretiska ram. Därefter följer ett avsnitt som presenterar tidigare forskning inom fältet, följt av en metoddel där vi diskuterar fördelar och nackdelar med vald metod. Efter detta kommer vi presentera vårt resultat och avslutningsvis kommer vi föra en diskussion och sammanfatta det viktigaste resultatet.

2. Teoretiskt ramverk

I detta avsnitt kommer vi presentera de begrepp och teorier som kommer utgöra vårt teoretiska ramverk. Då vi undersökte fältet gällande vår problemformulering var det några begrepp som återkom; "self-efficacy" och "teacher efficacy". I stora lag handlar begreppen, i relation till vårt syfte, om just hur redo studenter eller yrkesverksamma känner sig inför de utmaningar som yrket kommer med. Vår studie tar framförallt avstamp i begreppen self-efficacy och teacher efficacy. Self-efficacy är en teori utvecklat av psykologen Albert Bandura (1977), och syftar till den tro en individ har på sin förmåga att genomföra en uppgift. Teacher efficacy är sprunget ur Banduras begrepp och rör specifikt lärares tro på sina förmågor att fungera som lärare (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

2.1 Self-efficacy

Self-efficacy är alltså ett begrepp utvecklat av Albert Bandura och ingår i den sociala inlärningsteorin. Bandura är en kanadensisk-amerikansk psykolog och professor vid Stanford University och företrädare för den sociala inlärningsteorin. Teorin har ett behavioristiskt ursprung men förklarar psykologiska företeelser genom resultatet av det sociala samspelet, kognitionen och den omgivande miljön (NE, u.å.).

Self-efficacy har inte någon riktig bra svensk översättning, således kommer vi att fortsätta kalla det self-efficacy. Self-efficacy syftar på den tilltro en individ har på sig själv i relation till en specifik uppgift. Hur tror personen att hen kommer klara en utmaning? Bandura (1977) menar att om en person tror att denne kan lyckas med en uppgift, det vill säga har en hög self-efficacy, är det större chans att hen också gör det eftersom personen då utnyttjar sina resurser på bästa sätt. Self-efficacy ska inte förväxlas med andra self/själv-begrepp (som självkänsla eller självförtroende). Self-efficacy handlar om *tron* på sina förmågor - inte den faktiska förmågan (Tschannen-Moran et al., 1998). Bandura (1997, s.35) skriver:

A capability is only as good as its execution. The self-assurance with which people approach and manage difficult tasks determines whether they make good or poor use of their capabilities. Insidious self-doubts can easily overrule the best of skills

Alltså individens självuppfattning behöver inte stämma överens med det faktiska resultatet som sedan blir. Att över- eller underskatta sina förmågor påverkar hur man använder dem (Tschannen-Moran et al., 1998). Bandura (1986) menar att en persons uppfattning av sina förmågor avgör hur en person antar en uppgift eller en utmaning. Uppfattningen påverkar först och främst hur mycket personen kommer att anstränga sig när det kommer till det som ska genomföras, och hur ihärdig och hur länge personen kommer vara det när hen stöter på motstånd. Bandura (1986) menar att ju starkare self-efficacy, desto kraftfullare och ihärdigare är personens ansträngningar, jämfört om hen haft lägre self-efficacy.

Ska du till exempel kasta en boll i en hink på några meters avstånd kan du, beroende på dina tidigare erfarenheter, tänka att du kommer missa hinken. Där finns då en risk att du inte gör det som "krävs" för att du ska träffa hinken, du kanske gör ett halvdant kast och missar. Men det halvdana kastet kanske är precis lagom och du träffar. Det finns alltså ingen direkt koppling mellan en persons self-efficacy och det faktiska resultatet. Bandura (1986) menar att förväntningarna gör något med individen. Den self-efficacy individen har, den tro man har på sig själv att kunna genomföra något påverkar utförandet och därmed resultatet.

En människas efficacy, och däribland lärares, utvecklas genom erfarenheter. Bandura (1977) menar att en persons self-efficacy har sitt ursprung i fyra faktorer. Det är genom egna erfarenheter (mastery experiences), och hur de kroppsliga reaktionerna tolkas (physiological states), att ta del av andras erfarenheter (vicarious experiences) och övertalning på något sätt (verbal persuasion). Hur mycket dessa erfarenheter påverkar är beroende av den kognitiva processen, innebärande att erfarenheternas effekt beror till exempel på vad individen kommer ihåg och hur hen tolkar situationen (Tschannen-Moran et al., 1998).

2.1.1 Mastery Experience

Mastery experiences syftar till egenupplevda förstahandserfarenheter och är den faktor som har mest inflytande över en persons self-efficacy (Bandura, 1986). Erfarenheterna påverkar ens self-efficacy - vid lyckade erfarenheter höjs den, och vid upprepade misslyckanden sänks den. Hur mycket tilltron påverkas är dock beroende på hur ens redan existerande self-efficacy ser ut. Bandura (1986) menar nämligen att om man utvecklat en stark self-efficacy tar misslyckanden som sker då och då inte lika hårt på en. Har en person en hög self-efficacy innebär det att personen har en såpass stark tilltro till sin förmåga att hen vid misslyckanden kan reflektera kring misslyckandet på ett mer nyanserat sätt. Kanske var det situationen som påverkade resultatet? Eller att jag inte ansträngde mig tillräckligt? Eller ansträngde mig på fel sätt? Reflektionen genomförs på ett konstruktivt sätt och används som ett verktyg. Misslyckanden behöver därmed inte få samma inverkan på self-efficacyn som det hade gjort vid en lägre self-efficacy. Detta i sig innebär inte att den med hög self-efficacy aldrig misslyckas, bara hur man hanterar och ser på dem. Self-efficacy bygger inte på vad du *kan* göra, utan vad du *tror* att du kan göra (Bandura, 1986).

2.1.2 Vicarious Experience

Det är inte bara ens egna, självupplevda erfarenheter som påverkar en lärares eller individs self-efficacy. Bandura (1977) menar också att *vicarious experience* är en bidragande faktor. Vicarious experience är att få ta del av andras erfarenheter kring uppgiften i fråga. Till exempel en lärarstudent som får se sin handledare hantera en uppgift, för att på så sätt bilda sig en uppfattning om hur hen ska genomföra uppgiften. Framförallt handlar det om att se hur personer som liknar en själv presterar på ett lyckat sätt. Tanken blir då: "om de kan göra det, så finns det egentligen ingen logisk förklaring till varför jag inte skulle kunna klara av det tillslut om jag bara tar chansen, testar och gör mitt bästa". Mer påverkningbart blir uppfattningen om sin förmåga då personen saknar tidigare erfarenheter. Bandura (1986,

s.400) skriver: "Lacking direct knowledge of their own capabilities, they rely more heavily on modeled indicators." Påverkan blir åt båda hållen - ser man någon lyckas, höjs self-efficacy, medan misslyckanden sänker ens tron på sin förmåga. Det innebär dock inte att om man har tidigare erfarenheter så påverkas inte ens self-efficacy av att ta del av andras erfarenheter. Den andre blir en slags förebild. Har en genom tidigare erfarenheter etablerat en låg self-efficacy kan förebilden höja den, individen får uppleva hur man kan göra för att nå framgång och, genom att till exempel se att om man är ihärdig och kämpar på trots motgångar kan man lyckas. På samma sätt kan förebilden inspirera den med hög self-efficacy. Förebilden kan genom att visa mer effektiva sätt att genomföra saker, höja en persons self-efficacy (Bandura, 1986).

2.1.3 Verbal Persuasion

Verbal persuasion syftar till olika sätt att övertala en individ, att få individen att tro att hen kan genomföra det hen vill genomföra (Bandura, 1986). Bäst fungerar övertalningen på någon som redan innehar någon slags tro på sig själv. Men för att det ska ha en effekt på self-efficacy krävs det att övertalningen är realistisk, och så länge det är på en rimlig nivå kan det innebära den knuff individen behöver för att göra en kraftsamling och lyckas, vilket i sin tur ökar self-efficacy. Har individen dock övertalats på en alltför orealistisk nivå och individen misslyckas, kommer individens tilltro till den som övertalade att sänkas och self-efficacy likaså. Det handlar om att någon skapar en slags illusion, vilken sedan bekräftas eller dementeras vid genomförandet.

Verbal persuasion kan vara ett peptalk eller feedback från någon man har förtroende för. Hur stor påverkan övertygelsen har beror på vem det är som försöker övertyga en. Individen måste känna en tillit till övertalaren och dess kompetens (Bandura, 1986).

2.1.4 Physiological State

I stressande och krävande situationer påverkas kroppen fysiologiskt. Hur vi tolkar kroppens symtom påverkar vår uppfattning om självförmågan. Förknippar vi fenomenet "fjärilar i magen" med ångest och därmed misslyckande eller med ett fokus som gör att det tidigare har lyckats? (Bandura, 1977). Människor tenderar att undvika situationer och uppgifter där de känner en stark oro, men inte just för känslan de känner eller tror att de kommer känna, utan för att de tror att de inte kommer klara av uppgiften. I vår studie kommer vi inte att fokusera på denna faktor nämnvärt då de inte tydligt nog togs upp av studenterna eller är något som nämns i kursrapporterna.

2.2 Lärarefficacy

Tschannen-Moran et al. (1998) lyfter begreppet lärarefficacy (på engelska: teacher efficacy) och förklarar att det är en typ av self-efficacy, det vill säga en kognitiv process där människor konstruerar övertygelser kring deras förmågor att utföra en viss uppgift med ett visst resultat. När en individ har en tilltro till att dennes handlingar kan resultera i ett önskat resultat, blir det

en motivation till att genomföra de handlingar som krävs just för att uppnå det önskade resultatet. Self-efficacy i en lärarkontext blir lärarefficacy som syftar specifikt till lärares tro att på att deras förmågor kan medföra önskvärda förändringar i elevers beteenden och prestationer (Tschannen-Moran et al., 1998).

Lärares efficacy grundar sig i lärarens syn på sig själv som lärare. Ett påstående som: "Kan jag som lärare verkligen påverka en elevs motivation och prestationer? Egentligen kan jag inte göra någonting åt det, det måste hen ju få hemifrån" visar att läraren lägger mer vikt och förklaringar vid omgivande faktorer och är ett exempel på låg lärarefficacy (ibid.). Vad har jag i egenskap av lärare för förmåga att kunna genomföra det jag ska genomföra som lärare? Putman (2012, s.28) förklarar det som lärarens tro på sin förmåga att "(...) positively affect student learning and behaviour". Hade läraren istället trott på att hen och skolan, genom rätt hjälp och tillräckligt mycket av det, kunnat nå fram till eleven trots omgivande faktorer, tyder det på en hög lärarefficacy.

Det som påverkar lärarefficacy är detsamma som påverkar en individs self-efficacy, men mer i en lärarkontext. De egna erfarenheterna, mastery experiences, påverkar lärares efficacy mest. Eftersom det är först när läraren själv håller i aktiviteter och faktiskt använder sina förmågor som hen får en uppfattning om vad hen kan göra. Det är sedan dessa erfarenheter som blir byggstenar i lärarens efficacy. Vicarious experiences, att genom andra få erfarenheter från läraryrket, behöver inte enbart utgå från att rakt upp och ner observera andra lärare genomföra aktiviteter, det kan likaväl handla om att ta del av nyheter där lärares möjligheter att påverka elever diskuteras, höra andra lärare tala om yrket i personalrummet på praktiken eller lyssna på föreläsningar under utbildningen. Verbal persuasion handlar om att få stöd, feedback och uppmuntras av någon vars kompetens vi litar på. I lärarstudenters fall kan denna någon vara handledaren på praktiken. Genom dessa, och många fler erfarenheter, bildar vi oss en bild av läraryrket och vår förmåga som lärare att påverka elever (Tschannen-Moran et al., 1998).

I vår studie kommer begreppen self-efficacy och lärarefficacy att utgöra ramen för vår analys.

3. Tidigare forskning

Här kommer vi att presentera tidigare forskning rörande vårt studieområde. Forskningen vi tagit del av rör allt ifrån studenters upplevelser om hur redo de känner sig inför sitt yrkesliv, faktorer som gör att man skattar sin self-efficacy högre (eller lägre), hur studenter lär sig samt vilka erfarenheter i utbildningen som höjer eller sänker studenternas self-efficacy.

Mycket av den forskning som tidigare gjorts angående lärares self-efficacy har varit på lärare från lågstadiet och uppåt. Det vill säga förskollärares self-efficacy är inte lika beforskat. Trots att förskollärare är en sorts lärare skiljer sig den kontext förskollärare rör sig i från grundskolans. I förskolan finns en tradition där arbetsätt och aktiviteter får företräde framför mål, inte heller finns det mål av skolans karaktär i förskolans läroplan (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Skolverket, 2016). Med läroplanens revidering 2010 infördes dock *strävansmål*, vilket innebär att verksamheterna ska möjliggöra för barnen att utvecklas i riktning mot de strävansmålen (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

I den tidigare forskning som vi tog del av var det en rad återkommande faktorer och teman som påverkade hur redo studenter eller yrkesverksamma kände sig när det kom till utmaningar inom yrket, oavsett vilken skolform det handlade om. Det vill säga, trots olikheterna kan forskning kring lärare och elever högre upp i åldrarna också säga något om snart examinerade förskollärostudenterna. Vår studie kommer att bidra med förskollärostudenternas perspektiv kring att bli, och framförallt känna sig, redo för sitt kommande yrkesliv.

Trots få artiklar om just förskollärares self-efficacy fann vi Medina (2013) som ville undersöka relationen mellan förskollärares utbildning och utvecklandet av deras self-efficacy. Medina (2013) ställde frågan; Vilka erfarenheter i utbildningen påverkar förskollärostudenternas self-efficacy? Och finns det andra erfarenheter utanför utbildningen som också påverkar? Hennes undersökning bygger på både en kvantitativ och kvalitativ metod. Den kvantitativa delen bestod av en onlineenkät som skickades ut till 1000 förskollärare runt om i USA. Med enkäten skickades samtidigt en förfrågan om deltagande i en individuell intervju, som skulle utgöra den kvalitativa delen. 79 förskollärare svarade på enkäten och 12 valde att delta i intervjuerna som sedan hölls via telefon.

Det är framför allt intervjuerna som är av intresse för vår studie. Dessa visade hur förskollärostudenterna kopplade ihop teori med praktiska erfarenheter. Utbildningen förberedde dem inför yrkeslivet genom teoretiska och praktiska erfarenheter, där de fick efficacy inputs (erfarenheter) genom *mastery experiences* (egna erfarenheter), *vicarious experiences* (se andra hantera liknande utmaningar) och *verbal persuasion* (till exempel stöttning och feedback) (Medina, 2013). Intervjuerna visade hur viktiga dessa inputs var för förskollärostudenternas utveckling av sin self-efficacy. Medina (2013) betonade också genom intervjuerna vilken viktig roll studenternas mentor på praktikplatsen hade. Genom stöttning och feedback från mentorerna kring studenternas prestationer försågs förskollärostudenterna med sådana efficacy inputs, vilka höjde studenternas self-efficacy och på så sätt också deras lärarskap.

3.1 Tidigare praktisk erfarenhet

Utifrån Banduras self-efficacy finns det möjliga faktorer som påverkar individers, och däribland lärares, self-efficacy. Till exempel finns det motstridiga resultat gällande relationen mellan lärares self-efficacy och tidigare erfarenheter. Detta var en av anledningarna till varför Putman (2012) valde att undersöka relationen mellan lärares self-efficacy och antal år inom yrket. Genom att göra en enkät med både lärarstudenter under pågående utbildning, till nyutexaminerade (med max 3 års yrkeserfarenhet) och yrkesverksamma med tre eller fler år av erfarenhet ville Putman (2012) undersöka om det fanns någon koppling mellan self-efficacy och erfarenheter av yrket.

Putman (2012) fann att det var en skillnad, kanske inte helt oväntat, mellan lärarstudenter och de yrkesverksamma med mer erfarenhet i hur de skattade sin self-efficacy. Det var dock inte en stor skillnad mellan lärarstudenters och nyutexaminerades self-efficacy. Detta menar Putman (2012) förmodligen beror på att det är andra faktorer, förutom erfarenheter, som påverkar. Samma tanke, resonerar han, kan vara en förklaring till varför tidigare forskning framkommit med motstridiga resultat. En av dessa faktorer, skulle enligt Putman (2012), kunna vara hur de deltagandes utbildning varit upplagd. Putman (2012) lyfte att lärarutbildningen på universitetet, ett universitet i mellanvästra USA där han genomförde sin studie, har en obligatorisk kurs där studenterna får chans att förbereda sig inför sin praktik. Förberedelserna omfattar att ta del av teorier om pedagogiskt ledarskap, att genomföra observationer i klassrum samt förbereda lektioner rent praktiskt. Dock handlar dessa förberedelser om sådant lärarstudenterna redan ägnat en stor del av sin utbildning åt, och det påverkade inte self-efficacy nämnvärt. Studenterna fick istället förlita sig på vicarious experiences genom att observera yrkesverksamma lärare och feedback från universitetslärarna. Som tidigare nämnt, är vicarious experiences inte en överdrivet stark faktor när lärare utvecklar sin self-efficacy. Det enda som egentligen påverkar lärarstudenters self-efficacy nämnvärt är att själv få egna erfarenheter. Putman (2012, s.33) skriver:

Teachers who persist through novice experiences, a characteristic associated with efficacious behavior, and continue engage in the day-to-day activities of teaching improve at effectively interpreting and assessing their teaching performances.

På samma tema undersökte tidigare nämnda Medina (2013) om det fanns andra faktorer för utvecklingen av förskollärares self-efficacy, förutom utbildningen. Medina (2013) tittade bland annat på förskollärares tidigare erfarenheter av att arbeta med barn. Majoriteten av de intervjuade hade tidigare erfarenheter, så som scoutledare, dagmamma eller nanny, men de menade istället att erfarenheterna därifrån inte kunde jämföras med förskolläraryrket. Detta går i linje med Banduras (1986) teori om self-efficacy eftersom self-efficacy handlar om en persons tilltro till sin förmåga för en specifik uppgift. Att spendera tid med barn på olika sätt är alltså för generellt för att påverka self-efficacy anmärkningsvärt.

3.2 Lärarstudenters utbildning

Crosswell och Beutel (2012) undersökte i sin artikel hur nyutexaminerade lärare från ett universitet i Australien, som ännu inte börjat arbeta, kände inför sin kommande yrkesroll. Genom en enkät fick de besvara och reflektera över begreppet "preparedness" - hur redo de kände sig inför sitt kommande arbete. Innehållet i enkäterna rörde huruvida universitet hade gett studenterna verktygen som de själva tyckte att de behövde. Även om de kände att de fått den viktigaste kunskapskärnan så fanns en oro för att det var för långt ifrån verkligheten och arbetet i sin framtida yrkesroll. Det framkom att studenterna kände att de saknade "hands-on"-verktyg.

Jedemark (2007) vill i sin studie uppmärksamma de olika kunskaper lärarstudenter blir erbjudna under sin utbildning. Jedemark har intervjuat lärarutbildare, rektorer och studentrepresentanter på olika universitet i Sverige med lärarutbildningar. Dessutom gjordes även observationer. Resultatet visade att de olika lärarutbildningarna hade olika fokus på vad de ansåg var viktigt att studenterna skulle ta med sig. Jedemark (2007) kom fram till att på landets lärarutbildningar fanns fyra typer av utbildningar. För det första fanns utbildningar som fokuserade på *relationsutveckling* där lärarstudenterna försågs med verktyg för att i sitt framtida yrke utforma gynnande klassrumsmiljöer. För det andra: *värdegrundstrostran*, innebärande att vissa utbildningar ansåg att värdegrunden var skolans viktigaste styrdokument och då utformade utbildningen så att studenterna "utveckla[de] en medvetenhet om värdegrundens innebörd" samt "fås att omfatta och bejaka värdegrundens innehåll" (ibid., s.107). För det tredje fanns ett fokus på att lärarstudenterna skulle utveckla ett *analytiskt förhållningssätt*. Detta genom att få tillägna sig olika teoretiska perspektiv och på så sätt kunna förstå ett fenomen ur olika perspektiv. För det fjärde kunde utbildningar fokusera på att lärarstudenterna skulle utveckla en *ämnesdidaktisk medvetenhet*. Inom sådana utbildningar var det inte fokus på själva ämneskunskapen, utan att lärarstudenterna kunde didaktisera ett ämnesinnehåll, det vill säga kunna utforma lektioner så att lärarstudenternas framtida elever kunde tillägna sig nödvändiga kunskaper, färdigheter och förmågor. Sammanfattningsvis menar Jedemark (2007, s.190) att hennes studie "visar att lärarutbildarna har olika professionella motiv och att dessa olika motiv konstituerar olika verksamheter".

Eriksson (2009) undersöker i sin avhandling hur begreppen teori och praktik blir tydliga i olika samtal på en lärarutbildning vid ett universitet i Sverige. Eriksson (2009) har genom fokusgrupper, intervjuer och granskning av dokument som varit en grund för lärarutbildningen visat på att studenter tycker den teoretiska kunskapen är viktig och att de gärna vill förstå den genom att få pröva praktiskt. Studien visade också att studenterna saknade de redskap för att kunna förstå kopplingen mellan teoretiska och praktiska kunskaper. Studenterna ville främst ha redskap i form av egna erfarenheter, men också stöd i att koppla erfarenheterna med det teoretiska.

3.2.1 Hur lär sig studenter?

Några av de viktigaste faktorer som påverkar hur studenter lär sig beskriver Entwistle (2009) i sin bok om lärande. Det handlar om studenternas tidigare erfarenheter men också hur de känner om sig själva - deras självförtroende och självkänsla. Till dessa faktorer kopplar Entwistle (2009) begreppet identitet, främst för att beskriva självkänsla inom olika sociala situationer och de roller vi tar. Många olika människor kan påverka vår självkänsla och det innebär också gruppen lärare. Lärare kan påverka studenternas utveckling av deras självkänsla men främst deras identitet som student. Som lärare måste man vara öppen i olika former, bland annat handlar det om att förstå vilken inverkan man har på studenterna. Det är även viktigt att ha en medvetenhet om vilket intresse man själv visar för sitt ämne och att kunna fånga upp studenterna när man märker att det man vill lära ut inte når fram.

Entwistle (2009) talar också om empati och menar att empati är en av de större aspekterna man måste ta till sig som lärare. Det betyder bland annat att man måste ha en äkta relation med sina studenter och låta dem se dig som en person med egna intressen och en egen personlighet. Det är också viktigt att man kan möta studenterna och tänka sig in i deras situation för att kunna förstå vad det är som kan vara svårt. Även att låta studenterna veta att lära sig kan vara tufft och att det kan kräva mer ansträngning än man trott.

Han tar även upp en idé om en inlärningsorientering som dels beskriver de anledningar studenterna hade för att börja sin utbildning, men också de anledningar som fanns för att fortsätta utbildningen, samt attityder och känslor som de uttryckte mot sina studier. I undersökningar fick studenter svara på frågor som sedan kategoriseras. Det som studenterna tyckte var viktigt för att kunna lära sig var en röd tråd, tydlighet och att de olika momenten i kursen skulle knytas ihop. Men också att lärarna har entusiasm kring sitt arbete, där de menade att om läraren själv är intresserad av ämnet och visar det så kan studenterna lättare plocka upp samma känslor.

3.3 Vad säger forskning om lärarefficacy och varför är det viktigt att undersöka?

Tschannen-Moran et al. (1998) skriver i sin artikel om lärarefficacy, hur det ska förstås och vad forskning säger om begreppet. De redogör bland annat för forskning som visar att lärarefficacy är kontextuellt och föränderligt. Då self-efficacy syftar till en individs självskattning gentemot en *specifik* uppgift innebär det således att tilltron ser olika ut beroende på vilken kontext det handlar om. En lärare kan i en aktivitet känna sig kompetent och säker på sina förmågor, medan i en annan tvivla på dem. Även om det handlar om samma aktivitet som genomförs, men med andra deltagande elever, kan self-efficacy variera.

Det Tschannen-Moran et al. (1998) också tar upp är de kopplingar lärarens efficacy har med förändringar hos eleverna. Bland annat åsyftas förändringar i attityder mot skolan generellt, mot ämnet och till och med läraren själv. I studier som undersökt lärarefficacy framkom det att ju högre lärarens efficacy var, desto större var elevens engagemang i skolan

och fler elever ansåg att det de lärde sig där var viktigt. Uppmärksammat är också att elever till lärare med hög efficacy utvärderade sina lärare bättre (ibid., 1998). Förutom detta kan en rad resultat kopplas till lärares efficacy. Tschannen-Moran et al. (1998) skriver att lärares efficacy kan kopplas till hur de agerar i klassrummet och hur de tar sig an uppdraget som lärare. Lärare med hög efficacy är öppna för att ompröva sina befintliga metoder genom att vara öppna för nya idéer och på så sätt kunna anpassa undervisningen efter de elever som finns i gruppen. De har också högre uthållighet och resiliens då saker inte går som planerat. De är mindre dömande då elever gör misstag, lägger mer tid på att stötta elever som har det kämpigt och är mindre benägna att hänvisa elever till specialundervisning. Lärare med hög efficacy brinner mer för sitt lärarskap, har ett större engagemang och det är mer sannolikt att de stannar inom yrket (ibid.).

Tidigare forskning har alltså belyst olika delar av vårt planerade studieområde - allt ifrån tankar kring hur lärarutbildningar utformas, studenters upplevda beredskap och eventuella förklaringar på varför vissa studenter känner sig mer redo än andra.

4. Metod

I detta avsnitt presenterar vi studiens metod, fokusgrupper och analyser av kursrapporter. Vi redogör för studiens urval, avgränsning och databearbetning och diskuterar därefter tillförlitlighet och etiska spörsmål.

4.1 Val av metod

Då vi är intresserade av hur studenterna uttrycker sig kring sina upplevelser och erfarenheter av sin utbildning behövde vi en metod som samlar in dessa. Kvalitativa metoder är en vetenskaplig metod som används för att beskriva, tolka, analysera och jämföra den data som samlats in (Ahrne & Svensson, 2015). Kvalitativ data berör ofta händelser, uttalande eller bilder och kan användas för att förstå andra fenomen så som känslor eller tankar (ibid.). Metodvalet påverkar den data som samlas in och då också de resultat som framkommer (Morgan, 1997). Därmed är det viktigt att vara medveten över den valda metodens styrkor och svagheter samt hur andra typer av metoder hade påverkat det material som kunnat insamlas och också vilket resultat som framkommit. Hade vi till exempel valt en kvantitativ metod och undersökt en större grupp informanternas uttryck, hade vi förvisso kunnat få ett mer representativt och mer generaliserbart svar. Men i och med att vårt syfte och våra frågeställningar eftersöker en djupare och mer koncentrerad bild av de uttryckta upplevelserna, är ändå en kvalitativ metod att föredra.

4.1.1 Fokusgrupper

Vi valde att samla in vårt material genom fokusgrupper, då vi ville få en inblick i studenternas erfarenheter av deras utbildning och hur väl de upplever att den förberett dem för det kommande arbetslivet. Det som definierar en fokusgrupp, enligt Borrman (1972), är att a) syftet är att samla in kvalitativ data, b) gruppen består av personer som har något gemensamt, c) deltagarna diskuterar från ett fokus valt av forskaren. Wibeck (2010) sammanfattar att fokusgruppen är en forskningsteknik för att samla in data genom en gruppdiskussion där ämnet bestäms av forskaren som i diskussionen fungerar som moderator.

Huvudanledningen till varför vi valde fokusgrupper är att metoden förser oss med en "koncentrerad data" utifrån det ämne vi valt, vi får alltså mycket information kring ämnet vi är intresserade av under en kortare period (jämfört vad vi skulle fått under en deltagande observation till exempel) (Morgan, 1997, s.13). Detta tack vare interaktionen mellan deltagarna, vilket gör att de stöttar och utmanar varandra i diskussionerna som på så sätt bidrar med ytterligare en dimension till de samtalen som förs. Den kritiska punkten i fokusgrupper är således diskussionen som uppstår mellan deltagarna och de ämnen som vi, i vår roll av moderatorer, väljer att lyfta (Morgan, 1997).

För att en fokusgrupp ska fungera väl är en av de viktigaste faktorerna just moderatören. Moderatorns funktion är att skapa en atmosfär som är tillåtande samt främja samspelet mellan deltagarna (Ahrne & Svensson 2015). I bästa fall sköter då studenterna diskussionen själva

genom att de ställer frågor till varandra och spinner vidare på samtalsämnena som kommer upp. Wibeck (2010) lyfter att hur deltagarna känner sig inför att dela med sig av upplevelser och erfarenheter kommer påverka hur användningsbart materialet sedan blir. Moderators roll är alltså att skapa de bästa möjliga förutsättningar för studenternas diskussion. Det handlar om att skapa en trygg och förutsättningslös miljö så att studenterna vågar dela med sig av sina upplevelser - både positiva och negativa - och kanske sådant som kan tänkas vara känsligt.

Ur ett forskningsetiskt perspektiv kan då gruppen fungera som en fördel eftersom diskussionen inte står och faller på en individ. Då kan deltagarna själva välja om de vill dela med sig av erfarenheter kring ett ämne eller inte (Wibeck, 2010). En annan etisk fördel med fokusgrupper är att diskussionen sker på deltagarnas egna villkor i och med att moderatören inte är där för att kontrollera rätta eller felaktiga svar - utan för att lyssna på vad deltagarna har att säga (ibid.).

Men det finns också nackdelar och risker med fokusgruppsintervjuer. När gruppmedlemmarna känner varandra och kanske redan är i en befintlig grupp finns risken att de hamnar i samma gruppdynamik som annars. Vissa kanske pratar mer än andra eller så pratar de om saker som för dem är väldigt tydliga - men för övriga utelämnar detaljer (Ahrne & Svensson 2015). På samma sätt som att studenterna för diskussion framåt kan vara en fördel kan det också innebära en nackdel. Det kan handla om att diskussionen tar en annan väg än moderatorns intentioner eller att samtalet inte flyter på. Bearbetning av materialet kan dessutom lätt ta mycket tid och vara komplicerat. Nackdelarnas påverkan kan dock minskas genom våra förberedelser (Wibeck, 2010).

4.1.2 Kursrapporter

För att bredda materialet om studenters upplevelser av hur väl utbildningen förbereder dem inför de kommande arbetslivet och vad det är de saknar, valde vi också att granska kursrapporter från utbildningen. Kursrapporterna bygger på de kursutvärderingar studenterna får svara på efter varje avslutad kurs. Kursutvärderingarna är oftast digitala, men ibland används även en muntlig utvärdering som grund för kursrapporterna. De kursansvariga samlar sedan in de studenterna säger och sammanställer en kursrapport där förändringar föreslås inför nästa kurstillfälle. Vi har granskat de kursrapporter från HT-14 till VT-17, alltså de kursrapporter där studenterna som deltog i våra fokusgrupper haft möjlighet att svara på genom kursutvärderingar. Dessa kursrapporters svarsfrekvens låg mellan 13-29 %. När kursrapporterna också grundas på en muntlig utvärdering från studenterna har den hamnat på 70%.

4.2 Urval, avgränsning och tillvägagångssätt

I sammansättningen av fokusgrupper, valde vi att tillfråga studenter som är i slutet av sin utbildning på förskolläraryrket vid Göteborgs Universitet. Då vi själva är i samma situation blir fördelen att vi inte är några utomstående, vi sitter i samma båt, vilket kan skapa en trygghet för de deltagande studenterna. Studenterna tillhör samma seminariegrupp och delar en erfarenhetsbas då seminariegrupperna i stort sett varit konstanta sedan utbildningens

start. Erfarenhetsbasen innebär då en möjlighet för att både diskutera individuella upplevelser, men också gemensamma erfarenheter (Ahrne & Svensson, 2015).

Till första omgången av fokusgrupper skickade vi ut förfrågan till 18 studenter i en seminariegrupp. Av dessa kunde tolv medverka. Detta var ett för litet material och vi vände oss då till ytterligare en seminariegrupp. I den andra seminariegruppen kunde tre stycken delta, detta gav oss ett deltagande av femton stycken, fördelat på 4 grupper, det vill säga 3-4 personer deltog i varje gruppsamtal.

Fokusgruppsintervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon med ljudupptagning. Varje samtal varade mellan 50 till 75 minuter. Vi utgick från en öppen intervjuguide, det vill säga vi hade skissat ett antal frågor/ämnen som vi tänkte att gruppen kunde diskutera, men vi eftersträvade en fri diskussion inom ramen för ämnet, vi sökte inga "rätt eller fel" svar, utan de var studenternas upplevelser av hur redo de kände sig efter att ha gått utbildningen vi ville komma åt.

Då vi ville bredda materialet använde vi oss som sagt även av kursrapporter från utbildningen. Då kursrapporter är öppna dokument och ska finnas tillgängliga på GUL så började vi leta där. Vi hittade endast tre stycken och vände oss därför till vår studieadministratör som hjälpte oss att hitta ytterligare åtta stycken, resten gick inte att få tag på, av olika anledningar. I kursrapporterna ägnade vi mest fokus åt de studenterna upplevde samt vilka styrkor och svagheter kurserna hade. Vi gjorde sedan en sammanfattning av kursrapporterna och plockade ut några citat som vi tyckte var relevanta för andra delar i vårt resultat. Eftersom att kursrapporter är formulerade av kursansvariga valde vi att titta med försiktighet. Kursrapporterna är endast en sammanfattning av de studenterna sa och inte studenternas direkta åsikter och tankar.

Det sammanlagda materialet som ligger till grund för analysen består alltså av fyra fokusgruppsintervjuer och 11 kursrapporter.

4.2.1 Bearbetning av data

Materialet från fokusgrupperna har transkriberats i sin helhet. Vi valde att inte transkribera till exempel pauser eller utfyllnadsord av den anledning att de inte är relevant för resultatet. När vi transkriberat materialet valde vi att försöka hitta mönster och teman i det studenterna sa, och vi identifierade då tre stora teman och åtta mindre, vilka redogörs för i resultatet. De teman som blev tydliga var *Utbildningen*, *VFU-Verksamhetsförlagd utbildning* och *Att börja arbeta*. Dessa teman var sedan vägledande när vi arbetade med kursrapporterna, och vi försökte hitta likheter och skillnader. I vår analys har vi använt citat från intervjuer och kursrapporter för att tydliggöra vad som sades så att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning. Citaten från fokusgrupperna är kursiverade för att tydliggöra vad som är studenternas röster, förutom de gånger citaten är i löpande text. I citat kan vi också skriva ut "(...)", detta är för att ta bort delar av det som sades som inte var relevanta eller talspråk, till exempel "typ, öh, va". Studenternas namn är fingerade och benämns istället med student 1-15.

4.3 Tillförlitlighet

Ahrne & Svensson (2015) menar att tillförlitligheten i en kvalitativ studie är extra viktig. De delar in hur man kan göra en kvalitativ studie trovärdig i tre olika delar. I en kvalitativ studie är det viktigt att det finns en typ av transparens, det vill säga att vi redovisar vår metod och arbetsprocess tillräckligt mycket för att den också ska kunna kritiserars. Detta har vi till exempel gjort genom att visa på hur vi bearbetar våra data och vilka styrkor samt svagheter vårt val av metod medför.

Triangulering används också som en tillförlitlighet i kvalitativa metoder och innebär att man kombinerar olika typer av data eller teoretiska perspektiv för att komma fram till ett mer tillförlitligt svar. Vi har till exempel valt att använda oss av fokusgrupper som en metod, men också granska kursrapporterna som ett sätt att förstärka vår studie och bredda vårt material.

Ahrne och Svensson (2015) menar att en kvalitativ studies trovärdighet har att göra med hur mycket man generaliserar. De menar att det går att generalisera i en kvalitativ studie, men med en mer försiktighet än om de vore en kvantitativ. Generaliseringen handlar om huruvida man kan överföra sina resultat på andra personer. Vårt resultat baseras på flera mindre grupper personer från programmet (HT-14) och vi kan därmed inte generalisera de resultat vi får.

4.4 Etiska spörsmål

Det är viktigt att vi är medvetna om hur vår studie kan påverka deltagarna och omvärlden. På så sätt måste vi reflektera över de val vi gör och de konsekvenser det kan innebära menar Vetenskapsrådet (2011). Som med anledning av detta har de tagit fram fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet handlar om forskarens ansvar att informera deltagare i studien om deras uppgift och de villkor som deltagandet medföljer. Vi har i första kontakten med studenterna informerat kring studiens upplägg, deras roll i den och att deras medverkan är frivillig. Detta gjorde vi genom att skicka ut ett informationsblad till alla deltagare. Vetenskapsrådet andra princip rör samtycke. Forskaren ska "inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke" (ibid., s.9). I detta handlar det också om att informera villkoren för deras deltagande och att makten ligger hos dem, innebärande att de har möjlighet att när som helst avbryta utan några negativa konsekvenser. Vi gjorde därför också ett samtyckesformulär till deltagarna. Samtyckesformuläret bifogades tillsammans med informationsbladet men fanns också tillgängliga på fokusgrupperna för de som ville skriva på där (se bilaga 1).

Konfidentialitetskravet syftar till att inhämtade uppgifter ska hanteras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan få tillträde till dem. All material och inhämtade uppgifter har lagts i låsta dokument som enbart vi har tillgång till. Nyttjandekravet syftar på att materialet enbart ska användas för det som deltagarna godkänt att det ska användas för, vilket innebär att när studien betygsatts så kommer allt material tas bort då det längre inte är relevant.

Inom forskning handlar etiken om att intressen ofta kommer i konflikt, vilket kräver att man väger dessa mot varandra. Vår studie bygger, i stort sett, enbart på uppgifter som lämnats

av deltagarna. Således behöver vi värna om deltagarnas personliga integritet när vi presenterar materialet vi samlat in, samtidigt som vi inte gör avkall på studiens kvalitet. Förutom samtyckesformuläret har vi, som tidigare nämnts, valt att anonymisera deltagarna, för att ingen ska kunna känna sig utpekad eller gå att identifiera.

5. Resultatredovisning och analys

Vi vill undersöka hur studenterna upplever att utbildningen förberett dem inför det kommande arbetslivet, vad det är de saknar samt vilka faktorer studenterna lyfter fram som hjälpt dem bli redo och som är viktiga i deras utveckling av self-efficacy. Vi kommer i detta avsnittet att presentera olika teman som vi identifierat utifrån de studenterna pratade om och som kursrapporterna också lyfter.

5.1 Utbildningen

I denna del presenterar vi det studenterna sa om deras studiegång. Det handlar om innehållet på programmet som ofta berör vad studenterna saknade i utbildningen, lärare; som handlar om studenternas upplevelser av de lärare de stött på under utbildningen och vad de tycker utmärker en bra samt en mindre bra lärare. Slutligen presenteras studenternas upplevelser av att arbeta med *kurskamrater*.

5.1.1 Innehållet på programmet

Studenterna upplever att det både är nervöst och läskigt att snart börja arbeta som förskollärare. Studenterna upplevde också att de har fått teoretiska kunskaper men att delar av de praktiska saknas.

Crosswell och Beutel (2012) såg i sin undersökning att studenterna fått den viktigaste kunskapskärnan men att de saknade "hands-on" verktyg. Precis som studenterna i vår undersökning har de fått teoretiska kunskaper men en viss osäkerhet finns över huruvida de praktiska kunskaperna är tillräckliga. Som Student 8 berättar: "(...) det känns som vi inte lärt oss tillräckligt. Det teoretiska kan jag ju men det är de praktiska jag inte har."

Medina (2013) beskriver i sin artikel hur lärare får en teoretisk förståelse för barns utveckling genom utbildningen. Student 1 talade om hur det de lär sig på utbildningen inte nödvändigtvis är något som anger hur vi *ska* arbeta, bara en idé på *hur* man *kan* arbeta. Det studenterna får under utbildningen menar vissa av dem inte är en tillräcklig grund att stå på. De saknar de praktiska kunskaperna. Det kan man också läsa i kursrapporten från LÖK50G att studenterna haft en negativ upplevelse av kursen då de inte fått "koppla innehållet på seminariet till den verksamheten som vi kommer att arbeta i". Studenterna tycker det är viktigt att det teoretiska får befästas, kanske just genom ett mer praktiskt arbete.

5.1.2 Lärare

I samtliga fokusgrupper kom lärare upp som ett samtalsämne. Fortsättningsvis när vi talar om lärare innefattar det undervisande personal på universitetet. Alltifrån studierektor till föreläsare, kursansvarig och seminarieledare. Studenterna pratade om bra och mindre bra lärare de mött under utbildningen och hur de lärarna påverkat studenterna,

“Att leva som man lär” är något som studenterna saknat bland majoriteten av lärarna de stött på. Student 2 säger bland annat såhär om det:

Det känns inte som att dom har tänkt igenom saker men så ska dom lära oss att “ni ska tänka igenom saker och så ska ni göra så här och så här och så här”. Så gör dom själva aktiviteter som inte alls är så relevanta, genomtänkt eller planerade.

Även Student 10 märker av detta. Under utbildningen har fokus funnits på “en likvärdig förskola” där studenterna gjorts uppmärksamma på att alla barn är olika och således behöver olika saker för att lära sig. Student 10 menar dock att utbildningen inte varit upplagd på det sättet:

Student 10: (...) de kan inte bara lära oss att varje barn är olika och lär sig på olika sätt - så då kan dom inte göra så mot oss. Jag är livrädd att jag inte har lärt mig.

Studenterna menar således att många lärare inte anpassar sin undervisningen eller förser studenterna med varierande lärandesituationer för att alla ska kunna ta till sig innehållet i kurserna.

Även den sammanställning av kursrapporterna vi gjort visar på att studenterna hade upplevelser av bra och mindre bra lärare. I kursrapporten från LÖK40G kunde man läsa att “studenterna fått dålig stöttning under kursens gång”, vilket stödjer studenterna från fokusgruppernas utsagor. När studenterna har fått bra stöttning har detta framkommit tydligt i kursrapporterna, ett exempel på det är kursrapporten från LÖK30G där det står “kommunikationen mellan student-lärare har fungerat väl och varit ett stöd”.

När studenterna lyfter lärare som varit bra talar de ofta om engagemang och ett genuint intresse för vad de lär ut. Men också att lärarna har ett engagemang och intresse för de studenter som de möter. Entwistle (2009) menar att som lärare måste man skapa en relation med sina studenter och kunna tänka sig in i deras situation. Entwistle (2009) såg i sin studie att det studenterna tyckte var viktigt handlade om att lärarna har entusiasm kring sitt arbete, där de menade att om läraren själv är intresserad av ämnet och visar det så kan studenterna lättare plocka upp samma känslor.

Återkommande definitioner från studenterna av en bra lärare är att de bryr sig om dem, och då inte enbart studenter som grupp utan även på ett individuellt plan. På frågan vad de lärare som de tyckt varit bra gjort svarar Student 8 “Lyssnat på oss, man har känt sig betydelsefull. Att det jag gör är faktiskt bra.”. Student 7 menar att en bra lärare är någon som står på studenternas sida. I fokusgrupperna kan vi också urskilja att studenterna känt ett “vi och dem”-tänk från lärarnas håll. Något som går emot tankarna om engagerade lärare som vill att studenterna ska lyckas. Motsatsen till det som utgör en bra lärare, är det studenterna lyfter att många lärare saknar:

Student 12: det känns som att dom tar avstånd från oss, att vi bara är en i mängden. Det är ingen som kommer in och bara “jag ska hjälpa er genom utbildningen, jag vill att ni ska klara de här”.

Det handlar alltså om att möta engagerade lärare som visar sitt intresse i det studenterna gör och när det kommer till att höja någons self-efficacy genom verbal persuasion kan det i detta fall handla om peptalk eller feedback från läraren. Att då ha lärare på universitetet som är engagerade, bryr sig och tror på en kan ge den boost av att "jo, men jag kan faktiskt det här" (Tschannen-Moran et al., 1998).

5.1.3 Kurskamrater

Under fokusgrupperna lyftes vikten av att få arbeta tillsammans med kurskamrater under utbildningen. En anledning var för att studenterna kände att de kunde använda varandra i att lära och utveckla en förståelse för yrket tillsammans. Där har seminarier öppnat upp för den möjligheten.

Student 3: Något bra tycker jag är, att vi haft mycket seminarier. Det har varit bra.

Moderator: vad är det som varit bra med dem?

Student 3: Att man får diskutera och visa för sig själv vad man kan.

(...)

Student 4: Det är bra med andras erfarenheter och andras tankar.

Student 3: Ja, man kan ju börja tänka om efter ett seminarium också.

Student 2: Ja om ni har tolkat det på ett sätt och jag ett annat så är ju det ett lärande i sig också, i dom diskussionerna. (...)

Att arbeta i grupp med kurskamrater blir också en nödvändig förberedelse då de i yrkeslivet kommer att arbeta i arbetslag. En student berättar att hen utvecklat vissa färdigheter, som kritiskt tänkande, tack vare arbetet med kurskamraterna:

Student 15: (...) speciellt genom basgruppsarbetet för de är ju lite som att vara i ett arbetslag. Man måste sträva mot samma sak för alla vill ju ha godkänt i kursen. Det har varit bra även om de ibland varit prövande.

Vissa av studenterna önskar dock att skolan skulle ha använt möjligheten att arbeta med kurskamrater mer, framförallt med motiveringen att studenterna läser om teorier som framhåller de möjligheter som exempelvis grupparbeten och kollegialt lärande kommer med. Liknande åsikter framfördes av studenterna i kursrapporterna. Studenterna uppskattade att arbeta i mindre grupper och ansåg att alla fick samma möjligheter att komma till tals. I forskning om förskolan lyfts kollegialt lärande som en nyckel till hög kvalitet (Läraryrket, 2014). Guo, et al. (2011) visar också att det finns en koppling mellan kollegialt lärande och lärarnas efficacy. Detta eftersom samarbetet med andra lärare möjliggör ett utbyte av tankar och erfarenheter kring yrket vilket medför att lärarna kan utveckla bättre strategier för yrkets utmaningar. Vi kan tänka oss att kurskamraterna fungerar på samma sätt som kollegor senare i arbetslivet.

5.2 VFU - Verksamhetsförlagd utbildning

Tanken med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) studenterna genomför är framförallt att koppla de teoretiska kunskaper de inhämtat från de högskoleförlagda kurserna till de praktiska arbetet. Under utbildningen gör studenterna fyra VFU-kurser. Kurserna hålls ute i verksamheten och studenterna får prova på ett mer praktiskt arbete. Studenterna pratade mycket om deras VFU och hade olika tankar och åsikter om kurserna. De flesta studenterna tyckte att de teoretiska fick ta för stor del i det praktiska och att kurserna var för få.

5.2.1 Koppla teori-praktik

En stor del av kopplingen mellan studenternas teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter sker under VFU:n. I kursguiden inför studenternas sista VFU-kurs stod det:

Studenten praktiserar i VFU kunskaper från de högskoleförlagda kurserna och en viktig kunskap i sig är att varken de teoretiska eller de praktiska handlingskompetenserna var för sig är tillräckliga i förskollärares yrkesutövning (2017, s.1)

Under fokusgrupperna resonerade studenterna kring praktiken och hur den förberett dem inför förskolläraryrket. Har vi fått chansen att träna på det vi ska arbeta med efter utbildningen? Studenterna upplevde att det fanns möjligheter att kunna koppla ihop teori och praktik under VFU. Dessa möjligheter var dock beroende av de praktiska omständigheter som rådde på den VFU-plats studenten befann sig på. En student berättade om hur hen "(...) verkligen kände sig som en i arbetslaget" vilket gjorde att hen kände att hen våga ta för sig, framförallt under till exempel arbetslagets planering. En annan student däremot kände att arbetslaget på praktikplatsen såg på hen "(...) som man inte kunde något.". Detta kan tänkas kopplas till Banduras (1977; 1986) teori kring self-efficacy. För att få en uppfattning om sina förmågor krävs erfarenheter som sätter dem på prov. Här utgör praktiken en möjlig källa till en stor del av de mastery experiences som påverkar studenternas self-efficacy. På samma sätt får de erfarenheter av både vicarious experiences och verbal persuasion då de yrkesverksamma på praktikplatsen antingen kan hjälpa eller stjälpa utvecklingen av studenternas self-efficacy.

Under fokusgrupperna fick studenterna formulera för sig vad de har för förväntningar på utbildningen. Vissa studenter menade att när de kommer ut i arbetslivet har de vissa förväntningar på sig och de behöver leva upp till dem då de är utbildade förskollärare. Samtidigt kan man läsa i kursrapporten från LÖVU30, som är den tredje VFU-kursen, att studenterna saknar respons och handledning, både från kurslärare och andra studenter, för att kunna göra "en fördjupad koppling mellan teori och praktik". Vissa studenter menade däremot att utbildningen bara kan förbereda oss till en viss grad:

Student 9: Men tror ni inte att dom har tre och ett halvt år att lägga på oss och ge oss en så bra utbildning som möjligt, att vi ska få en bra bas att stå på? Sen har vi ju ett helt arbetsliv att träna våra tankar på praktiken.

Studenterna upplever alltså att de fått förberedelser inför yrkeslivet till en viss grad genom utbildningen. Det har dock blivit tydligt under VFU:n att det är många saker de saknar. Studenterna efterfrågar överlag mer praktiska erfarenheter:

Student 3: Ah jag tycker, eller känner att vi har haft för lite praktik, för att känna att man (...) fått känna själv att man kan, fattar ni?

Studenterna upplevde att skolarbetet tog upp en alltför stor del av tiden på praktiken, vilket gjorde att de kände att de inte hade möjligheten att få testa på det praktiska arbetet. Återigen blir Banduras (1977;1986) teori om self-efficacy central. Att få en uppfattning om sina förmågor genom att faktiskt få erfarenheter, genom att själv genomföra saker, är centralt för utvecklingen av self-efficacy.

Att på något sätt få stöd var viktigt i att tillägna sig de praktiska erfarenheterna och koppla ihop dem med de teoretiska kunskaperna menar studenterna. Där blir deras handledare på praktikplatsen oerhört viktig. Mer om det i nästa avsnitt.

5.2.2 LLU - Lokal lärarutbildare

Under VFU kurserna får varje student en handledare, en så kallad LLU (lokal lärarutbildare). Studenterna har olika erfarenheter och upplevelser av sina LLU vilka de delade med sig av. Deras upplevelser av kursen speglar mycket deras känsla om sig själva i relation till yrket och hos vissa påverkades detta mycket av deras LLU. En av studenterna hade till exempel en positiv upplevelse av sin praktik-kurs, där hen kände att handledaren litade på hen och lät prova:

Student 4: (...) Jag hade också en bra praktik där jag fick testa på väldigt mycket och jag kände att min LLU litade på mig och att jag fick testa (...).

En annan student upplevde istället att hen behövde stå på egna ben och inte fick de stödet som behövdes från sin handledare.

Student 2: (...) Det känns inte som att på min plats, att hon hade tid för mig. För när jag väl höll i en aktivitet så var inte min LLU där, då jag hade velat i efterhand att hon frågat hur jag tänkte där eller varför jag gjorde så. Men det gjorde hon inte alls och jag stod på egna ben.

Bandura (1977) skriver om hur en persons tilltro till sin förmåga för en specifik handling påverkas av fyra olika faktorer. En av faktorerna är *Verbal persuasion* och handlar om att personer i ens närhet kan ge tro till en själv, vilket kan påverka ens uppfattningar om sina förmågor. Studenterna har till exempel olika erfarenheter från praktik-kurserna där handledarens bemötande har haft en påverkan över studenternas tro på sig själva och hur lyckade de tycker att kurserna och de själva varit. Till exempel så upplever Student 2 att hon inte fått den respons hon velat ha vilket Bandura menar att *verbal persuasion* handlar om, att

handledaren ger feedback och stöttning på den aktivitet som studenten genomfört. Bandura (1977) menar också att handledarens kompetens påverkar hur studenterna lär sig, främst *vicariously*, där det handlar om att få erfarenheter genom att se andras erfarenheter, och att då se någon lyckas kan höja ens self-efficacy.

5.3 Att börja arbeta

Studenterna pratade mycket om deras känslor och tankar inför att börja arbeta i förskolan. Det handlade mycket om deras självförtroende, vilka tidigare erfarenheter de har och vilken grund de känner att de har att stå på.

5.3.1 Känslan av självförtroende

Under fokusgrupperna talade studenterna om deras självförtroende, främst handlar det om huruvida studenterna känner sig redo eller inte inför att börja arbeta i förskolan. Studenterna sa bland annat att:

Student 3: (...) för nu känns de som man inte kan så mycket och är redo för att komma ut. Bara egentligen kan vi ganska mycket och har mycket med oss, bara det att vi behöver få komma ut och använda det.

Student 2: Det gäller att man litar på sig själv, för vi har hur mycket kunskaper som helst.

Student 1: Precis, det kanske är de självförtroendet man behöver.

Student 2: Men det är skönt att man inte är ensam, för jag har känt det också.

Bandura (1977) talar om *vicarious experience* som en av fyra faktorer som påverkar vår tro på oss själva. Det studenterna talade om var deras självförtroende i relation till den kunskap de fått, att de har mycket kunskaper men att de bara behöver lita på sig själva och att de inte är ensamma med att ha den känslan. Vicarious experience handlar just om att få erfarenheter genom att se andras erfarenheter och känna att man då kan klara det, om de nu klarat det. Detta är en bidragande faktor till en ökad self-efficacy och genom att studenterna delar med sig av sina upplevelser till varandra kan de få ett ökat självförtroende. Bandura (1977) skriver också om *Mastery experience* som handlar om tidigare erfarenheter, där i fall studenten tidigare har misslyckats så är det en större risk att hen har en sämre self-efficacy än om hen tidigare har lyckats. Bandura menar att om man lyckats mer än misslyckats får de senare misslyckanden inte samma inverkan på tilltron till sina förmågor, men studenternas tidigare erfarenheter har ändå en betydelse för de nya erfarenheterna.

Student 9: (...) Idag kanske jag är redo, men imorgon är jag inte redo. (...) Jag hade höga krav på mig under min andra VFU, då satte de stopp för mig och jag kände att jag inte klarade någonting. Men nu senast så kände jag att jag skulle göra de bästa utifrån min förmåga så då kändes de mycket bättre och de var skönt att klara av saker för att jag vågade testa.

5.3.2 Tidigare erfarenheter

Studenterna tog upp tidigare erfarenheter som en viktig faktor för deras upplevelser av utbildningen. Några studenter hade tidigare erfarenheter från förskolan medans andra studenter hade först kommit i kontakt med en förskola under utbildningens gång.

Student 7: (...) Jag hade inga tidigare erfarenheter, så min första VFU kände jag mig lämnad och bara ivägen. Jag vågade inte riktigt ta egna initiativ (...).

Har man inga tidigare erfarenheter av förskolan och får en känsla av att vara i vägen och lämnad så kanske man också utvecklar en ganska låg self-efficacy. Eftersom att erfarenheterna påverkar ens self-efficacy och framförallt lyckade erfarenheter är det viktigt att man, om man inga tidigare erfarenheter har, får vara på en VFU där man får chansen att lyckas och vara delaktig. Får studenterna bra erfarenheter så kan deras self-efficacy höjas (Bandura, 1986).

Student 6: Jag jobbade mycket innan jag började plugga så jag har de praktiska erfarenheterna. Men jag kände att det blev jobbigare med alla de här sakerna man skulle tänka på. Det var inte lika kul och speciellt nu sista praktiken, det var inte kul alls. Jag ville hoppa av.

Även om man har tidigare lyckade erfarenheter av att arbeta i förskolan så betyder det inte att man får en högre self-efficacy än de som inte har tidigare erfarenheter. En av studenterna menade till exempel att utbildningen gjorde det jobbigare och mindre roligt. Detta för att studenten fick sämre erfarenheter under utbildningen som sänkte hens self-efficacy.

5.3.3 Att vara klar - en grund att stå på

Den spontana reaktionen till frågan om studenterna kände sig redo eller inte inför det kommande yrkeslivet var i de flesta fallen ”nej”. Många var oroliga över att de inte lärt sig det man ”ska” ha lärt sig. Vissa kände sig mer redo efter den sista praktiken, vissa gjorde inte det. Vissa kände sig mer redo när de var ute i förskolorna och mindre redo när de var i skolan. Några kände att de inte var redo, men förstod att de skulle bli det när de väl fått arbeta ett tag. Vissa kände att de var redo efter att ha pratat om sin oro en stund. Det som däremot är gemensamt för alla är att känslan att vara redo förändras. Precis som Takahashi (2011) menar är den känsla en människa har för att klara en uppgift, ens self-efficacy, kontextuell. Ens self-efficacy kan skilja sig från dag till dag, vecka till vecka, månad till månad (ibid.).

Allt eftersom diskussionen fortsatte reflekterade studenterna över att det förmodligen är lätt att fokusera på det negativa med utbildningen och att de kanske inte märkt att de utvecklats. Det kan vara svårt att redogöra för allt som de har lärt sig under utbildningen eftersom det är något som numera ”sitter där i bakhuvudet” (Student 1).

Som tidigare nämnt är vissa nöjda med att de fått med sig ett bra förhållningssätt och sunda värderingar från utbildningen, men alla är lite nervösa för vad som väntar efter examen.

Några är oroliga att det de lärt sig inte är tillräckligt. I samband med sådana uttalanden kom det fram att oron till viss del bygger på andras förväntningar på en. De menar att det kanske finns en förväntan på dem från andra ute i verksamheterna, men också från utbildningen att man nu ska kunna mycket. Student 3 uttrycker det som att "Vi fick lite på en grund i början, men nu ska man plötsligt kunna allt". Student 11, angående andras förväntningar:

Jag tycker de känns lite nervöst också att dem man jobbar med kommer tro att "hon kan ju allting" och då blir jag nervös, om dom tror att jag kan allt. Men de beror ju på vart man kommer.

Student 12 är inne på samma spår:

Jag tänker att de finns många outtalade förväntningar på oss, du ska kunna pyssla och du ska kunna vara sjukt kreativ när vi kommer ut. Outtalade krav som dom inte ger oss, som vi bara ska kunna.

Samtalen kom också in på ansvarsfördelningen. Vad förväntar vi oss att utbildningen ska ge oss? Kan vi ens tala i termer av att utbildningen "ska ge oss"? Vad är utbildningens ansvar och vad är studenternas egna?

Student 3: Ja det kommer nog komma när vi börjar jobba och varit ute i verksamheten, för nu känns de som man inte kan så mycket och är redo för att komma ut. Bara egentligen kan vi ganska mycket och har mycket med oss, bara det att vi behöver få komma ut och använda det.

Student 2: Det gäller att man litar på sig själv, för vi har hur mycket kunskaper som helst.

Student 1: Precis, det kanske är de självförtroendet man behöver.

(...)

Moderator: Men är det något som utbildningen gett [er] liksom?

Student 3: asså det är svårt, (...) allt kan man inte lära i utbildningen och att det är lite såna saker. Man måste få lite erfarenheter av det liksom.

Student 1: Ja. Hur ger man någon självförtroende?

När studenterna väl får reflektera över hur redo de känner sig kom majoriteten ändå fram till att "det löser sig". De måste bara lita på sig själva och vara ödmjuka i det faktum att de är inte "färdiga" förskollärare bara för att de tagit en examen. I själva verket är man aldrig en färdig förskollärare resonerar dem:

Student 11: Jag tror man får tänka så att man aldrig är färdig, och sen om man tänker att man är färdig så får man nog göra något annat.

6. Diskussion

Syftet med den studien har varit att synliggöra hur studenter uttrycker sina upplevelser och erfarenheter kring sin studiegång vid slutet av deras utbildning. I denna avslutande del kommer vi att återknyta till de frågor vi ställde inledningsvis och sammanställa våra resultat. Det vi var nyfikna på att få veta var:

- Hur uttrycker förskollärostudenterna att utbildningen förbereder dem inför det kommande arbetslivet?
- Vad uttrycker studenterna att de saknar?
- Vilka faktorer lyfter studenterna fram, i fokusgrupper och i kursutvärderingar, som viktiga i deras utveckling i relation till self-efficacy?

6.1 Hur uttrycker studenterna att utbildningen förberett dem?

De som är förskollärostudenterna idag kommer att vara morgondagens förskollärare. Hur ser utbildningen till att de blir redo för sitt yrke? Elaldı och Yerliyurt (2016, s.347) skriver att många lärarutbildningar över världen "fail to achieve the aims of their own programs". Vår upplevelse är att det ibland känns som ett glapp mellan utbildningen, i att göra sina studenter redo och att möta studenternas behov för att känna sig redo. Frågan som vi kan ställa oss, vilken också studenterna i fokusgrupperna reflekterade över var: vad innebär det att vara redo? Studenterna kände att mycket påverkades av oron att inte ha lärt sig tillräckligt i relation till de förväntningar de har på sig. På ett sätt handlar det också om att de inte vet vilka förväntningar som finns, vilket förstärks av att de inte fått sådana erfarenheter i vilka förväntningarna på ens förmågor blivit tydliga. Det har inte varit konkret nog upplever de, trots att det i utbildningsplanen för det förskolläroprogram studenterna i studien går skriver att målet med förskolläroexamen är att:

(...) studenten [ska] visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som förskolläro i den verksamhet som utbildningen avser. (s.3)

Utbildningsplanen anger också att:

Förskolläroprogrammet vid Göteborgs universitet är en professionsutbildning som ger kunskaper och färdigheter för yrkesverksamhet som förskolläro. (...) Inom ramen för examensmålen bidrar kurserna var för sig och tillsammans till studentens successivt utvecklade förmåga att självständigt arbeta som förskolläro (s.3-5).

Studenterna förde också diskussioner om vad de kan förvänta sig av en utbildning. Vad är tanken att vi ska lära oss under utbildningen? Vad kan ses som studenternas egna ansvar och vad är utbildningens ansvar gentemot studenterna? Med sådana formuleringar som utbildningsplanen anger kan man tänka att utbildningen kan ha försett studenterna med de

förmågor och färdigheter som krävs för att arbeta i förskolan, men inte den tilltron till de färdigheter och förmågor. Vår uppfattning är dock att dåliga erfarenheter, eller avsaknaden av erfarenheter, kan förstärka studenternas känslor av att inte vara redo. Från vårt resultat framkommer framförallt två teman i hur studenterna känt att utbildningen förberett dem - genom erfarenheter och andra personers påverkan.

6.1.1 Erfarenheter

Till erfarenheter räknar vi mastery- och vicarious experiences samt verbal persuasion (Bandura, 1986). Tillsammans bildar de den grund på vilken lärarstudenternas self-efficacy vilar på, det vill säga deras tilltro till sina förmågor och därmed hur redo de känner sig. Under fokusgrupperna lyftes tankar, känslor och erfarenheter som kan kopplas till efficacyteorins begrepp som påverkat studenternas känsla av att vara redo. Det forskning visar är att förvisso spelar vicarious experiences och verbal persuasion en stor roll i att stärka individens self-efficacy, men de spelar en mindre roll när det väl kommer till det faktiska genomförandet eftersom verbal persuasion eller vicarious experiences inte säger något om ens förmågor kopplat till det som förväntas av en. Människor runt omkring dig kan övertala dig bäst de vill att du kommer klara av en uppgift och du kan se andra hantera utmaningar - men det som är grundläggande är att studenterna får med mastery experiences i utbildningen. Mastery experiences handlar om att få egna erfarenheter för att på så sätt kunna bilda sig en uppfattning om sina förmågor relaterade till uppgifter och utmaningar som man som förskollärare kommer att möta (Bandura, 1986; Tschannen-Moran et al., 1998).

De erfarenheter som förskollärarstudenterna får under sin utbildning är otroligt viktiga för deras framtida yrkesroll, och då speciellt deras utveckling av self-efficacy. Som Bandura (1986) och tidigare forskning vi redogjort för, visat är främsta källan till människors self-efficacy att få egna erfarenheter för att kunna bilda sig en uppfattning om sina förmågor (Medina, 2013; Putman, 2012; Crosswell & Beutel, 2012). Lärarutbildningar måste alltså förse studenterna med egna erfarenheter för att ge dem möjlighet att utveckla en hög self-efficacy (Putman, 2012; Tschannen-Moran et al., 1998). Tschannen-Moran et al. (1998, s.229) skriver såhär:

Only in a situation of actual teaching can an individual assess the capabilities she or he brings to the task and experience the consequence of those capabilities. In situations of actual teaching, teachers gain information about how their strengths and weaknesses play out in managing, instructing, and evaluating a group of students.

Eriksson (2009) lyfter också vikten av egna erfarenheter. Erfarenheter från till exempel seminarielärare är inte tillräckliga, utan studenterna måste få egenupplevda erfarenheter för att kunna förstå den teoretiska kunskapskärnan. För det är först då studenterna vet vad som förväntas av dem i en situation och hur de möter dessa förväntningar. Tanken med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) studenterna genomför är ändå att de ska få sådana erfarenheter, vilket man kan utläsa i exempelvis kursguiden för LÖVU40.

Tschannen-Moran et al. (1998, s.232) pratar om att nyutexaminerade ofta får en "reality shock" när de konfronteras av yrkets komplexitet. Om de nyutexaminerade känner att de på något sätt kastas ut i verkligheten - "as a sink-or-swim experience" - kommer det förmodligen vara skadligt för deras tro på sina förmågor som lärare. För de studenter i våra fokusgrupper som inte alls kände sig redo är risken att de upplever just detta. Dessutom ökar risken för chocken, skriver Tschannen-Moran et al. (1998, s.235), när vissa utbildningar inte är upplagda för att studenterna ska erfara mastery experiences:

Teacher preparation programs that include extensive verbal input and vicarious experience may address beliefs about the task requirements of teaching but do little to raise self-perceptions of teaching competence.

Vicarious experiences och verbal persuasion kan ge studenterna en bild av läraryrket, men de får ingen uppfattning eller faktisk förståelse om vad som förväntas av dem i framtida genomföranden (Tschannen-Moran et al., 1998). Tschannen-Moran et al. (1998) liknar att få egenupplevda erfarenheter, mastery experiences, jämfört med vicarious experiences som att uppskatta ett väl berättat skämt och sedan försöka återberätta det:

One may enjoy the skill and ease with which the joke was told but then feel self-conscious and fumble when trying to retell it. A preservice teacher may admire the skill with which an experienced teacher presents a well taught lesson but fail in trying to present a similar lesson. (ibid., s.235)

Därför är det så pass viktigt för lärarstudenterna att få mastery experiences. Speciellt viktigt blir förmodligen erfarenheterna under utbildningen för de studenter som inte har mycket tidigare erfarenheter av förskolan. I fokusgrupperna hade majoriteten studenter lite eller ingen erfarenhet från förskolan sen tidigare. Detta innebär att de inte har någon direkt uppfattning om sina förmågor relaterade till yrket. Viktigt blir det då för studenterna att få erfarenheter som kan ge dem denna uppfattning eftersom den kommer att vara betydelsefull i hur de hanterar rollen som förskollärare (Bandura, 1987). Har man under utbildningen fått chansen att genomföra sådant som man sedan förväntas genomföra som förskollärare i framtiden, bildar man sig också en uppfattning om sin faktiska förmåga och känner sig därmed också mer redo.

Förutom utvecklingen av self-efficacy är egna erfarenheter centrala för att kunna förstå den teoretiska kunskapskärnan och dels för att också komma ihåg den. Genom att få chans att omsätta teorin till praktik, genom att få praktiskt genomföra saker, kan en djupare förståelse bildas och en konkret bild att ta med sig in i arbetslivet. Det är en sak att förstå och kunna saker i teorin, men en annan sak att sedan faktiskt utöva den kunskapen, rent praktiskt. I likhet med Erikssons (2009) resultat tyckte studenterna i fokusgrupperna att de teoretiska delarna fått för mycket fokus under praktiken och de hade istället önskat att få pröva sina teoretiska kunskaper och få möjlighet att skaffa nya erfarenheter. Några av studenterna i vår studie var oroliga över att det var mycket praktiskt som de inte hunnit få testa eller fått

erfarenhet av, saker som de menar att de förväntas kunna när de kommer ut. Detta praktiska kunnande kunde vara allt ifrån föräldramöten och utvecklingssamtal till att kunna skära frukt ”rätt” (för att minska kvävningsrisk) och kunna texten till vanliga sånger och visor.

Det Eriksson (2009) också såg i sin studie var hur studenterna upplevde att tidigare erfarenheter var en förutsättning för att kunna befästa den teoretiska kunskapen. Erfarenheterna från praktiken ses som särskild viktig då det som återkom i de teoretiska kurserna oftast kopplades tillbaka till erfarenheterna från praktiken. Det som studenterna inte kunde koppla sågs därför inte som lika relevant (ibid.). När studenterna från våra fokusgrupper talade om tidigare erfarenheter ansåg de att det var svårare att koppla ihop teorin med de praktiska momenten och tyckte att observationer eller andra konkreta övningar hade kunnat ge ett matigare utbildningsinnehåll.

Ännu en aspekt av erfarenheter är att de ska vara bra erfarenheter. Bra erfarenheter kan tänkas vara erfarenheter som på något sätt stärker studenternas self-efficacy. Studenterna i fokusgrupperna vittnade om hur de märkt att det är många som hoppar av efter praktikperioderna. Bandura (1986, s.403) skriver om hur viktigt det är att få lyckas:

Seeing oneself perform errorlessly can enhance efficacy in at least two ways: It provides distinctive information on how to perform appropriately, and it strengthens self-beliefs in one's capability.

Dåliga erfarenheter i början av sin lärarutbildning kan vara förödande för fortsatt utveckling av sitt lärarskap och påverka en för resten av livet inom yrket (Tschannen-Moran et al., 1998). Bandura (1986) menar att de tidiga erfarenheterna på ett sätt trampar upp en stig för det fortsatta vägbygget.

Att mastery experiences är den viktigaste källan till lärarstudenternas self-efficacy innebär inte att verbal persuasion och vicarious experiences inte spelar någon roll. De två begreppen stöttar upp mastery experiences och bildar tillsammans en stabil grund. Medina (2013) ger exempel på en förskollärare, Mrs. Beuruca, som hade tidigare erfarenheter från arbete i förskolan, men som menade att det var först under lärarutbildningen och interaktionen med andra förskollärare, vilka bidrog med verbal persuasion och vicarious experiences, vilket gjorde att hon till slut kände sig som den kompetenta läraren hon ville vara. Detta för oss in på hur studenternas self-efficacy påverkats av lärare, handledare, kurskamrater och andra viktiga personer under utbildningen.

6.1.2 Andras påverkan

När det kommer till andras påverkan på ens self-efficacy handlar det om vicarious experiences och verbal persuasion. Främsta källorna till den sortens erfarenheter känner studenterna kommer från deras lokala lärarutbildare (LLU) och lärare på utbildningen. På utbildningen möter studenterna lärare vilka kan förse studenterna med en tilltro på sina förmågor. Kanske inte just genom vicarious experiences, men genom verbal persuasion. I vårt resultat visade det sig att studenterna många gånger saknar stöttning och respons från lärare. Här kan vi också tänka oss att universitetslärarnas self-efficacy påverkar studenterna och vad

de lär sig. Även i tidigare resultat skrivs lärarens roll och dess betydelse fram.

Tschannen-Moran et al. (1998) menar att lärare med hög efficacy är mer öppna att anpassa sin undervisning efter de olika studenterna i gruppen. De lägger också mer tid på att stötta elever och visar ett större engagemang. De studenter som tyckte att de saknade stöttning och respons från lärare kanske behöver få möta lärare på utbildningen som har en hög self-efficacy och som kan påverka studenternas egna engagemang för sin studiegång (Entwistle, 2009).

Studentens LLU blir också central i förhållande till studentens self-efficacy. LLU blir en förebild, däremot innebär det inte alltid att det är en bra förebild. Något som studenterna vittnar om. Studenterna upplevde blandade erfarenheter i mötet med deras LLU. De som upplevde att tiden med deras LLU varit positiv menade att deras LLU visade intresse och engagemang och även en tro på att studenterna kan. LLU lät dem få pröva och gav respons och stöttning. Verbal persuasion, menar Bandura (1986), är när en person vars kompetens du litar på övertygar dig om att du besitter de förmågor som krävs för att lyckas. Stöttning och feedback från LLU kan alltså stärka studenternas self-efficacy. I de fall där studenter däremot upplevt det motsatta har LLU inte försett dem med verbal persuasion. Det kan handla om att studenten känt sig lämnad utan stöttning, inte fått respons på genomförda aktiviteter eller en upplevelse att LLU inte tror på studentens förmågor.

Vårt resultat var i likhet med tidigare studier som påvisat handledarens betydelse för utvecklingen av self-efficacy (Putman, 2012; Medina, 2013). Medina (2013) beskriver hur Mrs. Beuruca inte hade fått den möjligheten till feedback och reflektion från sin handledare under utbildningen som hade kunnat höja hennes self-efficacy. Hon hade inte heller några vicarious experiences från någon mentor hon hade kunnat observera, för att få en idé på hur hon själv skulle kunna arbeta. Vicarious experiences kan nämligen fungera som både ett sätt att få en uppfattning om sina förmågor, eller inspiration på hur man kan genomföra olika uppgifter bättre. Någon som skulle kunna ge vicarious experiences är studenternas handledare på praktiken då hen kan fungera som en förebild, inspiratör och modell som studenten kan jämföra sina förmågor med.

Studenterna menade att de under praktiken fått möjlighet att se sin handledare eller andra pedagoger utföra sitt arbete. Några menade att de utifrån erfarenheterna bildat sig en uppfattning om sina förmågor eller fördjupat sina praktiska kunskaper ännu mer. Om studenterna talade om sina handledare som ”dåliga” pedagoger kunde studenterna antingen känna att ”det här vill jag verkligen inte jobba som” eller faktiskt stärka studentens tro på att hen kommer en bli en bra förskollärare. Eller i alla fall bättre än sin handledare. Vikten av att få se bra exempel på yrkesutövning kan vara kritisk i att behålla känslan av att vilja bli förskollärare enligt studenternas utsagor. Med den kopplingen borde utbildningen lägga stor vikt vid att hitta bra handledare som kan vara bra förebilder för studenterna, med tanke på den omfattande förskolläraryrkesbristen som finns.

I både kursrapporter och fokusgrupper framkom det att studenterna sett positivt på att arbeta med varandra. Genom att arbeta med andra studenter får de ta del av varandras tankar och erfarenheter. Studenterna menar att man då lär av varandra. Några studenter efterfrågade till och med mer arbete ihop med kurskamrater. Vi tänker att kurskamraterna kan bidra med värdefulla erfarenheter som höjer self-efficacy. Bandura (1986, s.399) skriver: “Seeing or

visualizing other similar people perform successfully can raise self-percepts of efficacy in observers that they too possess the capabilities to master comparable activities.”. Viktigt här att notera formuleringen ”*other similar people*”. Bandura (1997, s.234) menar att ”Students learn much more from one another (...)”. Att se sin handledare eller andra yrkesverksamma förskollärare genomföra saker kan upplevas vara bortom räckhåll för studenten. Ju mer lik studenten upplever att förebilden är hen själv desto mer sannolikt är det att erfarenheten påverkar self-efficacy (ibid.).

I likhet med de nyutexaminerade lärarstudenter Crosswell & Beutel (2012) baserar sin artikel på, har studenterna i våra fokusgrupper uttryckt en oro över att inte vara redo. Det verkar vara vanligt att studenter får dessa känslor. Men som vi märkte under fokusgrupperna, och som studenterna själva uttryckte, stillades oron till en viss grad när de fått prata om det med andra. Kanske är de just vicarious experience från liknande personer studenterna saknar, och möjligheter att ta del och dela med sig av dessa upplevelser.

6.2 Varför är det viktigt med lärarstudenter med hög self-efficacy?

I vårt resultat pratade studenterna om att de kändes som att de hade mycket förväntningar på sig när de kommer ut, men att de inte tyckte att de lärt sig tillräckligt eller kunde identifiera vilka förväntningar det var. Förskollärarytbildningen måste ge studenterna möjligheten till bra erfarenheter och en grund att stå på, så att de har en hög self- och lärarefficacy när de kommer ut och vet vad som förväntas av dem.

Putman (2012) skriver att med dagens situation, där omvärlden betonar lärarens betydelse för barnens utveckling och lärare får allt mer att göra, är det ännu viktigare att förstå hur lärares efficacy utvecklas. Utan en tro på sina förmågor som lärare kan det innebära att de riskerar att misslyckas i att utveckla effektiva strategier för att möta de barn som finns i barngruppen. Detta kan i sin tur leda till att läraren i framtiden lämnar yrket; för att de helt enkelt inte tror på sig själva i sin yrkesroll. Det är frustrerande att känna att man inte kan, att inte få lyckas, något som också förskollärarytstudenterna vittnar om.

En person med låg self-efficacy ger lätt upp, vilket i sig begränsar personen. Bandura (1986, s.394) menar att “self-doubt creates the impetus for learning but hinders adept use of previously established skills”. Att tvivla på sig själv och sina förmågor kan skapa viljan att vilja lära sig, men samtidigt skapar tvivlet också en stress som tar energi från att fråga sig själv “hur genomför jag detta på bästa sätt?” till att oroa sig över eventuella misslyckanden. Det är därför inte ovanligt att studenter med kompetens inte utnyttjar den. Låg self-efficacy bildar ett hinder för individen att på bästa sätt genomföra det som ska genomföras (ibid.).

Detta är ett känt fenomen inom idrottssammanhang. “King (1979) put it well when she observed that in tennis “more matches are won internally than externally.”. (Bandura, 1986, s.433). Hög self-efficacy kan dock aldrig ersätta talang eller färdigheter. “However, a capability is only as good as its execution.” (ibid., s.434). Det vill säga en individs förmåga är inte bättre än genomförandet.

Därför är det alltså viktigt att studenterna får möjlighet att utveckla en hög self-efficacy. Self-efficacy ska inte förstås som att man alltid måste lyckas, men som Bandura (1986, s.399) skriver:

When they ascribe poor performance to faulty strategies rather than to inability, failure can raise confidence that better strategies will bring future successes.

Studenten har alltså en förståelse för att det inte handlar om att hen inte har de förmågor som krävs, utan att misslyckandet berodde på hur förmågorna användes. En student med hög self-efficacy kan då förstå att nästa gång hen försöker kan bli bättre. Misslyckanden behöver då inte tas så hårt eller personligt. De kan istället utnyttja misslyckanden till att utvecklas - gör om, gör rätt.

6.3 Sammanfattning - Dags att knyta ihop säcken

I slutändan handlar mycket om erfarenheter - egna erfarenheter (mastery experiences), att se hur andra tar sig an en uppgift och hur de löser den (vicarious experiences) samt att få stöd och vägledning (verbal persuasion) - faktorer de flesta studenter i våra fokusgrupper känner att de på ett eller annat sätt saknat. Viktigast för studenterna i att känna sig redo verkar dock mastery experiences vara; att genom erfarenheter själv få uppleva vad som förväntas av dem i sitt framtida yrke och hur deras förmågor relaterar till de förväntningarna. Det är dock inte bara centralt att förse studenterna med erfarenheter, det ska dessutom vara bra erfarenheter. Bra erfarenheter i början av studenternas utbildning är av vikt då forskning visat att när en efficacy har etablerats - oavsett om den är hög eller låg - är den något sånär oföränderlig (Tschannen-Moran et al., 1997). Efficacy ändras alltså inte nämnvärt mycket om det inte finns anledning till att omvärdera den. Studenterna i fokusgrupperna och kursrapporterna menar att de förvisso fått mer vicarious experiences och verbal persuasion, men att de inte alltid betytt att det varit bra erfarenheter. Dessutom visar forskning att self-efficacy som enbart bygger på vicarious experiences och verbal persuasion enbart fungerar till en viss grad. Utan egna faktiska erfarenheter från yrket (mastery experiences) riskerar studenterna få en rejäl chock den dagen de börjar sitt arbete (Tschannen-Moran et al., 1997).

Det studenterna visade under fokusgrupperna var en tydlig medvetenhet om när de fått bra erfarenheter. De berättar om bra handledare och bra lärare som stöttat, gett feedback och visat ett glädje för sitt yrke. Dessa personer har även försett studenterna med en tilltro till sina förmågor genom att faktiskt *tro* på dem. Ytterligare en aspekt som framkommit är kurskamraternas positiva påverkan på varandras self-efficacy. I och med att studenter befinner sig i liknande situationer kan de också finna stöttning hos varandra. Ibland kanske de till och med, genom vicarious experiences, påverkar varandra mer än vad handledaren gjort.

Vår förhoppning med denna studie är att ge ansvariga och de som möter studenterna en inblick i studenternas upplevelser av utbildningen. Detta kan hjälpa dem i den mån som är möjlig att utforma studietiden för att möta framtida studenters praktiska och psykiska behov. Vi vill med vår studie synliggöra studenters syn på deras self-efficacy. Med Banduras teori i

åtanke, innebär det att studenternas erfarenheter till stor del avgör den tro de har på sig själva och hur de värderar sig själva i sin professionella yrkesroll. Som studenterna i studien också förstår, är inte syftet med utbildningen att de ska bli ”färdiga” förskollärare. Self-efficacy handlar om att ha en tilltro till sina förmågor och eventuellt är det just den delen studenterna saknar. Kanske behöver utbildningen skapa sådana möjligheter för studenterna att tillägna sig en hög self-efficacy. Just för att studenterna ska kunna bilda sig en stabil grund, vilken kommer påverka hur redo de känner sig i mötet med de utmaningar förskolan har och står inför.

6.4 Förslag på vidare forskning

För vidare forskning hade det varit intressant att få följa upp de studenter som varit delaktiga i vår studie. Hur ser deras self-efficacy ut nu och hur påverkades den när de började arbeta?

Det hade också varit intressant att utöka vår studies omfattning genom att ta del av tankar från personer som påverkar studenternas self-efficacy, till exempel lärare, handledare och andra relevanta informanter.

Studenterna får många olika erfarenheter under utbildningen. Hur de erfarenheter dock tolkas av studenterna själva, oavsett om det handlar om mastery experiences, vicarious experiences eller verbal persuasion, är beroende av en rad olika faktorer, menar Bandura (1986). Eftersom self-efficacy har med kognitiva processer att göra kommer personliga, sociala, kontextuella och tillfälliga faktorer att påverka hur de förstås. En student som får möjligheter till att utföra genomföranden som, rent teoretiskt, skulle klassas som lyckade behöver inte få en bättre self-efficacy så sätt, då hen kan vara en person som ifrågasätter sig själv och sina förmågor eller endast ser de negativa delarna av utförandet (Bandura, 1986). Därför kan det lyckade genomförandet egentligen fortsätta att underminera eller lämna en persons self-efficacy oförändrad om inte det bakomliggande problemet tas itu med. Sådana spekulationer öppnar upp för vidare forskning.

7. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Bormann, E. G. (1972). Fantasy and rhetorical vision: The rhetorical criticism of Social reality. *Quartely Journal of Speech*, 68, 396-407.
- Crosswell, L. & Beutel, D. (2012). Investigating Pre-service Teachers' Perceptions of their Preparedness to Teach. *The International Journal of Learning*, 18(4).
- Elaldı, Ş och Yerliyurt, N. S. (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357. doi: 10.5897/ERR2016.2648
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Doctoral thesis, Göteborg Studies In Educational Sciences, 275) Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/19352/1/gupea_2077_19352_1.pdf
- Göteborgs Universitet. (2017). *Kursguide för LÖVU40 - vt2017*.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968. doi: [10.1016/j.tate.2011.03.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008)
- Jedemark, M. (2007). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. (Doctoral thesis,

- Department of Education, Lund University). Lund: Lund University. Tillgänglig:
<http://www.lu.se/lup/publication/29672881-2c9c-4ad6-89f8-874cca192752>
- Läraryrket. (2014). *Pedagogisk utvecklingstid för förskollärare*. Hämtad: 2017-05-02.
- Medina, N. T. (2013). *What is the relationship between early childhood teachers training on the development of their teaching self-efficacy*. (Doctoral thesis, Faculty Of The USC Rossier School Of Education, University Of Southern California). Los Angeles, California. University Of Southern California. Tillgänglig:
<http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll3/id/335355>
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Nationalencyklopedin [NE]. (u.å.) *Albert Bandura*. Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/albert-bandura>
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. doi: 10.1080/01626620.2012.642285
- Regeringen. (2015). "Så vill vi stärka förskolan". Hämtad 2017-05-12, från
<http://www.regeringen.se/debattartiklar/2015/11/sa-vill-vi-starka-forskolan/>
- Skolverket. (2016). Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2016. Hämtad från:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: a "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27(4). doi:
[10.1016/j.tate.2010.12.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi:
[10.3102/00346543068002202](https://doi.org/10.3102/00346543068002202)
- Utbildningsplan hämtad från: Göteborgs Universitet, Lärarutbildningsnämnden. (2014). *Utbildningsplan för förskolläraryrket 210 HP*. Hämtad från:
<http://lararutbildning.gu.se/utbildning/forskollaryrket/utbildningsplan>

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

8. Bilagor

Emilia Karlsson & Amanda Karlsson

0723-055562

0737-361532

emiliakarlsson5@gmail.com

manda.k@live.se

Samtyckesformulär

Jag godkänner att delta i Emilia och Amanda Karlssons examensarbete för att prata med dem och andra studenter om hur jag upplevt min studiegång.

Det är OK för mig att:

1. Vår diskussion spelas in
2. Vår diskussion anonymiseras och endast hanteras av Emilia och Amanda, samt deras handledare
3. Amanda och Emilia behåller ljudfilen tills examensarbetet har betygsatts
4. Lämna studien när jag vill

Namn, ort och datum _____

Signatur _____