



## INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

# ATT VARA LÄRARE I OMVÄRLDEN

En fenomenologisk hermeneutisk studie av hur lärarstudenter med bakgrund som civilingenjörer erfar att vara lärare.

**Annette Mitiche**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogrammet i didaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2020
Handledare:	Helena Pedersen
Examinator:	Ilona Rinne
Rapport nr:	xx (erhålls av handläggare)

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Masterprogrammet i didaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2020
Handledare:	Helena Pedersen
Examinator:	Ilona Rinne
Rapport nr:	xx (ifylles av handläggare)
Nyckelord:	civilingenjör, lärarstudenter, läraridentitet, lärarutbildning, KPU, livsvärld, fenomenologi, hermeneutik

---

- Syfte:** Syftet är att undersöka hur lärarstudenter med bakgrund som civilingenjör erfar att vara lärare under en ett-årig lärarutbildning (KPU). Studiens mer specifika syfte är att fånga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare hos lärarstudenter.
- Teori:** Studien utgör en ansats för empirisk forskning som riktar sig till den fenomenologi och hermeneutik som anses adekvat för undersökningen, med det ontologiska antagandet (Heidegger, 2013) att människan och dess omvärld utgör en helhet som är *i världen*. Det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet utgörs tillsammans med pedagogisk forskning om läraridentitet det teoretiska ramverket.
- Metod:** En kvalitativ metod har valts i studien, där både teori och metod utgörs av det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet. Fyra lärarstudenter har intervjuats både strax innan de påbörjar lärarutbildningen och i slutet av utbildningen, där de har skrivit reflektionsanteckningar emellan dessa tillfällen.
- Resultat:** Att identiteten som civilingenjör påverkar identiteten som lärare går som en gemensam rörelse genom studien tillsammans med individuella erfarenheter som blir tydliga hos enskilda lärarstudenter. Från början har de en förhoppning att genom lärarutbildningen lära sig de metoder och teorier som behövs för att bli lärare. Genom utbildningen upptäcker de att läraryrket är mer komplext än vad de först trodde. Lärarstudenterna ser sig som förebilder till att stötta elever att utveckla goda förmågor till att bli framtida vuxna. Lärarstudenterna vill även stimulera eleverna att få samma djupa intresse för det egna ämnet som studenterna själva har. Det handlar både om elevernas egen relation till ämnet men också utifrån att de ska vara rustade för kommande yrkesliv. Det meningsfulla med att vara lärare för de fyra lärarstudenterna utvecklas genom utbildningen till att vara relationen mellan ämneskunskaper, undervisning, lärande och elever, som utgörs av en gemensam helhet. Studien visar att lärarstudenterna skapar sitt eget handlingsutrymme utifrån handlingar och reflektioner i att vara lärare i omvärlden.





# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD</b> .....	<b>8</b>
Vad är det att vara lärare?.....	8
<b>KAPITEL 1. BAKGRUND</b> .....	<b>9</b>
1.1 Inledning.....	9
1.2 Pilotprojektet Brobyggaren .....	9
1.2.1 Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt .....	10
1.3 Lärarstudenternas ämnesbehörighet i relation till skolämnet .....	11
1.4 Studiens avgränsning och kunskapsområde .....	12
1.4.1 Forskarens förförståelse.....	15
1.5 Syfte och frågeställningar.....	16
1.6 Studiens disposition.....	17
<b>KAPITEL 2. FORSKNINGSÖVERSIKT</b> .....	<b>19</b>
2.1 Begreppet läraridentitet .....	19
2.2 Lärares förändrade uppdrag.....	20
2.2.1 Från folkskolans reform 1842 till en skola på vetenskaplig grund 1994.....	20
2.2.2 Styrdokument från 1990-talet fram till idag .....	21
2.2.3 Bildning vs NPM.....	22
2.3 Lärarkompetens .....	23
2.3.1 Pedagogical Content Knowledge (PCK) .....	23
2.3.2 Pedagogisk takt.....	24
2.3.3 Studier av läraryrkets komplexitet.....	25
2.4 Svenska studier av relationers påverkan på läraridentitet .....	26
2.5 Studier av reformers påverkan på läraridentitet .....	26
2.6 Studier av lärarutbildningens påverkan på läraridentitet .....	26
<b>KAPITEL 3. TEORETISKT RAMVERK</b> .....	<b>28</b>
3.1 Från Bourdieu till ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv .....	28
3.2 Det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet.....	28
3.2.1 Lärarutbildningen som livsvärld.....	29
3.2.2 Att vara lärare i omvärlden.....	29
3.2.3 Det meningsfulla i att vara lärare .....	30
3.2.4 Förståelsehorisonter.....	31
3.2.5 Erfarenhet som levd erfarenhet .....	31
<b>KAPITEL 4. MATERIAL OCH METOD</b> .....	<b>32</b>
4.1 Val av utbildning, urval av lärarstudenter och presentation av lärarstudenter .....	32
4.1.1 Val av lärarutbildning.....	32

4.1.2 Urval av studenter .....	32
4.1.3 Presentation av lärarstudenterna.....	33
4.2 Kvalitativ metod .....	34
4.2.1 Den kvalitativa metodens dilemma .....	34
4.2.2 Semistrukturerade intervjuer .....	35
4.2.3 Reflektionsanteckningar .....	36
4.2.4 På vilket sätt skiljer sig analysen av reflektionsanteckningar och intervjuer åt? .....	37
4.3 Det empiriska materialet .....	38
4.4 Analys.....	38
4.4.1 Transkribering av intervjuer: Från det talade språket till distanserad skrift.....	38
4.4.2 Analysverktyg .....	39
4.4.2.1 van Manens reflektionsnivåer.....	39
4.4.2.2 Den hermeneutiska spiralen .....	39
4.4.3 Analys genom van Manens reflektionsnivåer och den hermeneutiska spiralen .....	40
4.4.3.1 Analysprocessen av den enskilda lärarstudentens material .....	40
4.4.3.2 Analysprocessen för att synliggöra olika teman hur läraryrket erfars .....	41
4.5 Studiens tillförlitlighet och äkthet .....	41
4.5.1 Tillförlitlighet .....	41
4.5.2 Äkthet .....	42
4.6 Forskningsetiska principer .....	42
<b>KAPITEL 5. RESULTATANALYS .....</b>	<b>44</b>
5.1 Sammanfattning av resultatanalysen .....	44
5.2 De blivande lärarstudenternas förförståelse i att vara lärare .....	46
5.2.1 Från att vara civilingenjör till att bli lärare.....	46
5.2.2 De blivande lärarstudenterna ser sig som en bro mellan näringslivet och skolan .....	48
5.2.3 Att vara lärare är att vara ämneskunnig.....	49
5.2.4 Sammanfattning.....	50
5.3 Hur läraryrket erfars som meningsfullt strax före och under lärarutbildningen.....	50
5.3.1 Att vara lärare är att bidra till ungdomars framtid.....	50
5.3.2 I det meningsfulla blir läraryrkets komplexitet synligt .....	53
5.3.3 Sammanfattning.....	54
5.4 Hur lärarstudenterna erfar att vara lärare under lärarutbildningen .....	55
5.4.1 Alexander .....	55
5.4.2 Carl.....	57
5.4.3 Mike .....	59
5.4.4 Kim.....	62
5.4.5 Sammanfattning.....	63
<b>KAPITEL 6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER .....</b>	<b>64</b>

6.1 Diskussion över studiens resultat .....	64
6.1.1 Läraridentitetens meningsfullhet, rörelse och förhandling.....	64
6.1.2 Från det enkla till det komplexa läraryrket.....	66
6.1.2.1 Hur erfar lärarstudenterna läraryrkets komplexitet?.....	66
6.1.3 Lärarstudenterna skapar ett eget handlingsutrymme .....	67
6.1.4 En forskningsintegrerad lärarutbildning .....	68
6.2 Slutsatser .....	69
6.3 Diskussion om studiens kvalitet .....	70
6.3.1 Studiens begrepp ”att vara lärare i omvärlden” .....	73
6.3.2 Forskarrollen och förförståelse.....	73
6.4 Diskussion utifrån studiens tillämpning, fortsatt forskning och studiens kvalitet.....	73
6.4.1 Studiens tillämpning.....	73
6.4.2 Förslag på fortsatt forskning.....	74
<b>Referenslista.....</b>	<b>77</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>82</b>
Bilaga 1: Avtal avseende verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning .....	82
Bilaga 2: Handboken.....	82
Bilaga 3: Förfrågan om att bli intervjuad .....	87
Bilaga 4: Intervjuguide.....	88

## FÖRORD

### Vad är det att vara lärare?

”Jag kan mer matematik, eleverna gillade mig och det var ordning och reda på mina lektioner. Troligtvis är jag bättre lärare än er.” Det var i juletid 2014 på Liseberg då dessa ord uttalades bland goda vänner. Alla var lärare förutom den som talade som var civilingenjör men hade arbetat som lärarvikarie. Julstämningen förbyttes mot en diskussion om innebörden av läraryrket. Att det är ett komplext yrke var alla överens om men vad komplexiteten bestod i var svårt att sätta ord på.

Både det som uttrycktes men kanske ännu mer det som inte kunde uttryckas har funnits med i mina tankar sedan dess. Lärares tysta kunskap är ett vedertaget begrepp inom pedagogiken. Molander (1993) beskriver lärares tysta kunskap som frågor som rör teori, praktik och görande som är sammanflätande i varandra där vi vet mer än vad vi kan uttrycka.

Att ha ämneskunskaper, ha goda relationer till sina elever och ordning och reda på lektionerna; är det att vara lärare? Att vara lärare, utgör det en massa kriterier eller kan det förstås som något?

Jag började masterutbildningen i didaktik vid Göteborgs universitet samtidigt som jag i mitt arbete på Center för skolutveckling, Göteborgs Stad fick förmånen att ingå i projektledningen för pilotprojektet Brobyggaren där målet var att utveckla en ny lärarutbildning. Det var starten på nya kunskaper och erfarenheter men också nya möten med människor som lagt sin glädje, energi och kunskap till att utveckla en forskningsintegrerad lärarutbildning.

Jag vill härmed rikta ett stort tack till alla er, både på skolor och universitet som funnits och berikat, utmanat och ifrågasatt min förståelse i både stora frågor om livets mysterium till mer specifika frågor om vad det är att vara lärare. Främst vill jag rikta ett stort tack till mina vapendragare i projektledningen, under pilotprojektet Brobyggaren: Jörgen Dimenäs och Tommy Gustafsson. Utan er hade jag inte varit där jag är idag.

Jag vill även framföra ett stort tack till er lärarstudenter i denna studie för ert deltagande i studien där ni givit av er tid och bidragit med tankar och reflektioner om läraryrket.

Tack till er kollegor som läst och lämnat synpunkter under processens gång. Ett särskilt tack vill jag rikta till Pernilla Andersson Varga och Susanne Staf som har läst mitt utkast av studien då den var som mest rörig och omfångsrik. Tack även till min kollega Monica Chocron för roligt och lärorikt samarbete i frågor som handlar om verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Tack till min chef Jan Mellgren, som gav mig uppdraget att ingå i pilotprojektet Brobyggaren och det stöd som jag fått under resans gång. Min goda vän Marika Ullergård stort tack för dina reflektioner och synpunkter av den skrivna texten.

Ett stort tack till mina barn; Sarah för du läst och lämnat synpunkter på min text med kritiska ögon otaliga gånger och tack Elias för att du diskuterar och reflekterar över livet i små aspekter såväl som de mer svårövergripande stora. Tack mamma för att du aldrig gav upp att springa efter bussen med mina skolsaker i början på 1980-talet när jag dagligen höll på att missa bussen till skolan.

Andenäs, Orust februari 2020

*Annette Mitiche*



## KAPITEL 1. BAKGRUND

”Att ha en bra lektion med mina elever är värt så mycket mer än att kamma hem en miljonaffär” (lärarstudent på kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt, 2015).

### 1.1 Inledning

Det finns brist på lärare, få söker sig till lärarutbildningen, många hoppar av och andra lämnar yrket efter ett par år. Arbetsmarknadsprognosen från Skolverket (2015) som överblickar 2014–2029, visar ett stort behov av ämneslärare i matematik, teknik och naturvetenskapliga ämnen som överstiger prognoserna för förväntat antal utfärdade examina i landet. För att åtgärda det har regeringen gett olika lärosäten i uppdrag att pröva kompletterande pedagogiska utbildningar (KPU) för de som redan har en ämnesbehörighet, (Regleringsbrev, 2014/15 och 2019). Inom ramen för pilotprojektet Brobyggaren utvecklades en av dessa utbildningar, som från och med 2014 ger en ny utbildningsväg till ämneslärarexamen.

I samma tidsperspektiv startades ett arbete med ambitionen att stärka den verksamhetsförlagda utbildningen i alla lärarutbildningar inom Göteborgs universitet tillsammans med Göteborgs Stad och kranskommunerna. Det resulterade i att parterna sedan 2019 07 01 har tecknat ”Avtal avseende verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning” (bilaga 1). Genom avtalet ska: ”Samverkan kring den verksamhetsförlagda utbildningen bidra till en lärarutbildning med hög kvalitet som utvecklar studenternas yrkeskompetens och läraridentitet.” (2019, s 2).

### 1.2 Pilotprojektet Brobyggaren

2014 startades ett samverkansprojekt mellan Göteborgs Stad och Göteborgs universitet utifrån det övergripande syftet att få flera lärare i ämnena matematik, teknik och naturvetenskapliga ämnen. Samverkansprojektet bestod av tre olika delsyften. Det första var att utveckla en ett-årig kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) med 125% studietakt, i de aktuella ämnena. Det andra var att stimulera, utmana, utveckla och initiera till skolutveckling. Det tredje delsyftet var att utveckla en masterutbildning kopplad till den ett-åriga kompletterade pedagogiska utbildningen.

Inom ramen för pilotprojektet Brobyggaren utvecklades en ett-årig KPU med förhöjd studietakt. Intresserade skolor fick ansöka till Göteborgs Stad för att bli universitetsskolor<sup>1</sup> med ett särskilt intresse för att samarbeta med Göteborgs universitet i frågor som gäller skolutveckling i samstämmighet med utveckling av lärarutbildningen.

Stanfords universitet utgjorde en förebild genom hur de utifrån forskningsgrundade motiv utvecklat sin lärarutbildning. Utbildningen utvecklades till att ge en tydlig struktur för progression och koherens mellan de olika kurserna, där särskilt integrationen mellan den verksamhetsförlagda (VFU) och den högskoleförlagda (HFU) utbildningen uppmärksammades utifrån vad forskning visar om lärarutbildning och dess dilemman. Både internationell och nationell forskning visar en enighet över vilka svårigheter olika lärarutbildningar möter, som synliggörs genom Dimenäs, Gustafsson och Mitiche (2016) forskningsöversikt. De pekar på två avgörande dilemman. Det första dilemmat är att lärarutbildningen handlar om läraryrket då fokus borde ligga på att studenter ges möjlighet att ställas

---

<sup>1</sup> Universitetsskolor är det namn som uppkom i pilotprojekt Brobyggaren med inspiration från Stanford University, Oslo och Tromsø universitet.

inför problem i läraryrket. Artikeln refererar till Grossman och McDonalds (2008) forskning, som visar att lärarstudenter ofta möter en lärarutbildning som fokuserar på linjära samband utifrån orsak och verkan. Istället, menar de att lärarstudenterna ska ges möjlighet att finna sin yrkesroll i växelverkan och närhet till skolverksamheten. Genom de olika uppgifter och utmaningar som lärarstudenterna möter, utvecklas både lärarkompetens och läraridentitet. Det andra dilemmat är att lärarutbildningen gör en åtskillnad mellan ämne och undervisning, istället för att innehållet kommuniceras till eleverna i en kontext. Artikeln refererar till Shulman (1986, 1987) som synliggör vikten av relationen mellan ett undervisningsinnehåll och didaktikens frågor genom begreppet pedagogical content knowledge (PCK).

Både internationell och nationell forskning (Dimenäs et al., 2016) visar dessutom på en åtskillnad mellan den verksamhetsförlagda (VFU) och den högskoleförlagda (HFU) utbildningen samtidigt som att en forskningsintegrerad lärarutbildning är det som främjar lärarstudenternas utveckling emot att bli lärare. Vad en forskningsintegrerad lärarutbildning är, förklaras och problematiseras ur ett globalt perspektiv av Klette och Hammerness (2015) där de har jämfört lärarutbildningar från Kuba, Finland, USA, Chile och Norge. De påtalar att lärarutbildningar ofta består av enskilda kurser som inte är förankrade i varandra. De menar att det är ett globalt gemensamt problem som måste lösas, för att utveckla en lärarutbildning med hög kvalitet som förbereder lärarstudenter för det kommande läraryrket. Klette och Hammerness argumenterar för en lärarutbildning som bygger på koherens mellan VFU och HFU som de menar att det är utmärkande för en god lärarutbildning som stöttar lärarstudenter till att bli skickliga lärare. Även Grossman, Hammerness och McDonald (2009) argumenterar för en forskningsintegrerad lärarutbildning som utmärker sig genom att kunskap, skicklighet och att yrkesidentitet utvecklas utifrån en central idé om vad god undervisning är.

### **1.2.1 Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt**

Pilotprojektet Brobyggarens ambition var att bygga strukturer för en forskningsintegrerad lärarutbildning som beaktar forskningens synliggörande av vilka dilemman som kan uppstå i en lärarutbildning. Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt heter det program som utvecklades genom pilotprojektet Brobyggaren. Förkunskapskravet är en kandidatexamen utifrån ämnena fysik, kemi, biologi, teknik eller matematik och lärarstudenterna blir ämneslärare mot högstadiet eller gymnasiet.

Själva utbildningen består av en utbildningsvetenskaplig kärna (60hp) med en humanvetenskaplig inriktning. Den omfattar enligt Göteborgs universitets lärarutbildning (2019) ”centrala och generella kunskaper” i att vara lärare. Lärarutbildningen består också av en verksamhetsförlagd utbildning (VFU) (30hp) som studenterna genomför på en universitetsskola under utbildningen. En grupp lärarstudenter möter på skolan VFU-handledare.<sup>2</sup> VFU och HFU löper parallellt genom utbildningen. VFU ligger på förmiddagar och HFU på eftermiddagar. I slutet av utbildningen gör studenterna heldagar på sina universitetsskolor.

Det vanligt förekommande examensarbetet har tagits bort till förmån för ämnesdidaktiska studier. VFU-handledarna ger lärarstudenterna kontinuerlig handledning under utbildningen.

---

<sup>2</sup> VFU- handledare är lärare på skolan som tar emot och leder lärarstudenter.

**Den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) består av kurserna:**

- Lärande, utveckling, didaktik och ämne
- Bedömning, utvärdering och utvecklingsarbete
- Sociala relationer, ledarskap och konflikthantering
- Skolväsendets historia, styrdokument och organisation

**Den verksamhetsförlagd utbildningen består av kurserna:**

- Att vara ämneslärare
- Lärarrollen i ett undervisnings- och omgivningsperspektiv
- Extramural undervisning
- Läraren som ledaren

Utgångspunkten för kompletterade pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt är programvisionen som omfattar alla lärare på universitetsskolorna och universitet tillsammans med lärarstudenterna för att skapa en gemensam idé om vad det är att vara lärare. Den har utvecklats tillsammans med rektorer, lärare på både universitetsskolor och universitet samt med andra som arbetar med lärarutbildning på övergripande nivå. Programvisionen lyder:

En sammanhållen lärarutbildning med målet att utbilda lärare som kan stödja elever att utveckla en förmåga att använda kunskaper i matematik, naturvetenskap och teknik till att ställa frågor, dra slutsatser och medverka i beslut rörande människans aktiviteter i samhället. Lärarstudenterna delar värdegrund som inkluderar social rättvisa och tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar. (Handboken bilaga 2).

I följande avsnitt kommer det att redogöras för några av de samverkansformer som finns inom utbildningen med ambitionen att stödja studenternas progression mot att utveckla en lärarkompetens tillsammans med en läraridentitet.

- Ett studentlag möter tillsammans ett lärarlag under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) för att stimulera till ett kollegialt lärande.
- VFU-handledare tillsammans med VFU-kurslärare<sup>3</sup> och studenter deltar i dialogseminarier utifrån studenternas olika dilemman som de senare ska skriva en rapport som tas med som utgångspunkt i nästa dialogseminarium.
- VFU-handledare tillsammans med VFU-kurslärare bedömer studenterna utifrån samma observationsschema. Det är VFU-kursläraren som examinerar. (Handboken bilaga 2 s 85).

Då förkunskapskraven till utbildningen är en kandidatexamen utifrån ämnena fysik, kemi, biologi, teknik eller matematik betyder det att studenterna redan har sin ämnesbehörighet med sig in i lärarutbildningen.

### 1.3 Lärarstudenternas ämnesbehörighet i relation till skolämnet

De blivande lärarstudenterna söker in till lärarutbildningen med inriktning mot högstadiet eller gymnasiet, i båda fallen med ingången ett ämne. De bär med sig ämnesbehörighet utifrån tidigare högskolestudier. En del av de ämnen som de blivande lärarstudenterna studerat vid tidigare

---

<sup>3</sup> VFU-kurslärare är lärare från universitetet.

högskolestudier har ingen direkt motsvarighet i de ämnen som finns i högstadiet och på gymnasiet. Det har även visat sig, genom pilotprojektet Brobyggaren att till exempel matematikkunskaper ofta är en del av andra ämnen i en civilingenjörsutbildning.

Lgr 11 och Lgy 11 är läroplaner för grundskolan och gymnasieskolan som ger direktiv vilka kunskaper eleverna har att erövra i respektive skolämne. Matematik, fysik, kemi, biologi som utgör skolämnena både på högstadiet såväl som på gymnasiet, har utvecklats ur universitetsdiscipliner från 1800-talet, där det var forskare som engagerade sig att skriva läroböcker står det att läsa i publikationen *Skolämne i kris?* (Falkevall och Selander (red) 2002). I publikationen har lärare och forskare från Stockholms universitet redogjort för hur ett skolämne kan uppfattas. De menar att det inte finns några dokumenterade motiv till varför ett ämne som till exempel fysik behöver finnas med som ett av skolans ämnen. De anser att om det skulle byggas upp ett nytt utbildningssystem anpassat efter dagens samhälle så skulle det troligtvis se annorlunda ut. I kapitlet "Vad är fysik? Varför läsa fysik?" i *Skolämne i kris?* (2002) menar Bergström att naturvetenskapliga skolämnena inte ses som intressanta hos elever. Fysik är utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv mer intressant, än fysik som skolämne. Det menar Bergström kan bero på att skolans ämnen inte speglar det omgivande föränderliga samhället. Han tar upp läromedel där det är en självklarhet att till exempel, revidera läromedel i samhällskunskap, men att det inte görs i de läromedel som finns i naturvetenskapliga ämnen och teknik där förändringarna utifrån dessa ämnen också är i utveckling. För att göra fysikämnet mer intressant i skolan så borde man "fokusera på de viktiga koncepten och de spännande moderna landvinningarna...och tona ner den klassiska fysiken" uttrycker Bergström ((Falkevall och Selander (red) 2002). s 12). Även Bursjö (2014) menar att undervisningen i naturvetenskapliga ämnen i grundskolan behöver förändras för att öka elevernas intresse.

Lärarstudenterna i utbildningen har i allmänhet djupa ämneskunskaper utifrån sina specialområden. Men det är inte lärarens ämneskunskaper i sig som påverkar elevernas lärande framkommer det i Hattie (2009) metastudie *Visible Learning* som bygger på över 50 000 studier med 80 miljoner deltagare. Hattie menar att ämnet behöver sättas i ett pedagogiskt och didaktiskt sammanhang som uttrycks i undervisningen. Det finns dock en risk, menar Hattie och Yates (2014) att lärarens djupa ämneskunskaper kan göra det svårt för läraren att se sina elevers perspektiv. I likhet med Hattie (2009) menar Shulman (1986, 1987) att ett innehåll måste sättas i ett sammanhang som uttrycks i undervisningen. Det som kan tolkas som en skillnad är att Hattie talar om ämneskunskaper medan Shulman belyser ett innehåll. Ordet ämne kan indikera ämnet fysik medan innehåll skulle kunna handla om paleoklimatologi, som berör flera ämnen som till exempel geografi och biologi.

## 1.4 Studiens avgränsning och kunskapsområde

Genom att vara en del av projektledningen i pilotprojektet Brobyggaren har tankar rört sig både kring vad det är att vara lärare men också kring vad som gör att en matematiker, naturvetare eller civilingenjör omskolar sig till lärare. Jag har en bakgrund som lärare och rör mig både i mitt yrke och även privat bland vänner och kollegor där de flesta har samma bakgrund. Att vara lärare ser jag som betydelsefullt och meningsfullt både på det personliga planet men framför allt att lärare är delaktiga i den process att undervisa och fostra elever som är ett steg till att bidra att forma morgondagens samhälle. Enligt Gadamer (1960) riktar sig människan sin uppmärksamhet mot det som ses som meningsfullt. Eftersom jag gör antagandet att de flesta människor ser läraryrket som meningsfullt så borde det vara ett yrke som många riktar sitt intresse emot då de ska välja högskoleutbildning.

Samtidigt vet jag genom egna erfarenheter, att i möten med andra då läraryrket kommer på tal så är det inte ovanligt att höra: ”Oj, det verkar vara tufft med allt stök i skolan. Jag beundrar er som orkar.” eller så kan det uttryckas som min pappa född 1932 brukade säga att: ”Förr var det allt ordning och reda...”. Då alla har en erfarenhet som elev av skolan och att skolfrågor är ett vanligt ämne i samhällsdebatten, så finns det många bilder av vad lärare kan vara som jag menar ofta ges uttryck genom förenklade schablonbilder. Även om läraryrket kan uppfattas av de flesta som meningsfullt, så håller jag det inte för osannolikt att omvärlden påverkar synen på yrket i likhet med Giddens (1991), som uttrycker att människan befinner sig i, och påverkas av, ett socialt och ett kulturellt sammanhang. Ett sammanhang som han menar skapas genom språket och genom språket så uttrycker vi oss utifrån omvärldens intryck om vad det är att vara lärare. ”Att vara” handlar om existentiella (Heidegger 2013) frågor som hör ihop med hur människan ser på sig själv och hur omvärlden ser på människan. I ett sådant resonemang blir *identitet* ett förtjänstfullt begrepp att nyttja. Meads (1976) forskning om identitet har fått stor internationell genomslagskraft och hans teorier har använts i pedagogisk forskning av bland annat Rhöse (2003). Meads menar att människan både skapar meningsfullhet och samtidigt utvecklar en identitet i samspelet med sin omvärld. von Wright (2001) tolkar Meads teorier genom att uttrycka ”Vi lär känna oss själva i samspelet med andra, då vi ser oss med den andres ögon.” (s 6).

Utifrån mina tankar och resonemang och om möjligheten att få skriva en masteruppsats så rör sig studiens intresseområde emot hur en läraridentitet utvecklas i en lärarutbildning. Genom studiens förståelse för Meads (1976) och Giddens (1991) teorier utvecklas en läraridentitet genom en pågående process i relationen till omvärlden utifrån det meningsfulla i vad som uttalas, reflekteras över och upplevs. *Läraridentitet* blir i studien ett övergripande centralt begrepp som utgår från Giddens och Meads forskning.

Studien vänder sig till de lärarstudenter som väljer att gå den ett-åriga kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt. Studien innefattar perioden strax innan lärarstudenterna börjar lärarutbildningen till slutet av utbildningen. Lärarstudenterna har ämnesbehörighet och ofta en yrkesverksamhet med sig in i utbildningen. Det gör att de kan vara något äldre än de lärarstudenter som söker sig till ämneslärarprogrammet.

Det ses genom studien som en angelägen fråga vad det innebär att bli och att vara lärare i en tid då det prövas olika försök till KPU för att attrahera fler till att välja läraryrket samtidigt som det finns forskning som visar att lärare håller på att bli utförare av olika åtaganden (Ball, 2010). Vad det innebär att vara lärare ses också som en viktig fråga i en tid då begrepp som ”fake news” klimatpåverkan och rasism är frekvent förekommande i den rådande samhällsdebatten både nationellt och internationellt. Genom antagandet att läraryrket är viktigt utifrån att vara delaktig till att utveckla och forma framtiden, ses det som en aktuell fråga att undersöka hur lärare erfars.

Det kunskapsområde som studien utgår ifrån är forskning om läraridentitet framför allt utifrån ett pedagogiskt perspektiv, tillsammans med vad forskning visar om hur olika externa faktorer kan styra läraryrket och hur det i sin tur påverkar vad lärare kan vara och hur läraridentitet utvecklas. Lärarkompetens synliggörs genom två framträdande centrala begrepp för studien. Det är dels Shulmans (1986, 1987) begrepp *pedagogical content knowledge* (PCK) och dels van Manens (1991) begrepp *pedagogisk takt*. Studiens kunskapsområde omfattar även forskning om *läraryrkets komplexitet*.

Studien använder sig av ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv i både teori och metod som gör det möjligt att undersöka det meningsfulla i att vara lärare utifrån forskarens tolkning av lärarstudenternas utsagor. Det ontologiska ställningstagandet utgår ifrån Heideggers verk *Vara och tid* (2013) där begreppet *vara-i-världen* genom studien ses som att vara lärare är att vara en del av världen, given i en ouplöslig enhet. *Att vara lärare i omvärlden* blir både studiens titel och antas genom studien som ett begrepp där det meningsskapande påverkas av <sup>4</sup>förförståelse och <sup>5</sup>levd erfarenhet med riktning emot vilka möjligheter som anas i att utveckla en läraridentitet. Ordet värld har bytts ut till omvärld då värld tolkas i betydelsen av allt varande och omvärld, världen omkring som påverkar hur läraryrket erfars. *Livsvärld* som utgör ett centralt begrepp för studien, innefattar det dagliga oreflekterade livet med andra som tas för givet utan något ifrågasättande (Bengtsson, 2001). *Livsvärld* utgörs i studien av lärarutbildningen och omvärld utgörs i studien av alla de faktorer som blir synliga och påverkar i utvecklingen av läraridentitet. Omvärld blir då ett vidgat begrepp som kan bestå av faktorer från enskilda personers olika livsvärldar. Ställningstagandet görs utan att för den skull påstå att världen långt borta i sig inte påverkar vad det är att vara lärare. Det görs för att avgränsa studien till att gälla både i gränslandet mellan att vara civilingenjör till att vara lärare tillsammans med andra synliggjorda faktorer som visar sig påverka utvecklingen av en läraridentitet.

Lärarstudenterna rör sig i riktningen emot att vara lärare där läraridentiteten förhandlas utifrån ett agerande i olika sociala situationer (Gustafson, 2010) och när man uttalar sig att vara lärare blir något personligt, till skillnad från när den formella behörigheten ges. Utifrån det perspektivet används uttrycket *att vara lärare* i studien som en framåtriktad rörelse men *att bli lärare* utifrån studenternas egna utsagor.

Forskningsöversikten kommer att redogöra för forskning både utifrån hur lärarstudenters och lärares upplevelser av läraryrket i ett perspektiv utifrån både grundskolan och gymnasieskolan utan att rikta sig emot ett särskilt läraryrkeprogram. Jag har inte funnit några tidigare svenska studier som tagit sin utgångspunkt i lärarstudenter som haft bakgrund som civilingenjör och som sökt sig in till en kompletterande pedagogisk utbildning (KPU). Det kan bero på att de olika lärosätenas uppdrag att pröva olika KPU inte pågått mer än ett par år.

Det finns flera argument för studiens berättigande. För det första så är det en ett-årig lärarutbildning med 125% studietakt. För det andra så har Göteborgs universitet med Göteborgs Stad och dess grannkommuner tecknat "Avtal avseende verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning" där både yrkeskompetens och läraridentitet ses som centralt i att vara lärare. För det tredje så har lärarstudenterna redan sin ämnesbehörighet och bär ofta med sig en tidigare yrkeskarriär. Dessa argument kan ses i ljuset av den stora lärarbristen i matematik, teknik och naturvetenskapliga ämnen och därmed ett intresse för att finna hur lärarstudenter i kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt upplever det meningsfulla i att vara lärare under den ett-åriga utbildningens gång.

---

<sup>4</sup> Förförståelse (Gadamer, 1960) är de tidigare kunskaper och erfarenheter som en person bär med sig tills en ny förståelse nås som blir till en förförståelse. Det sker en pågående växelverkan mellan förförståelse och förståelse.

<sup>5</sup> Erfarenheter i det förflutna blir levd erfarenhet (Heidegger, 2013) då de genom reflektion framträder som närvarande i nuet. Den levda erfarenheten innehåller allt vad det innebär att existera som innefattar till exempel känslor.

### 1.4.1 Forskarens förförståelse

Här följer en redogörelse över min egen förförståelse med en inblick över den livsvärld som kan vara relevant för att stärka studiens trovärdighet. Det har redan från början funnits en hög grad av förståelse och medvetenhet, om att den egna bakgrunden kommer att påverka studien både medvetet och omedvetet.

Genom det fenomenologisk hermeneutiska perspektivet finner jag möjliga vägar att forska kring det som finns nära och inte helt går att avskärma sig ifrån. Jag har en bakgrund som lärare och utvecklingsledare vid Göteborgs Stad på Center för skolutveckling. Utgångspunkten i mitt arbete är utifrån matematik, naturvetenskapliga ämnen samt teknik men även med riktning mot pedagogiska och didaktiska frågor om lärarutbildning som är relevant för skolhuvudman. Det är faktorer som gör att det finns en erfarenhet och kunskap om skolan som både kan hindra och främja förståelsen för de upplevelser som studenterna ger en bild av. Min förförståelse påverkar både val av forskning, teoretiskt perspektiv och metodval.

Enligt Heidegger (2013) så visar de frågor som ställs något om den som ställer frågorna. Det styrs både av förförståelsen och den levda erfarenheten men också utifrån förväntningar på framtiden. Genom studien så antas det att det gäller även i en intervjusituation. Sålunda anger frågorna riktningen för det som empirin vill visa. Det kan också vara lätt att som kunnig och med erfarenhet om både skola och de aktuella ämnena ta för givet om vad studenterna svarar. Det kan även bli motsatt effekt då det finns ett genuint intresse för vad som berättas och en nyfikenhet på vad studenterna egentligen menar.

De lärarstudenter som har intervjuats kommer alla från kompletterande pedagogisk utbildning (PKU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt som instiftades genom pilotprojektet Brobyggaren. Som en del av projektledningen finns det kunskaper och förståelse för den utbildning studenterna går. Det finns också en vetskap om intentioner och där jag medverkat till att ha format vision och strukturer för utbildningen. Då projektet har avslutats och utbildningen implementerats så har jag varit en del av det strategiska utskottet som verkar för att ta tillvara på erfarenheter och arbeta för en fortsatt utveckling av projektets intentioner. Bakgrunden ger en kunnskap om problem och svårigheter men också en önskan om att en implementerad utbildning blir lyckad utifrån de mål, vision och intentioner som var projektets utgångspunkt. Utifrån denna bakgrund finns det en risk för välvilliga analyser av det empiriska materialet som ligger i linje med programmets intentioner. Men det kan också resultera i att analyserna blir nyanserade och ger möjlighet till medvetenhet om svårigheter.

Bourdieu (1994) menar att man som forskare måste vara kritisk mot sin egen partiskhet och egna fördomar. Han menar dessutom att när man pratar om ett objekt så är det egentligen förhållandet till objektet. Heidegger (2013) uttrycker istället att det finns en ouplöslig enighet genom vara-i-världen. Både genom Bourdieus och Heideggers ställningstaganden så går det inte att positionera sig utanför den sociala världen utan man måste istället reflektera över sin egen partiskhet. Som medaktör till skapandet av en ny lärarutbildning så finns det stora skäl till att belysa sin egen partiskhet och ta upp frågor som om det är etiskt försvarbart att bedriva forskning på det som man själv varit medskapare till. Det finns sålunda en stor grad av relationell aspekt mellan forskaren och själva forskningen i detta fall.

Om sociologen lyckas producera någon sanning, så gör han det inte trots att han har intresse av att producera denna sanning utan därför att han har detta intresse- vilket är exakt motsatsen till det något fördummande talet om neutralitet. (Bourdieu, 1994, s 37).

Citatet ovan menar jag kan gälla sociologer så väl som forskare och legitimerar till att göra denna studie. Det finns en genuin nyfikenhet och intresse att utifrån frågeställningar om vad det är att vara lärare och vad det meningsfulla är att vara lärare tillsammans med hur en läraridentitet utvecklas.

Gadamer (1960) uttrycker att förförståelse endast delvis går att reflektera över där förförståelsen alltid kommer att påverka det den riktas emot. Hans epistemologiska ställningstagande är att sanning kan förstås på olika sätt men också att den är utvecklingsbar och aldrig blir slutgiltig. Utifrån detta epistemologiska antagandet går det inte att hitta en giltig sanning som är beständig över tid vad det är att vara lärare.

## 1.5 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärarstudenter med bakgrund som civilingenjör erfar att vara lärare. Det mer specifika syftet är att fånga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare hos lärarstudenterna.

Studien följer fyra manliga lärarstudenter som alla har bakgrund som civilingenjör. Två av dem ska bli lärare mot högstadiet och de andra två mot gymnasiet. Undersökningen omfattar perioden strax innan och fram till slutet av den ettåriga utbildningen kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt.

Studien har fått namnet *Att vara lärare i omvärlden* då det ses som ett eget ställningstagande när man är lärare. Vad är det då att vara lärare? Civilingenjören i det inledande förordet menade att vara lärare var att kunna ämnet, personliga egenskaper och att vara ledare. Då jag tidigare varit verksam lärare och fortfarande ser mig som lärare så kan jag hålla med att ämneskunskaper, ledaregenskaper och en del personliga egenskaper tillhör läraryrket men räcker det för att förklara vad lärare är? Eller är det något mer än att göra en lista på olika kunskaper och egenskaper. Hur kan läraryrket erfaras hos lärarstudenter som går kompletterande pedagogisk utbildning Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt?

Studien använder sig av ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv i både teori och metod som gör det möjligt att undersöka det meningsfulla i att vara lärare utifrån forskarens tolkning av lärarstudenternas utsagor. Det ontologiska antagandet (Heidegger, 2013) är att människan och dess omvärld utgör en helhet som är *i världen*.

Det övergripande syftet är att undersöka hur lärarstudenterna erfar att vara lärare. Att erfara betyder enligt Gadamer (1960) att då någon erfar något har vederbörande blivit medveten om sin erfarenhet. Det mer specifika syftet är att fånga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare hos lärarstudenterna. Det menas att genom att undersöka hur lärarstudenterna erfar att vara lärare ges möjligheter genom det empiriska materialet att analysera centrala och viktiga aspekter att vara lärare som utvecklar en läraridentitet. Ett centralt begrepp för studien är *läraridentitet*. Genom studiens förståelse för Meads (1976) och Giddens (1991) teorier utvecklas en läraridentitet genom en pågående process i relation till omvärlden utifrån det meningsfulla i vad som uttalas, reflekteras över och upplevs. Lärare som en professionell identitet synliggörs genom professionella handlingar enligt Watson (2006); Krantz (2009); Gustafson (2010) och Lundström (2019). Gustafson (2010) uttrycker att läraridentitet en något som utvecklas och förhandlas då dilemman uppstår.



## Frågeställningar

- Hur ser de blivande lärarstudenternas förförståelse av läraryrket ut innan de påbörjar lärarutbildningen?
- Vad är det meningsfulla i att välja läraryrket och hur ser förståelsen ut för det meningsfulla genom lärarutbildningen?
- Hur erfar de fyra lärarstudenterna det att vara lärare genom lärarutbildningens gång?

## 1.6 Studiens disposition

Studiens upplägg är på följande vis:

Begreppen *läraridentitet* och *pedagogisk takt* förekommer i flera kapitel. Både läraridentitet och pedagogisk takt, redovisas i Forskningsöversikten (kapitel två). Begreppen relateras sedan till det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet i Teoretisk Ramverk (kapitel tre).

Bakgrund (kapitel ett): Kapitlet består av studiens bakgrund, kunskapsområde, avgränsningar och syfte med frågeställningar presenteras.

Forskningsöversikt (kapitel två): Kapitlet är indelat i fyra olika avsnitt. Det första avsnittet redogör för forskning om läraridentitet. Det andra avsnittet ger en historisk tillbakablick utifrån olika reformers påverkan på läraridentitet och kunskapssyn. Det tredje avsnittet handlar om hur lärarkompetenser kan förstås för att till sist belysa läraryrkets komplexitet. Det sista avsnittet tar upp olika studier om hur läraridentitet påverkas av relationer, reformer och studier av lärarutbildningens påverkan av identitet. Framträdande centrala begrepp i kapitlet är: *läraridentitet*, *pedagogical content knowledge (PCK)*, *pedagogisk takt*, och *läraryrkets komplexitet*.

Teoretiskt Ramverk (kapitel tre): Kapitlet redogör för den fenomenologiska hermeneutiska perspektivet och relateras till den forskning om läraridentitet som studien stödjer sig på (Forskning om läraridentitet redogörs det för i kapitel två). Framträdande centrala begrepp är: *läraridentitet*, *livsvärld*, *att vara lärare i omvärlden*, *pedagogisk takt*.

Material och Metod (kapitel fyra): Kapitlet redogör för vilka val som har gjorts och innehåller en presentation av lärarstudenterna och den lärarutbildning som ingår i studien. Kapitlet fortsätter med att redogöra för den kvalitativa metoden som består av semistrukturerade intervjuer och reflektionsanteckningar samt en redogörelse för analysprocessen. Kapitlet avslutas med att belysa studiens tillförlitlighet och äkthet samt forskningsetiska principer.

Resultatanalys (kapitel fem): är indelat i tre olika avsnitt där resultatet av empirin analyseras utifrån det teoretiska ramverket som består av det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet och begreppet *läraridentitet*. Det första handlar om lärarstudenternas förförståelse i att vara lärare innan lärarutbildningens början. Genom empirin synliggörs tre olika teman. Dels att vara lärare handlar om att vara civilingenjör till att bli lärare, dels att de ser sig som en bro mellan näringslivet och skola och till sist att vara lärare är att vara ämneskunnig. Det andra avsnittet handlar om hur det meningsfulla erfars i att vara lärare där två olika teman synliggörs. Det första är att vara lärare är att bidra till ungdomars framtid och att entusiasmera till ämnet och det andra är att vara lärare är både meningsfullt och komplext. Det tredje och sista avsnittet handlar om att följa centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare hos var och en av de fyra lärarstudenterna.

Diskussion och Slutsatser (kapitel sex): I kapitlet diskuteras studiens resultat och vilka slutsatser som kan ses genom studien. Till sist avslutas kapitlet med en diskussion utifrån studiens tillämpning, fortsatt forskning och studiens kvalitet.

## KAPITEL 2. FORSKNINGSOVERSIKT

I Forskningsöversikten kommer det att presenteras ett urval av internationell och nationell forskning som ses som relevant för studien. Kapitlet är indelat i fyra olika avsnitt. Det första avsnittet redogör för forskning om *läraridentitet*. I det andra avsnittet beskrivs en historisk tillbakablick fram till nutid om lärares förändrade uppdrag tillsammans med bildning vs NPM. Det tredje avsnittet handlar om hur lärarkompetenser kan förstås genom *pedagogical content knowledge (PCK)* (Shulman 1986, 1987) och *pedagogisk takt* (van Manen, 1991) för att till sist belysa *lärarkets komplexitet*. Det fjärde och sista avsnittet tar upp olika studier om hur läraridentitet påverkas av relationer, reformer och studier av lärarutbildningens påverkan av läraridentitet. De centrala begreppen i kapitlet är: *Läraridentitet*, *pedagogical content knowledge (PCK)*, *pedagogisk takt* och *lärarkets komplexitet*.

### 2.1 Begreppet läraridentitet

Begreppet identitet är ett omfattande begrepp utifrån många olika perspektiv och inom olika forskningsfält. Studien använder sig av begreppet läraridentitet i en empirisk pedagogisk forskning som grundar sig i Meads (1976) och Giddens (1991) antaganden om att meningsfullhet skapas och identitet formas i ett socialt och kulturellt samspel med omvärlden i en ständigt pågående process. Pedagogisk forskning om läraridentitet som ses som relevant för studien får Watson (2006), Krantz (2009) Gustafson (2010) och Lundström (2019) vara exempel på. De beskriver alla lärare som en professionell identitet som synliggörs genom professionella handlingar.

Krantz (2009) menar att lärare som professionell identitet är konstruerad i en pedagogisk praktik i relation mellan lärare, ämne och elever utifrån ett visst sammanhang. I studien utgörs den pedagogiska praktiken av den pedagogisk kompletterande utbildningen (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt med flera olika arenor som det här ges några exempel på: I den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) som lärarstudenterna gör ute på skolorna möter de elever och som ett studentlag möter de ett lärarlag (s 7). Andra exempel på arenor på skolor kan vara möten med rektor och andra yrkeskategorier som vaktmästare och skolsköterska. Den högskoleförlagda utbildningen (HFU) som studenterna gör på universitetet kan även den bestå av flera olika arenor genom olika kurser och universitetslärare. Även lärarstudenterna själva skapar olika grupperingar där de genom reflektioner och olika handlingar tillsammans konstruerar sin egen professionella identitet. Watson (2006) har i sin forskning om hur professionella läraridentiteter utvecklas kommit fram till att läraridentitet både är förhandlingsbart och konfliktfyllt. Samtidigt som det alltid är en ständigt pågående process som utvecklas genom relationer och det som utövas.

Lärarstudenterna i utbildningen kommer att bli ämneslärare i något av ämnena matematik, fysik, kemi, biologi eller teknik mot högstadiet eller gymnasiet. Utifrån den inriktning som studenten har och de val som görs utvecklas en läraridentitet som är beroende av hur en lärares undervisning utformas och genomförs enligt Lundström (2019). Relationen till elever och kollegor menar Lundström, genom att hänvisa till McNally (2008) ses som en särskild viktig aspekt i utvecklingen av en läraridentitet.

Gustafson (2010) uttrycker att en läraridentitet utvecklas genom förhandling då olika dilemman uppstår. Han menar att:

...lärare förhandlar identiteter i sociala sammanhang... Förhandlande av identiteter är ett blivande och ett kommande arbete i meningen att det dagligen och stundligen handlar om att vara en del av det som sker och kommer att ske i sociala relationsmönster... (s 28).

Enligt Gustafson (2010) är en läraridentitet något som förhandlas i relationer till omvärlden, både i relation till andra människor men också i relationer till de strukturer som ingår i att vara lärare. Gustafson hävdar att läraridentitet hör ihop med lärande eftersom lärande förändrar omvärlden och omvärlden förändrar hur läraridentitet förhandlas och utvecklas.

## 2.2 Lärares förändrade uppdrag

Vad lärare är och hur och dess uppdrag sett ut historiskt fram till nutid kommer detta avsnitt att redogöra för utifrån tre olika skäl. Det första skälet är att ge en överblick hur läraruppdragets ständiga rörelse utvecklats fram till nutid. Det andra skälet är att det enligt Gustafson (2010) finns ett samband mellan läraridentitet och lärares förändrade uppdrag. Hans forskning visar att lärare omförhandlar och växlar mellan olika identiteter utifrån hur läraruppdraget förändras. Det tredje skälet är utifrån det ontologiska ställningstagandet att historiska skeenden och hur de uppfattas i nuet kommer att få konsekvenser för framtiden (Heidegger, 2013).

### 2.2.1 Från folkskolans reform 1842 till en skola på vetenskaplig grund 1994

Läraryrket har historiskt, genom olika reformer i skolan attraherat och möjliggjorts för olika kategorier av människor att söka sig till läraryrket. Det beskriver Persson (2008) i sin avhandling som handlar om hur läraryrket förändrats de senaste 200 åren utifrån analys av olika skrifter. Hon synliggör tre olika skolreformer hon ser som centrala. Den första reformen hon redogör för, genomförs i en tid då Sverige var i snabb förändring på grund av industrialiseringens ankomst. Vid den tiden inrättades 1842 folkskolan där tyngdpunkten till en början låg på kristendomsundervisningen. Nästa centrala reform kom 1962 då beslut om grundskolan togs. Syftet var att alla elever skulle möta en och samma skolform där värdet av demokrati sågs som centralt. Det kan ses utifrån den historiska bakgrunden av andra världskriget och det efterföljande kalla kriget. Den tredje reformen som Persson synliggör är decentraliseringen av skolan 1991, där ansvaret för skolan flyttades från statlig nivå till kommunnivå. Syftet med att lägga ansvaret över skolan på landets kommuner var enligt Nyttell (2006) att skolans innehåll och former skulle bestämmas av den kommunala politiken och inom skolverksamheten. Lärarna blev nu anställda av kommunen istället för att vara statligt anställda.

Att vara lärare i folkskolan var framför allt ett mansyrke (Persson, 2008), till skillnad från idag då det är ett kvinnodominerat yrke. Historiskt sett synliggör hon att läraryrket valts både utifrån ett pedagogiskt intresse men också en möjlighet för mindre beställda män att göra en klassresa men även som möjlighet för kvinnor med mer borgerlig bakgrund. Hon menar att läraryrket historiskt sett har påverkats både av patriarkala strukturer och utbildningsstrukturer. Hennes konklusion är att läraryrkets utveckling har varit beroende av hur det övriga samhället sett ut och att lärarna själva varit delaktiga i utvecklingen av skolan. Då Persson (2008) menar att skolan varit påverkad av patriarkala strukturer så uttrycker Englund (2008) det något annorlunda genom att mena att fram till mitten av 50-talet så var

skolan en aktör i att bevara det patriarkala konservativa samhället. Det kan förstås utifrån att lärarna stred för frågor i motsats till vad samhället och politiken avsåg att skolan skulle vara.

Läroplaner blev 1977 en del av universitetet genom påverkan av internationella strömningar, vilken innebar att läraryrket blev ett akademiskt yrke som fick anknytning till forskning i likhet med andra yrken som läkare, präster och jurister (Dimenäs et.al., 2016). Genom högskolelagen (1992:1434) och skollagen (1 kap. 5§ tredje stycket skollagen 2010:800) ska läroplanerna och skolan idag vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

## 2.2.2 Styrdokument från 1990-talet fram till idag.

I början av 1990-talet skedde ett systemskifte i svensk skola. Mål och resultatstyrningens principer skulle även gälla för skolan och två nya läroplaner infördes – Lpo 94 för det obligatoriska skolväsendet och Lpf 94 för de frivilliga skolformerna. (SOU 2007:28 s 11).

Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt utbildar lärare mot högstadiet och gymnasiet. De båda skolformerna har delvis olika riktningar och målsättningar förutom att grundskolan är obligatorisk så skall grundskolan förbereda för vardags- och samhällsliv, ge en grund för gymnasiet och ge en allmänbildning utifrån ett medborgerligt perspektiv. Gymnasiet ska förutom detta förbereda för yrkesliv och högre studier. Detta beskriver läroplanskommitténs betänkande ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) inför inrättandet av läroplanerna Lpo 94 mot grundskolan och Lpf 94 mot gymnasiet. Betänkandet kan ses som ett försök att synliggöra bildningsaspekten i skolan. Det visar sig blir problematiskt att föra ihop bildningsbegreppet med en mål och resultatstyrd skola. Det löses genom att Lpo 94 och Lpf 94 genomförs med två olika typer av mål.

Strävansmålen skall inte sätta tak för kunskapsutvecklingen, de skall inte kunna uppnås helt, men de skall ange en riktning för undervisningen. Uppnåendemålen däremot anger vad alla elever skall uppnå. (SOU 1992:94, s 12).

Bildningsbegreppet kommer därmed inte bara att ses utifrån ett processinriktat perspektiv utan även utifrån ett målrelaterat perspektiv menar Nordin (2010).

Lpo 94 visar enligt ”Utredningen om mål och uppföljning i grundskolans betänkande” (SOU 2007:28) medföra olika dilemman. Det ena dilemma är att: ”Lärarnas kännedom om alla mål och hur de skall arbeta med dem bedöms som begränsad.” Det andra är att genom det nya målbaserade betygssystemet så har:

...elevernas kunskapsbrister blivit synliga. I Skolverkets statistik framgår att under den period dagens betygssystem funnits har ca 25 procent av eleverna inte fått ett fullständigt slutbetyg från grundskolan och 10 procent saknar behörighet till gymnasieskolan... (SOU 2007:28 s 12).

Det kan förstås som att de brister som både lärare och elever uppvisar enligt (SOU 2007:28) behöver finna en lösning. Nordin (2010) har jämfört Läroplanskommitténs betänkande ”Skola för bildning” (SOU 1992:94) med ”Utredningen om mål och uppföljning i grundskolans betänkande” (SOU 2007:28).

Det tydliga fokus som läggs vid standardiserade och centraliserade kontrollsystem gör att lärarens kompetens förskjuts från att vara knuten till en välreflekterad didaktisk handlingskompetens i förhållande till de mål som skall uppnås, till att betona förmågan att hantera specifika kontrollinstrument och utforma sin praktik utifrån de exempel som finns färdigformulerade i kursplanerna. (Nordin 2010, s 10).

Nordin (2010) menar att det genom 2011 läroplansreformer skett en byråkratisering av läraryrket. Även Lundströms (2018) undersökning hur gymnasielärare erfar att vara lärare med bakgrund av de reformförändringar som skett sedan 1990-talet, visar samma riktning. Det han kommer fram till är att lärarna har blivit mer styrda av olika reformer till förmån för huvudmän och staten.

Hur de reformförändringar som skett under perioden, 1990 och fram till de första tio åren av 2000-talet, påverkat grundskolelärares identitet har Gustafson (2010) undersökt. Han menar att genom nya reformer tilldelas lärare nya identiteter som de ska förhålla sig till. Lärarkåren och varje enskild lärare har ställts, enligt Gustafson inför ett förändrat uppdrag som har gått från att fostra unga människor till demokratiska medborgare till en resultatstyrning av skolan.

### 2.2.3 Bildning vs NPM

Bildningsbegreppet och NPM (new public management) är två begrepp som figurerat och påverkat samhället generellt och lärarutbildning och skolan specifikt, som då kan utgöra faktorer som kan styra lärares uppdrag (Ball 2010; Wahlström, 2015; Segolsson, 2011; Sjöberg, 2011).

Gadamer (1960) beskriver bildningens olika betydelser genom historien och påvisar språkets och socialitetens betydelse för bildningen. Enligt Gadamer har begreppet bildning förändrats över tid till att handla om ”människans sätt att utbilda sina naturliga anlag och förmögenheter” (s 24). Gadamers slutsats blir att bildning varken är ett förfarande eller ett förhållningssätt utan ”ett tillblivet vara” (s 31). Ett tillblivet vara förstås utifrån ett existentiellt perspektiv hur vi är i världen. Han menar att genom att ställa sig över sig själv utifrån en övergripande syn, utvecklas det en förståelse om oss själva som förändrar vilka vi är.

Bildning är som kan anas genom Gadamer (1960) inget enhetligt begrepp och kapitlet gör inte heller anspråk på att redogöra för dess olika riktningar utan att ambitionen är istället synliggöra dess relation till NPM.

Begreppet bildning kan även ses utifrån Klafki (1983) och Segolssons (2011) perspektiv. Bildningsbegreppet i skolan syftar till, enligt Klafki (1983) att stötta ungas utveckling till medborgare som kan reflektera och ta ansvar för ett demokratiskt samhälle. Skolans ämneskunskaper ska då relatera till allmängiltiga frågor som till exempel människans påverkan på klimatet. Segolsson (2011) definierar bildning genom Humboldt (1793) och menar att bildning syftar till att individen skall bli en hel människa men även att bildning ska ligga till grund för humanismen och tänkandet. För att erhålla bildning så behövs det först att erhållas grundläggande kunskaper. Dessa tankar och förhållningssätt lever delvis kvar i dagens skola menar Segolsson.

NPM (new public management) är ett samlingsbegrepp från 1990-talet och som ringar in olika reformer inom organisation, styrning och ledning, inom den offentliga sektorn där idén tagits från det privata näringslivet (NE.se). Utbildning har både internationellt och nationellt under de senaste årtionden, påverkats av NPM:s synsätt. Begrepp som effekt, evidens, mätning och resultat som alla kommer ifrån NPM har blivit centrala begrepp för skolan idag, menar Wahlström (2015).

Kunskaper och kunskapssyn påverkas av både bildning och NPM. De kunskaper som efterfrågas och den kunskapssyn som framhålls i ett samhälle ses genom studien vara avgörande för den lärarkompetens som efterfrågas.

## 2.3 Lärarkompetens

Vilka kompetenser som hör till en lärare antas i studien bero på en rad olika ställningstaganden om hur omvärlden ser ut och vilket samhälle som önskas där synen på kunskap, utbildning och människan utgör några av de faktorer som påverkar vilka kompetenser som önskas i läraryrket. En lärarkompetens ses genom studien utgöra av att ha förståelse för och agera utifrån läraryrkets komplexitet. Lärarkompetens kommer i studien att utgå ifrån, och redogöras för, utifrån begreppen *pedagogical content knowledge (PCK)*, *pedagogisk takt* och *läraryrkets komplexitet*. De kan ses som analysverktyg med olika utgångspunkter och kan då komplettera varandra genom att synliggöra vad en lärarkompetens kan utgöras av.

### 2.3.1 Pedagogical Content Knowledge (PCK)

“Isn't teaching a little more than personal style, artful communication, knowing some subject matter, and applying results of recent research on teaching effectiveness?” frågar sig Shulman (1987, s 5). Han betonar att lärarens kompetens istället utgörs av att sätta relationen mellan innehåll, undervisning och lärande i fokus genom förståelse och reflektion.

Genom att grunda begreppet *pedagogical content knowledge (PCK)* vill Shulman (1986, 1987) visa att ett visst innehåll riktar sig emot vilka undervisningsstrategier som är användbara. Shulman framhåller att några av de kompetenser en lärare behöver är att det innehåll som det ska undervisas om, ska ha en pedagogisk inramning. Undervisningsinnehållet ska även relateras till värdegrundsfrågor, styrdokument, elevers vanliga missuppfattningar, ämneskunskaper och vad forskning visar om undervisning och lärande. Att vara lärare blir då att vara i gränssnittet mellan olika kompetenser som utgör varandras förutsättningar.

...the key to distinguish the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students. (Shulman, 1987, s 15).

Sjöberg och Nyberg (2019) har använt PCK som ett analytiskt verktyg för att beskriva hur lärarstudenter från kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt reflekterar över sin egen undervisning. De menar att studenter som ska bli lärare på ett år behöver många tillfällen att reflektera över sin undervisning och vad det innebär att vara lärare. PCK visar sig genom deras forskning vara ett effektivt analytiskt verktyg i att få fördjupade diskussioner och reflektioner mellan studenterna. Sjöberg och Nybergs forskning (2019) stämmer överens med Shulmans (1987) som hänvisar till Fenstermaster (1986). Fenstermaster menar att det inte handlar om att utbilda lärare som skall gå en bestämd anvisad riktning, utan att istället ge lärare möjlighet att på olika sätt diskutera och förhålla sig till undervisningen och dess innehåll.

PCK översätts ofta som ämnesdidaktik inom svensk forskning. Varför det översätts till ämnesdidaktik förklarar Henriksson (2016) genom att referera till Kansanens (2012) förklaring att begreppet har förändrats i olika inriktningar sedan Shulman (1986, 1987) myntade begreppet. I studien kommer PCK

definieras som pedagogisk innehållkunskap med stöd av Shulman (personlig kommunikation, februari, 2014) och Dimenäs et al. (2016) som förklarar PCK genom att det är:

Lärares förmåga att undervisa (som) uttrycks genom relationen mellan didaktik och innehåll. Det betyder att förstå detta innehåll på olika sätt och i olika kontext i relation till didaktikens frågor. (s 123).

Betydelsen av begreppet PCK har sålunda förändrats över tid och utvecklats i olika riktningar. Mishra och Koehler (2006) har genom PCK utvecklat TPACK, där de vill synliggöra den kompetens läraren behöver ha för att integrera analog och digital teknik i dagens undervisning. Det kan förstås som att läraryrket är i förändring genom den livsvärld som läraryrket ingår i där nya uttryck för att beskriva lärarkompetens tillkommer.

Begreppet PCK har även fått utstå kritik, menar Sjöström, Hansson och Liljefors (2016) där de hänvisar till Kansanen (2009) som menar att PCK fokuserar på de didaktiska hur-, och vad-frågan där den didaktiska varför-frågan försvinner. Kritikens grund ligger i att den kontinentaleuropeiska traditionen har, till skillnad från den amerikanska som Shulman (1986, 1987) företräder, ett starkare bildningsmotiv i undervisningen.

### **2.3.2 Pedagogisk takt**

Lärarkompetens utgörs inte bara av lärar-, och ämneskunskaper utan behöver även omfattas av goda relationer till eleverna. Hur olika lärarkompetenser hör ihop synliggör van Manen (1991) genom begreppet pedagogisk takt. Han menar att läraren bör måna om sina elever i alla situationer och att läraren ska ha en intuitiv känsla av vilka val som ska göras för vad som är bäst för eleven utifrån en pedagogisk synvinkel där läraren besitter en lyhördhet i att känna av sinnesstämningar, tolka uttryck och mimik. van Manen menar att det ska stimulera eleverna till att få en inre motivation utifrån den enskilda elevens livsvärld där det formella och informella sammanflätas.

Följande avsnitt kommer kort att presentera två svenska studier, Eriksson (1991) och Rinne (2015) och hur de använder sig av begreppet pedagogisk takt som analysverktyg. Eriksson använder pedagogisk takt då lärare från grundskolan har blivit filmade i sin undervisning och sedan blivit intervjuade utifrån sitt agerande. Genom pedagogisk takt menar hon att det intuitiva, förkroppsligande och personliga i ett lärarskap representeras. Lärarkompetensen innebär att ha en känsla av att känna in en situation och att anpassa sig efter den för att få till en bra undervisning. Det som är bra för eleven utgör det centrala för lärarens handling som ska handhas taktfullt. Rinne (2015) har genom pedagogisk takt undersökt hur gymnasielärare agerar vid betygsamtal med elever. Även Rinne menar att pedagogisk takt innefattar två delar ”en empirisk, som består av fakta samt en etisk som tar sin utgångspunkt i lärares individuella förhållningssätt till elever.” (s 65). Rinne menar att den didaktiska frågan vad, måste relateras till den aktuella situationen och vilka eleverna är som ska involveras. Rinne (2015) uttrycker i följande citat den balans som pedagogisk takt förespråkar:

Om en lärare besitter omfattande ämneskunskaper, som hen inte kan förmedla till sina elever, blir de inte särskilt användbara i undervisningspraktiken. Om all tid ägnas åt omsorg och omtanke om eleverna överskuggar det istället undervisningen. Lärares yrkeskunnande kännetecknas således av en förmåga att, i en given situation, balansera mellan dessa dimensioner. (s 66).



van Manens (1991) pedagogisk takt synliggör läraryrkets komplexitet utifrån den balans av både lärar- och ämneskompetens tillsammans med de relationella aspekterna i att vara lärare.

### 2.3.3 Studier av läraryrkets komplexitet

Lärarstudenter som börjar sin lärarutbildning använder enligt Rhöse (2003) de metoder och modeller som hämtats från deras tidigare erfarenheter och som anses ge de förväntade resultaten. Genom utbildningens gång så erövrar nya insikter och kunskaper där läraryrkets komplexitet synliggörs.

Begreppen PCK (Shulman, 1986, 1987) och pedagogisk takt (van Manen, 1991) är två olika begrepp som kan användas som analysverktyg för att visa på läraryrkets komplexitet. I studien definieras läraryrkets komplexitet genom att det består av många olika delar där varje del inte kan särskiljas från de övriga i enhetlighet med den fenomenologiska hermeneutiska perspektivet (Gadamer, 1960). Helheten blir då något annat än summan av läraryrkets olika delar.

Det komplexa med läraryrket kan även ses utifrån (Cochran-Smith & Lytle, 2009) att lärare både måste ta nya beslut i stunden utifrån den aktuella undervisningssituationen med riktning emot mer långsiktiga mål som baseras på reflektion och kunskap. Även Hammond (2008) pekar på läraryrkets komplexitet genom att uttrycka att läraren måste ta hänsyn till elevernas förkunskaper samt hjälpa dem att förstå sitt eget lärande. För att kunna förstå en undervisningssituation räcker det inte med att enbart studera innehåll, metod eller elevernas lärande utan det som skall studeras är relationerna mellan dem. Hammonds ställningstagande stämmer överens med Shulmans (1986, 1987) PCK, där även han sätter relationer mellan olika delar i ett lärarskap till en helhetssyn på vad lärarkompetens utgörs av.

Enligt Frelin (2013) uttalas det ofta att läraryrket är komplext men att det sällan diskuteras vad det betyder och vad det kan bero på. Hon har utvecklat fyra olika begrepp för att synliggöra lärares variation av olika komplexa rörelser som finns som lärare, genom att dela in det komplexa i fyra undergrupper som utgår från mening-, innehåll-, medel- och syfteskomplexitet.

Meningskomplexitet: Frelin (2013) menar genom att referera till Englund (1996b) att kunskap erövrar i det som ses som meningsfullt. För att kunna tillägna sig ett undervisningsinnehåll måste innehållet då vara meningsfullt för den enskilda eleven. Det komplexa utgörs av att det meningsfulla erfars olika hos olika elever i en klass. Det är heller inte statiskt utan i en föränderlig process där läraren varken kan kontrollera eller veta fullt ut hur elevens meningsskapande är i relation till det aktuella innehållet.

Innehållskomplexitet: Ett undervisningsinnehåll innehåller alltid olika aspekter där kunskaps-, och socialiseringsaspekten är centrala som både kan samverka eller bli motstridiga. Frelin (2013) ger exemplet ”att undervisa om demokrati på ett diktatoriskt vis” utgör ett motstridigt förhållande till varandra (s 14).

Medelskomplexitet: En lärare planerar sin undervisning med både syfte och mål men i själva undervisningssituationen uppstår hela tiden situationer som det inte går att planera inför. Att vara lärare innebär att läraren i själva undervisningssituationen fattar beslut som inte kan reflekteras över i samma stund som beslutet tas, ett ställningstagande Frelin (2013) gör i likhet med Cochran-Smith och Lytle (2009).

Syfteskomplexitet: Frelin (2013) menar att det komplexa med att vara lärare även ligger på ett mer övergripande abstrakt plan genom att det inte är självklart vad utbildning och undervisning syftar till.

Frelin menar att det finns ett dilemma över lärarens motstridiga uppdrag där direktiv ställs mot varandra.

## 2.4 Svenska studier av relationers påverkan på läraridentitet

Forskning visar (Rhöse, 2003; Irisdotter, 2006; Brante, 2008; Gustafson, 2010) att lärare är ett relationellt yrke och att relationen till kollegor och elever är en särskilt viktig aspekt i utvecklingen av en läraridentitet.

Enligt Rhöse (2003) har lärarrollen förändrats över tid, dels utifrån att det privata och lärarrollen utgjort en oskiljaktig enhet till att läraryrket blivit avgränsat från det privata dels genom att det blivit ett relationellt yrke. Brante (2008) menar att en och samma person idag antar olika identiteter utifrån olika roller i olika sammanhang. En lärare har en identitet som lärare men en annan som pappa och ytterligare en identitet utifrån sin roll som fotbollsdomare. Det skiljer sig från den historiska bild av lärarrollen som Rhöse ger i sin avhandling som utgår från lärares livsberättelser, från ett tidsperspektiv med början på 1940-talet. Hon har intervjuat fem lärare som berättar att läraren förr var en auktoritet i ett samhälle där läraren både levde och arbetade i skolan och lärarrollen inte särskildes från det privata. Rhöse menar att relationsskapande idag, blivit en central del av lärarrollen.

Även Gustafson (2010) menar att lärarrollen har förändrats till att idag ta ett större utrymme till att ingå i olika former av relationer med både elever, kollegor och andra yrkesgrupper. Genom att relationer blivit något som ligger i fokus för läraryrket så visar Irisdotter (2006) att grundskollärare ser sig som en förebild för sina elever. Hon menar att lärarens roll har förändrats från att vara en auktoritär person i ett samhälle till en roll där läraren verkar på ett mer personligt plan.

## 2.5 Studier av reformers påverkan på läraridentitet

Ball (2010) som är ett framträdande namn inom forskning om NPM uttrycker att skolan globalt har drabbats av reformer som förändrar både vad lärarutbildare, forskare och lärare gör och därmed även vilka de är. Ball menar att genom reformer som bygger på mål och resultatstyrning anammats marknadsmässiga uttryck. Följden blir att lärare förändras till att bli en utförare av olika direktiv "beliefs are no longer important, it is output that counts." (Ball 2010, s 223).

Forskning visar (Irisdotter, 2006; Gustafson, 2010; Englund & Dyrdals, 2015) att det kan skapas ett spänningsfält mellan lärares olika uppdrag och reformförändringar. Irisdotter (2006) visar att det finns ett spänningsfält mellan skoltraditioner, demokratiuppdrag och marknadsvillkor som formar läraruppdraget. Hon menar tillsammans med Gustafson (2010) att reformer strävar efter att göra en gemensam bild av vad en lärare är, där hon påtalar att skolans vardag kräver flera identiteter som går ut och in i varandra. Gustafson (2010) påvisar också ett spänningsfält men istället mellan skolans resultatstyrning och fostransuppdrag. Det finns även ett spänningsfält, i någon annan vinkling, mellan den redovisningsskyldighet en lärare har och det professionella arbete en lärare utför, hävdar Englund och Dyrdals (2015). De menar att NPM vars styrform inriktar sig mot att värdera arbete utifrån redovisningsskyldighet, osynliggör både det moraliska och det professionella ansvaret.

## 2.6 Studier av lärarutbildningens påverkan på läraridentitet

Beslutet att anta en läraridentitet är en aktiv handling utifrån viljan att bli lärare och påbörjan av en lärarutbildning. Lärarutbildningen (Sjöberg, 2011) grundar sig på olika politiska beslut genom

högskolelagen och högskoleförordningen. Hon menar att lärarutbildningen har förändrats epistemologiskt genom att undervisning och lärande är frånkopplad den samhälleliga och den sociala kontexten. Sjöberg uttrycker att det ger lärarna varken genom lärarutbildningen eller senare som yrkesverksamma någon legitimitet att driva sitt yrke professionellt.

Palmér (1998) undersöker hur lärarstudenter för yngre åldrar utvecklar läraridentitet. Det visar sig att det finns en förväntad konflikt mellan den vision lärarstudenterna har över vilka lärare de vill bli, och den möjlighet de kommer att få. Enligt Palmér förhandlas en läraridentitet i spänningsfältet mellan vision och möjlighet inom ramen för den politiskt styrda lärarutbildningen.

Englund och Dyrdal (2015) frågar sig vilken kunskap och vilka verktyg studenter på lärarutbildningar får i de dilemman som uppkommer i läraryrket. De menar att lärarutbildningen bör ge studenterna möjligheter att bli både medvetna, reflektera över och diskutera lärares olika handlingar utifrån vad det innebär att vara professionella lärare. Deras uttalande kan ses utifrån Krzywackis (2009) forskning om hur läraridentitet uppstår i en lärarutbildning, som visar att förändrade villkor påverkar både den enskilda läraren såväl som hela lärarkårens identitet. Krzywacki hävdar i likhet med Gustafson (2010) att det finns en svårighet att anta en idealbild av att vara lärare när skolans ramar som styrdokument och organisation styr verksamheten, där det kan finnas en konflikt mellan personliga och styrande faktorer.

Det finns reformer vars syfte är att stärka lärarstudenters möjlighet att tillägna sig en professionell läraridentitet. Krantz (2009) menar att 2001 års lärarutbildningsreform utvecklat ett allmänt utbildningsområde (AUO) som är gemensamt för alla lärarstudenter som syftar till att stärka läraridentiteten genom uttalade centrala kompetenser i att vara lärare. Genom att i lärarutbildningen ersätta begreppen teori och praktik med verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och högskoleförlagd utbildning (HFU) så skulle det stärka VFU-handledarnas roll som lärare. I remissyttrandet som var innan utbildningsreformen så menar Krantz (2009) att lärosätena uttryckte hur viktigt det var med en integrerad kunskapsbas som ger möjlighet att fånga och stärka läraridentiteten.

## KAPITEL 3. TEORETISKT RAMVERK

Studiens teoretiska ramverk utgörs av ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv tillsammans med begreppet *läraridentitet*. Syftet med studien är att undersöka hur fyra lärarstudenter med tidigare yrke som civilingenjör, erfar att vara lärare. Det specifika syftet är att fånga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare. Forskning relaterad till läraridentitet, som redogjorts för i forskningsöversikten, av Meads (1976) och Giddens (1991) tillsammans med pedagogisk forskning om läraridentitet (Watson, 2006; Krantz, 2009, Gustafson 2010; Lundström, 2019) kommer i detta kapitel sammanlänkas med studiens fenomenologiska hermeneutiska perspektiv.

Kapitlet inleds med att kort redogöra för Bourdieus maktaspekt som initialt avsågs utgöra studiens teoretiska ramverk. Därefter redogörs det för det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet sammanlänkat med begreppet *läraridentitet*. De filosofer inom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet som nyttjas inom pedagogisk empirisk forskning som denna studie innefattar, tillsammans med begrepp utifrån det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet som ses som adekvat redogörs för i kapitlet. De begrepp som studien använder sig av består av begrepp som syftar till att skapa en övergripande förståelse och centrala framträdande begrepp som rör sig genom studiens olika delar för att bidra till en helhet.

### 3.1 Från Bourdieu till ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv

Intentionen från början var att använda sig utav Bourdieus (1984) teoretiska ramverk som fokuserar på maktstrukturer. Enligt Bourdieu befinner sig det som ska studeras i en kamp som utgörs av olika maktfält. Det skulle kunna vara ett maktfält mellan studenternas tidigare yrke som civilingenjör och det blivande som lärare. Ett annat exempel är maktfältet mellan den verksamhetsförlagda-, och den högskoleförlagda utbildningen. Han synliggör dessutom hur forskarens historia och vem forskaren själv är som person kan påverka forskningen. Bourdieus inriktning mot makt övergavs till att ha en mer öppen ingång att se på hur lärarstudenterna erfar att vara lärare genom att sätta läraridentitet som centralt för studien. Bourdieus inställning till hur forskaren med dess historia påverkar forskningen anammades dock i studien tillsammans med det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet.

### 3.2 Det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet

Fenomenologin och hermeneutiken har sin bakgrund inom filosofin. Fenomenologin har förenklats och sammanfattningsvis ett fokus på hur ett fenomen erfars och hermeneutiken på hur det erfarda tolkas och förstås. De är dock inte några fastlåsta, separata teorier eller metoder utan finns i olika riktningar men verkar utifrån samma grund där de utgör varandras förutsättningar (Bengtsson, 2001).

Det valda perspektivet gör det möjligt i studiens empiriska forskning att undersöka det meningsfulla i att vara lärare utifrån forskarens tolkning av lärarstudenternas utsagor. Det görs således inga anspråk på att studien skulle vara ett filosofiskt verk. De filosofer som studien bygger på för att erhålla ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv är Husserl, Heidegger, Gadamer och van Manen. De är alla framträdande namn inom filosofin och används inom empirisk pedagogisk forskning. Centrala framträdande begrepp, som finns med i studiens olika delar för att bidra till en helhet i studien är: *läraridentitet, livsvärld, att vara lärare i omvärlden och pedagogisk takt*.

De begrepp som antingen utgör en del av en större begrepp eller ett begrepp som avser skapa en övergripande förståelse är: *vara-i-världen, tidslighet, levd erfarenhet, förförståelse och förståelsehorisont*.

Begreppet pedagogisk takt finns i studiens kapitel två i forskningsöversikten med avsikt att underlätta läsning då det ses genom studien som ett analysverktyg tillsammans med begreppet pedagogical content knowledge PCK som finns i samma kapitel. Begreppet förförståelse initieras i studien som fotnot 4 (s 14) och beskrivs mer utförligt i kapitel fyra i samband med avsnittet om den hermeneutiska spiralen. De andra fenomenologiska hermeneutiska begreppen finns omnämnda i detta kapitel, ibland i ett eget avsnitt, ibland sammanvävda med andra begrepp.

### 3.2.1 Lärarutbildningen som livsvärld

Bengtssons tolkning (2001) av Husserl ligger till grund för mycket av den fenomenologiska nationella forskningen och därför ses det som relevant att nyttja Bengtssons tolkning. Livsvärld är ett centralt framträdande begrepp som rör sig genom studien. Enligt Bengtsson menar Husserl att begreppet livsvärld ses som ett perspektiv på världen där liv och värld utgör en enhet som ofrånkomligt hör ihop genom ett samspel tillsammans med andra som inbegriper allt som tillhör det vardagliga där känslöstämningar och olika sinnesintryck är inkluderade. Livsvärlden innefattar det dagliga livet där allt tas för givet utan något ifrågasättande, då det är den värld som finns före reflektion där världen är oss given ifrån det att vi föds. Varje människa rör sig inom olika livsvärldar som påverkar vem man är och vem man är på väg att bli, tillsammans med olika sinnesstämningar som också påverkar människan (Heidegger, 2013).

Studien använder begreppet livsvärld i betydelsen att lärarstudenterna träder in i en ny livsvärld genom lärarutbildningen. Istället för att se att lärarutbildningen utgör flera olika livsvärldar där den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och den högskoleförlagda utbildningen (HFU) kan utgöra två exempel av olika livsvärldar. Anledningen till detta är att studien avser att undersöka centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare under lärarutbildningen som helhet.

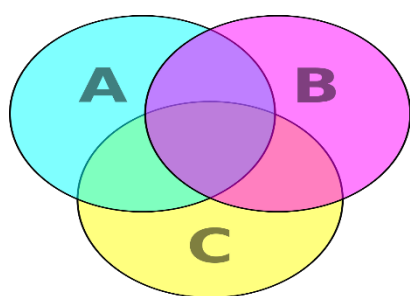
### 3.2.2 Att vara lärare i omvärlden

Studiens begrepp att vara lärare i omvärlden utgår som tidigare nämnts, ifrån Heideggers (2013) begrepp att vara-i-världen, där människan och världen utgör en helhet som är *i* världen, där inget kan tillföras eller exkluderas, där tidslighet och sinnesstämningar påverkar det erfarda i nuet. Heidegger sätter tiden som central i förståelsen. Att vara kan inte särskiljas ifrån tidslighet där Heidegger inte ser tid som varken analogt eller digitalt utan genom att nuet erfars både utifrån hur det förgångna och hur framtiden erfars i nuet. Människan riktar sig emot det som ses som meningsfullt samtidigt som livets rörelse genom tidslighet är förenat med människans förgänglighet. Binstrecken i begreppet vara-i-världen sammanlänkar de enskilda orden till att omfattas både av både tidslighet samt en historisk, kulturell och social värld. Begreppet att vara lärare i omvärlden innebär vad lärare är *i* dess historiska, kulturella och sociala omvärld. (Även om valet gjorts att utesluta binstrecken). Heidegger uttrycker det genom att: ”Det är en sak att berätta historier om det varande, och en annan att fatta det varande i dess vara” (s 55). Att vara lärare i omvärlden utgår ifrån Heideggers resonemang om hur tidslighet genom civilingenjörsyrket och tillsammans med andra synliggjorda faktorer påverkar hur läraryrket erfars.

Att vara lärare i omvärlden är ett begrepp som antagits genom studien utifrån två olika aspekter. För det första så ses det genom studien som ett personligt antagande att vara lärare till skillnad från att erhålla en formell behörighet och uttrycks då med ”vara” istället för ”bli”. För det andra så utgör lärarutbildningen studiens livsvärld. Omvärld kan beskrivas som delar av andra livsvärldar. Omvärld bygger på samma antaganden som livsvärld men innefattar även personliga aspekter i hur ett lärarskap erfars både utifrån yrket som civilingenjör men även andra synliggjorda aspekter som påverkar hur

studenterna erfar att vara lärare som inte initieras genom lärarutbildningen. Det bör i detta sammanhanget påpekas att lärarutbildningen som livsvärld är gemensam för alla studenterna men kan utifrån vem de är och i vilka sammanhang de befinner sig erfaras helt olika.

Relationen mellan livsvärld och att vara lärare i omvärlden kan liknas vid ett Venndiagram som i figur 1 utgörs av sju olika kombinationer. A, B och C får representera tre olika lärarstudenter i ett studentlag (s 7). Där alla tre cirklarna överlappar varandra får det åskådliggöra lärarutbildningen som livsvärld. Där A, B och C utgörs av separata fält får det visa olika synliggjorda faktorer i den enskilda studentens omvärld som påverkar i att utveckla och förhandla en läraridentitet. De tre olika kombinationerna som nu är kvar representeras av olika relationer och friutrymme emellan studenterna själva i studentlaget som utgör en del av lärarutbildningen som livsvärld. Hur friutrymmet disponeras är ett val för studenterna själva.



Figur 1: Venndiagram

Lärarstudenterna *är* och *blir* utifrån sitt och omgivningens handlande, tillsammans med tidslighet och sociala och kulturella aspekter (Heidegger 2013). Det lärarstudenterna har gemensamt är bakgrunden som civilingenjör och att de alla går samma lärarutbildning. De är alla enskilda individer som interagerar med andra individer där de genom handling ger ett sammanhang av olika möjligheter att vara lärare i omvärlden. Lärarstudenterna skapar och förhandlar enligt Watson (2006), Krantz (2009), Gustafson (2010) och Lundström (2019) en professionell läraridentitet genom att utveckla professionella handlingar. Läraridentitet uppfattas som en del av en helhet. Det som erfars som meningsfullt av den enskilda studenten i olika sociala och kulturella kontexter förhandlas tillsammans med andra i en ständig process en läraridentitet.

### 3.2.3 Det meningsfulla i att vara lärare

Bengtsson (2001) menar att Husserls ståndpunkt är att människor strävar efter att allt har en innebörd som kan vara att en person alltid ser något, en tanke är alltid riktad mot något och en önskan är alltid en önskan om något. Samspelet mellan subjekt och objekt går enligt Husserl att skilja åt, genom att, som tidigare uttryckts att sätta parentes kring det undersökta fenomenet. Denna studie som stödjer sig emot Heidegger (2013) som hävdar att genom begreppet vara-i-världen går det inte att sätta parentes kring ett fenomen men att vi riktar oss mot det som ses som meningsfullt. Meads (1976) och Giddens (1991) menar att identitet utvecklas inom det som ses som meningsfullt. Krantz (2009) menar att meningsskapande och kunskapsbildning sker i ett socialt sammanhang. Meningsskapande och kunskapsbildning hör följaktligen ihop med hur en läraridentitet utvecklas och förhandlas. Krantz uttrycker det också att mening och meningsskapande är något som sker i, och är beroende av ett ömsesidigt kommunikativt samspel mellan människor. Val av språkliga uttryck ses som centralt både

hos Gadamer (1960) och Heidegger (2013) som synliggörs i deras egna texter. Heidegger väljer att instifta nya ord på begrepp eftersom de gamla bär med sig historiska förståelser som hindrar vägen mot att förskjuta den egna förståelsehorisonten. Det ses inom studien som ett motiv till att anta begreppet att vara lärare i omvärlden. Språket ger också en existentiell innebörd då vi är och blir i språket. Det ses som att det meningsfulla inte uttrycks genom språket utan är *i* språket och att lärare erfars *som* meningsfullt.

### 3.2.4 Förståelsehorisonter

”Den som erfar har blivit medveten om sin erfarenhet. Han har blivit erfaren. På så sätt har han tillägnat sig en ny horisont, inom vilket han kan erfara,” uttrycker Gadamer (1960, s 163). Förståelse uttrycks genom begreppet förståelsehorisont. Gadamer menar att det finns olika horisonter beroende av hur bred och djup en förståelse är men att det finns en möjlighet att både vidga och öppna nya horisonter. ”Horisonten är...något som vi vandrar in i och som vandrar vidare med oss” (1960, s 152). Förståelsehorisonten förskjuts i en samstämmig rörelse med att en förståelse fördjupas och utvecklas. Då horisont antyder att det finns en sträcka som ligger bortom det närmaste, så kan man genom hans uttalande se att det även finns en avsaknad av horisont som kan bli problematisk. ”Den människa som saknar horisont ser inte tillräckligt långt och överskattar det för henne närliggande” (1960, s 150). Han använder sig av begreppet horisontsammansmältning som innebär att synliggöra spänningen mellan förståelsen av den historiska och samtida horisonten, där de båda förenas i en horisontsammanslutning. De båda främjar att se till den stora helheten enligt Gadamer där den egentliga erfarenheten är således en erfarenhet av egen historicitet. (s 167).

### 3.2.5 Erfarenhet som levd erfarenhet

Begreppet livsvärld innefattar att liv och värld är i en enhetlighet och där världen betraktas som levd. Erfarenheter i det förflutna blir levd erfarenhet då de genom reflektion framträder som närvarande i nuet. Både det förflutna och det framtida innefattas i den konkreta erfarenheten i nuet, som innefattas både av den personliga och den kollektiva erfarenheten (van Manen, 1997). Levd erfarenhet är sålunda det som upplevs direkt där ett aktivt deltagande sker som sammanflätas i det historiska, sociala och kulturella sammanhanget. Känslöstämningar och olika sinnesintryck är *i* den levda erfarenheten. Följaktligen så blir inte läraren en del av världen utan läraren är *i* världen. Genom påverkan av Heideggers (2013) resonemang så går det inte som att Husserl sätta parentes om lärare och avskilja vad det är att vara lärare bort från tidslighet, kultur och den sociala världen. Att vara lärare har en riktning emot Heideggers existentiella fråga vad det innebär att vara, vad något är.

## KAPITEL 4. MATERIAL OCH METOD

En kvalitativ undersökning har valts i studien för att ta reda på hur fyra lärarstudenter inom pedagogisk kompletterande utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt erfar att vara lärare. Studiens teori och metod är sammanlänkade genom det fenomenologisk hermeneutiska perspektivet. Som metod ger perspektivet olika möjligheter hur empirisk forskning kan utföras. Studien bygger på att det empiriska materialet, som utgörs av intervjuer och reflektionsanteckningar, analyseras genom den hermeneutiska spiralen (Kvale och Brinkmann, 2014) och van Manens (1991) olika reflektionsnivåer. Empirin syftar till att undersöka hur studenter erfar att vara lärare och att synliggöra centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare under lärarutbildningen som utgör lärarstudenternas livsvärld.

Enligt Szklarski (2004) så har fenomenologin en mer deskriptiv karaktär än hermeneutiken som är riktad mot det tolkande. Studiens hermeneutiska förhållningssätt ger möjlighet att komma åt mer än det uppenbara och det konkreta i studenternas utsagor men också att synliggöra och reflektera utifrån forskarens förförståelse som bärs med in i forskningen.

Kapitlet inleds med att beskriva vilka val och urval som har gjorts tillsammans med att lärarstudenterna presenteras. Sedan följer en beskrivning av semistrukturerade intervjuer och reflektionsanteckningar som utgör studiens kvalitativa metodval. Det följs av en redogörelse av det empiriska materialet och analys. Kapitlet avslutas med en redogörelse för studiens tillförlitlighet och äkthet med forskningsetiska principer.

### 4.1 Val av utbildning, urval av lärarstudenter och presentation av lärarstudenter

#### 4.1.1 Val av lärarutbildning

Valet att studien inriktar sig emot studenter som går kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt gjordes av tre olika skäl. Det första skälet är att det finns en brist på lärare i matematik, naturvetenskapliga ämnen och teknik (Skolverket, 2015). Det andra skälet är att olika lärosätten har, som tidigare nämnts, genom politiskt beslut fått i uppdrag att pröva olika KPU för de som redan har ämnesbehörighet. Det tredje skälet är att kompletterande pedagogisk utbildning Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt är en av dessa utbildningar som utvecklades inom ramen för pilotprojekt Brobyggaren, som är en ettårig utbildning med 125% studietakt. Att undersöka hur lärarstudenter erfar att vara lärare och att finna centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare i en av de olika KPU som utvecklats i syfte att få fler ämneslärare i matematik, naturvetenskapliga ämnen och/eller teknik ses genom studien vara av intressant i den rådande lärarbristen.

#### 4.1.2 Urval av studenter

Förfrågan till lärarstudenterna har skett både skriftligt och muntligt. När studenterna blev antagna till utbildningen fick de ett mejl (bilaga 3) med en förfrågan om att delta i studien. I samband med att lärarstudenterna antogs blev de också inbjudna till ett informationsmöte, där 15 blivande lärarstudenter var närvarande. På mötet presenterade jag mig och min forskning. Jag refererade till mejlet och frågan ställdes igen om deltagande i studien. Fyra blivande lärarstudenter visade intresse på mötet och där samtliga sedan bekräftade via mejl att de vill bidra till studien. De fyra som deltagit i studien är de som har tackat ja på till frågan om deltagande, där det är 22 som har påbörjat lärarutbildningen.



De fyra lärarstudenterna som medverkar i studien är samtliga män. Det finns en medvetenhet om att studiens resultat skulle kunna påverkas av om de fyra lärarstudenterna delvis eller helt bytes ut till andra personer från samma utbildning. Även att studien enbart utgörs av fyra lärarstudenter av de 22 som går utbildningen påverkar studien på så viss att det inte går att påtala en generaliserbarhet. Avsikten har varit att finna en fördjupad förståelse till hur läraryrket kan erfaras snarare än att få en bred allmän bild av vad det är att vara lärare.

#### 4.1.3 Presentation av lärarstudenterna

Då lärarstudenter från kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt tillfrågades att medverka i studien, innebar det att de kunde ha en bakgrund som matematiker, naturvetare eller civilingenjör. Det föll ut i studien att samtliga hade en bakgrund som civilingenjör och att de som tackat ja att delta i studien är alla män mellan 30–50 år.

Utifrån den gemensamma bakgrunden som civilingenjör, har lärarstudenterna haft inriktningar utifrån olika expertområde och positioner. Då de presenterar sig i den första intervjun, uttrycker de sig genom ord som ”teknisk utveckling, projektledare, expertkunskaper, chefsposition, elektromagneter, hydraulik och mekanik.” Begrepp som kan illustrera den livsvärld de alla har som utgångspunkt. Det finns en förståelse genom studien att begreppet civilingenjör innefattar många olika aspekter av yrket. Studien utgår från ett helhetsbegrepp av att vara civilingenjör och där de fyra lärarstudenternas bakgrund utifrån olika expertområden och positioner får åskådliggöras genom deras utsagor.

De har utifrån de krav som antagningen till utbildningen kräver, en del gemensamma bakgrundsfaktorer men utgörs också av en grupp av enskilda individer med en egen unik historia. Utifrån sina tidigare högskolestudier har de erfarenhet av en mer positivistisk inriktad utbildning än vad de möter på KPU som består av en utbildningsvetenskaplig kärna med en humanvetenskaplig inriktning. I och med sin tidigare högskoleutbildning så är de alla något äldre än de flesta som går på ämneslärarprogrammet. Studenterna har som gemensam nämnare att de redan har en professionell identitet utifrån yrken som allmänt ses ge möjlighet till både status, karriärvägar och högre lön.

Nedan följer en kort presentation av studenterna som ska ge en inblick i deras livsvärld som civilingenjör och den förförståelse de bär med sig när de träder in i den nya livsvärlden, lärarutbildningen. Deras namn blir i studien fiktiva där de får heta Carl, Alexander, Kim och Mike. Det är Carl och Alexander som har en inriktning emot gymnasiet och Kim och Mike som har en inriktning emot högstadiet.

**Carl** är den yngsta av de fyra lärarstudenterna. Han är också den som refererar till både tidigare högskolestudier och skolgång. Han har som civilingenjör arbetat projektinriktad och är van vid att samarbeta med personer som har olika expertkunskaper. Han uttrycker att yrket som civilingenjör har handlat om att lösa olika problem för att utveckla olika typer av produkter. Tanken om att bli lärare mot gymnasiet har funnits länge. Han har haft en önskan att arbeta med elever genom att i undervisningen arbeta med olika projekt, på liknande sätt som han gjort som civilingenjör. Carl har tidigare tvekat till att bli lärare då omgivningen menat att läraryrket både har låg status och är dåligt betalt.

Hans egen förförståelse från den egna skolgången ges i uttryck genom att uttala ”att det inte finns respekt för läraren och att skolan är stökig.” Han menar att det finns anledningar till skolans problem och han har idéer som kan göra att ...”undervisningen blir mer intressant för eleverna och att då blir det inte stökiga klassrum.”

**Alexander** berättar att: ”Jag har sett den här utbildningen länge och tänkt...men ja nu tar jag chansen.” Förutom bakgrund som civilingenjör, har han även undervisat på universitet och på fritiden varit idrottsledare. Han berättar att han varit uppskattad både som universitetslärare och idrottsledare. Han menar att som lärare mot gymnasiet kommer det att ge möjlighet att få inspirera andra till intresse för det egna ämnet. ”Har man inspirerat någon så kanske man kan inspirera någon till.”

**Kim** är den av lärarstudenterna som är äldst. Han har jobbat på större företag i olika chefspositioner större delen av sitt yrkesverksamma liv. Han menar om han ”...ska byta yrkesbana så är det nu... jag misstänker att jag kommer trivas i en utbildande roll men jag vet inte.” Han uttrycker att rollen som chef kommer att gynna honom i att vara lärare mot högstadiet, där han menar att det handlar om att vara en ledare.

**Mike** har jobbat både på stora och mindre företag med olika teknikprojekt men också haft en chefsposition. Han har förutom att vara verksam som civilingenjör även, under en period, arbetat på en skola som har påverkat honom i valet till att bli lärare. Han gillade att vara en vuxen som kunde ”hjälpa elever”.

Mike kände att han saknade kunskaper i att vara lärare som var omfattande. ”Jag förstod att det var något jag inte förstod.” Hans intresse och nyfikenhet var väckt och han beslutade sig för att söka till lärarutbildningen och att bli lärare mot högstadiet.

## 4.2 Kvalitativ metod

En kvalitativ metod har valts utifrån att den ontologiska utgångspunkten att världen kan erfaras på många olika sätt och en absolut och objektiv sanning inte kan nås (Kvale & Brinkman, 2014). De metoder som valts i studien är dels två semistrukturerade intervjuer, strax innan utbildningens början och i slutet, och dels reflektionsanteckningar där lärarstudenterna själva väljer när de ska skriva under utbildningen. Valet av intervjuer och reflektionsanteckningar baseras på att studien avser att undersöka hur de fyra lärarstudenterna erfar att vara lärare där varje students erfarenhet är genuin. Vid en semistrukturerad intervju kan följdfrågor ställas för att få en fördjupad förståelse.

Reflektionsanteckningar ger en kronologisk tidsordning över lärarstudenternas tankar och reflektioner under utbildningen. Följdfrågor till lärarstudenterna utifrån deras reflektionsanteckningar ställas i den sista och avslutande intervjun.

### 4.2.1 Den kvalitativa metodens dilemma

Synsättet att bara se kunskap som objektiv har enligt Kvale (1997) förändrats till att kunskap även ses utifrån det erfarda. Han menar att det idag finns ett större utrymme för att forskning riktar sig emot att tolka och förhandla om vad som ses som meningsfullt. I och med att kvalitativ forskning har fått en position så har det även utvecklats en kritik mot denna forskningsinriktning. Gadamer (1960), Larsson (2005) och Bryman (2012) får ge röst åt olika ståndpunkter om den kvalitativa metodens dilemma.

Metodregler ställer sig i vägen för sanningen, menar Gadamer (1960, s 10) genom att uttala: ”Det finns inga regler och om de finnes, skulle jag tillråda att inte följa dem.” En något mer nyanserad infallsvinkel intar Larsson (2005) som menar att en metod bör ha regler men där han problematiserar hur dessa regler ska vara. Det finns en risk med alltför strikta regler att de kommer att dölja det intressanta. Han påtalar två centrala kriterier som ska finnas med i den kvalitativa metoden. Den första är att redogöra för forskarens förförståelse och den andra är att det teoretiska perspektivet för

forskningen ska följa del och helhet på samma sätt som hermeneutiken föreskriver. Bryman (2012) kritiserar den kvalitativa forskningen för att det ofta saknas en redogörelse för hur en undersökning planerats, genomförts eller analyserats. Han menar dessutom att det heller inte alltid beskrivs hur forskaren kommit fram till sina slutsatser.

#### 4.2.2 Semistrukturerade intervjuer

Att intervjuerna är semistrukturerade innebär att de utgår ifrån övergripande frågor som har planerats och formulerats i en intervjuguide (bilaga 4). Under intervjun kompletteras det med följdfrågor för att skapa en fördjupad förståelse för vad som sägs och att inget kan tas för givet. Följdfrågor kan till exempel vara: ”Hur menar du? Kan du beskriva mer? Kan du förklara?”

Uttryck som: ”Så om jag förstår dig rätt så menar du”...är också uttryck för att skapa en fördjupad förståelse för det uttalade. Som tidigare uttryckts i teorikapitlet så menar Heidegger (2013) att hur man frågar riktar sig mot hur man förhåller sig till något. Genom att ha öppna frågor som kompletteras med följdfrågor utifrån lärarstudentens uttalande, så ger det möjlighet till en fördjupad förståelse men också att möjliggöra för lärarstudenten att välja vägar som denne finner meningsfulla i vad som erfars att vara lärare.

Att både forskaren och lärarstudenten är delaktiga i skapandet av kunskap i intervjusituationen uttrycks både av Simonsson, Hjort, Sandberg och Thelander (1998) samt Kvale och Brinkmann (2014). De menar samtliga att en semistrukturerad intervju syftar till att synliggöra det erfarda i studenternas livsvärld som analyseras av forskaren. Intervjuerna i studien strävar efter att upptäcka det meningsfulla som fångar centrala aspekter av identitetsskapande rörelser som förstås genom forskarens livsvärld och förförståelse. Det blir på så sätt ett samspel mellan forskaren och studenterna som skapar studiens slutsatser.

Tankeprocessen mot att bli lärare sker genom olika steg: från att tanken påbörjas till att vilja bli lärare, till att söka till lärarutbildningen för att sedan tacka ja när man blivit antagen och processen genom utbildningen. Därav blir det även intressant att ta reda på hur de erfår att vara lärare precis innan lärarutbildningen påbörjas.

Studenterna har själva fått välja tid och plats för intervjuerna. Alla intervjuerna har tagit omkring en timme i anspråk. Det har setts som viktigt att studenterna själva fått välja plats då intervjun kan ge en brist på närhet till den egna livsvärlden genom att vara i en främmande miljö. Genomförandet av intervjun inleddes med att jag presenterade mig och min forskning. Jag informerade om att studenten hade rätt att avbryta intervjun när som helst om önskan skulle uppstå. Jag frågade också om jag fick spela in, vilket alla samtyckte till. Därefter har lärarstudenten fått berätta om sin bakgrund och jag har därefter utgått ifrån frågorna i intervjuguiden. Jag upplever att alla studenter hade det mesta av talutrymmet och genuint strävade efter att ge mig en förståelse under intervjun, till exempel då en av studenterna förklarade på ett nytt sätt då jag ville förstå vad som egentligen menades då han sa att läraryrket var komplext. Nu i efterhand så hade jag velat fråga dem om frågorna och samtalen i intervjun fått dem att reflektera över sin blivande roll som lärare. Skulle intervjun komma bli en liten mikrorörelse mot att utveckla en läraridentitet?

En intervjusituation kan skapa olika roller mellan forskaren och studenten menar Simonsson et al. (1998). De påtalar vikten av att forskaren lyssnar och visar förståelse för lärarstudenten så att det blir

en förtroendegivande situation där maktskillnader suddas ut. Att lyssna aktivt betyder också att registrera vad studenten säger och nyfiket undra vad som egentligen uttalas. Inget ska tas för givet. Det innebär dessutom att ibland bjuda på egna erfarenheter för att skapa ett gott klimat utan för den skull ta över. För att uppmuntra och visa intresse för vad studenten uttalar har både ord och kroppsliga uttryck som gester och mimik använts. Det blir ett sätt att skapa en förtroendegivande atmosfär. Det är sålunda studenten som har talutrymmet och min roll blir att genom följdfrågor få en fördjupad förståelse för den intervjuades upplevelser.

Dilemman med att använda sig av semistrukturerade intervjuer kan vara av flera olika slag. Ett dilemma kan vara att en intervju inte går att generaliseras eftersom intervjun som metod bygger på det ontologiska ställningstagandet att världen kan erfaras på många olika sätt och då inte möjliggör en absolut sanning (Kvale & Brinkman, 2014). Det som söks blir det subjektiva erfara från den enskilda individen. Däremot kan flera studier inom samma fält med likvärdiga resultat stärka varandra. Ett annat dilemma är att kroppsliga känslouttryck har gått förlorade genom att det är det talade som har spelats in. Gustafson (2010) och Rinne (2015) hänvisar till Merleau-Ponty (1968) som menar att kroppens uttryck är viktiga aspekter i det som uttalas. Det har ändå gjorts ett valt att spela in intervjun istället för att filma. Dels av praktiska skäl som att det kräver mer av plats, planering, utrustning och tid, ett ytterligare skäl skulle kunna vara att film kan hämma det som sägs. Ytterligare ett dilemma med semistrukturerade intervjuer är att val av frågor speglar forskarens egen förförståelse (Heidegger 2013) och valet av frågor kan styra riktningen i intervjun.

En pilotstudie har tidigare gjorts inom ramen för masterutbildningen för att bli bekant med intervjusituationen. Strävan har varit att lyssna mer än att tala och ställa relevanta följdfrågor som leder till en fördjupad förståelse för det som lärarstudenterna uttalar. Det har även varit en process att inte hamna i en undervisningssituation eftersom jag är van att undervisa och känner mig mer som en lärare än som en forskare. Jag själv befinner mig sålunda i skärningspunkten mellan olika livsvärldar av att vara lärare/utvecklingsledare och forskare.

Det har också varit en process att utmana de fördomar som synliggjorts under arbetets gång. Ett exempel på en tidigare fördom är att jag vid starten av pilotprojekt Brobyggaren har haft en misstanke att de blivande lärarstudenterna snarare väljer bort från, än viljan till att bli lärare.

Det finns en medvetenhet att många fördomar är omedvetna och påverkar de frågor som ställs och de tolkningar som görs.

#### **4.2.3 Reflektionsanteckningar**

Att be lärarstudenterna att skriva reflektionsanteckningar var utifrån tre olika anledningar. Den första anledningen var att det gav en möjlighet att följa studenterna genom det skrivna ordet mellan de två intervjuerna. Den andra anledningen var att ge studenterna möjlighet att själva välja tidpunkt att delge sitt erfalande och sina reflektioner. Den sista anledningen var att ha en utgångspunkt i den avslutande intervjun.

Att begreppet reflektion är komplext var inget som jag vid valet av att använda reflektionsanteckningar inledningsvis funderade över, utan det blev ett dilemma under arbetets gång. Det ligger i linje med Heidegger (2013) som menar att innebörden av något, i detta fall reflektion, inte ifrågasätts förrän det uppstår ett dilemma i livsvärlden.

Till en början kallade jag det för loggboksanteckningar men ändrade till reflektionsanteckningar då den egna förståelsen över att det var själva reflektionen som var viktig och inte strukturen. Namnet reflektionsanteckningar speglar bättre vad det är då loggboksanteckningar kan indikera att en viss struktur ska följas. Cederwald (2006) menar att reflektion är ett sätt att få kunskap.

Schön (1991) har initierat begreppet, reflection-on-practise, för att synliggöra det professionella reflekterandet som han menar ligger på ett djupare plan än det vanemässiga tänkandet gör. Denna typ av reflektion görs framför allt när ett handlade inte blir som man har tänkt sig, vilket överensstämmer med Heidegger (2013) som menar att reflektion uppstår då störningsmoment erfars. Schön menar att reflektion är en del att vara i sin profession. Genom Schöns synsätt så får lärarstudenterna i studien möjlighet att skapa ny förståelse för nya situationer som i sin tur skapar en ny förförståelse till nästa situation som uppstår.

Mellan intervjuerna har studenterna skrivit ner sina reflektioner. De har själva valt hur det ska se ut. En av studenterna har bjudit in till att dela ett dokument via Google drive vilket givit möjlighet att kontinuerligt gå in att läsa. De andra har skickat sina reflektionsanteckningar via mejl som består av Word dokument eller skrift i själva mejlet. Det har varit fria ramar för att studenterna ska känna frihet att skriva utifrån sina egna genuina reflektioner men också att de ska känna sig bekväma för ramen av skrivande. Det finns inga rubriker eller frågeställningar förutom att forskaren får en kronologisk idé när texten är skriven. Det som möjligtvis kan styra skrivprocessen är den intervju som studenterna varit med om strax innan de börjat skriva. Det enda direktivet de har fått var att skriva om sina tankar och reflektioner vad de är med om i utbildningen.

Ett dilemma med att ge lärarstudenterna en stor frihet och öppenhet i förfrågan att skriva reflektionsanteckningar kan vara att uppgiften inte ses som viktig och inte engagerar. Det kan även vara att det inträder en osäkerhet hos lärarstudenterna om hur uppgiften ska hanteras. Fördelen med att skriva reflektionsanteckningar är att det ger en möjlighet att reflektera över tid och när studenten själv önskar. Det skrivna ger även möjlighet att fånga reflektioner och andra tankar kontinuerligt mellan de båda intervjutillfällena. Vad som sägs och skrivs påverkar nästkommande intervju där följdfrågor ger möjlighet till fördjupad förståelse för hur läraridentitet utvecklas.

#### **4.2.4 På vilket sätt skiljer sig analysen av reflektionsanteckningar och intervjuer åt?**

Analys av reflektionsanteckningar skiljer sig från intervjun då reflektionsanteckningar sker i forskarens frånvaro. Det är endast de skrivna orden som talar och forskaren kan inte på annat sätt än genom orden urskilja sinnesstämningar eller andra iakttagelser. Det skrivna ordet blir inte heller lika spontant som i intervjusituationen, vilket kan ses som både positivt och negativt. Studenten får möjlighet att reflektera över vad som är passande att skriva och spontana yttranden försvinner men å andra sidan kan en reflektion ge möjlighet till att uttrycka en djupare förståelse för något som annars påtalas flyktigt. Kvaliteten på både intervju och reflektionsanteckningar har betydelse och kan utvecklas på olika sätt. I en intervju kan forskaren ställa följdfrågor för att få en fördjupad förståelse. Det går inte på samma sätt i reflektionsanteckningar men där frågor ges möjlighet att tas upp till nästa intervju.

### 4.3 Det empiriska materialet

Det empiriska material utgörs, som beskrivits, av både intervjuer och reflektionsanteckningar. De fyra lärarstudenterna har dels intervjuats strax innan de påbörjat lärarutbildningen och i slutet av utbildningen. Varje intervju har tagit cirka en timme. Mellan de båda intervjutillfällena har lärarstudenterna skrivit reflektionsanteckningar där de själva har fått bestämma strukturer, tid och omfång. Lärarstudenterna har skrivit mellan en gång till tio gånger och där omfånget av det skrivna har varierat mellan ½ A4-sida upp till fem A4-sidor. Hur det empiriska materialet är fördelat mellan de olika lärarstudenterna visar Tabell 1.

Tabell 1: Det empiriska materialet

Lärarstudent	Intervju (ca 60 min vid varje tillfälle)	Reflektionsanteckningar
Carl	2	3 tillfällen: 2 A4-sidor
Alexander	2	10 tillfällen: 5 A4-sidor
Kim	2	1 tillfälle: ½- sida
Mike	2	2 tillfällen: 1 A4-sida

### 4.4 Analys

van Manen (1991) ser tolkningsprocessen som reflektion genom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet där det meningsskapande framträder i den utforskande livsvärlden. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att tolkning sker oreflektat och kontinuerligt utifrån den egna förförståelsen. En reflektion blir en metatolkning. Enligt Alvesson och Sköldberg handlar det om hur tolkningar ifrågasätts, prövas och systematiseras för att ge nya insikter med en förhoppning att komma åt det unika. Studien utgår ifrån begreppet tolkning och reflektion utifrån van Manen och Alvessons och Sköldbergs inramning av begreppen, där reflektion inte bara handlar om att förstå världen utan att möjliggöra den. I Resultatanalysen (kapitel fem), analyseras empirin genom det teoretiska ramverket som består av det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet och den forskning av läraridentitet som studien stödjer sig på. Skillnaden mellan att reflektera och analysera är då att reflektion sker utifrån olika delar och att analysen är att enskilda delar relateras till en helhet för att få en övergripande förståelse. Reflektion och analys har pendlat fram och tillbaka genom att delar av arbetet sätts i relation till hela studien och att sedan återgå till delar. Genom att undersöka och sedan analysera lärarstudenternas erfarenhet av att vara lärare har det genom studien varit ett syfte att fånga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare.

#### 4.4.1 Transkribering av intervjuer: Från det talade språket till distanserad skrift

Transkribering är något mer än bara överföring av tal till text skriver Claesson, Hallström, Kardemark och Risenfors (2011). De menar i likhet med Lindseth och Norberg (2004) att intervjun skapar en närhet mellan forskaren och lärarstudenten som förändras genom transkriberingen. Genom att det talade förvandlas till skriftspråk blir texten isolerad från själva intervjusituationen där aspekter som röstläge, mimik och andra kropps- och känslouttryck tappas sin kraft.

Transkriberingen gjordes så fort som möjligt efter själva intervjun. Dels för att det är ett tidskrävande arbete dels för att fortsätta den tankeprocess och reflektion som redan startade vid själva intervjutillfället. I samband med transkriberingen så avidentifierades varje intervju. Själva genomförandet av transkriptionen har varit att lyssna på korta segment som skrivits ner ordagrant där tystnad och olika ljud som tex skratt och hummanden har markerats. Ibland har jag fått gå tillbaka för att lyssna igen och se om jag skrivit rätt. Att kontrollera att text stämmer överens med det nedskrivna har jag sett som nödvändigt. Transkriberingen har varit ett mödosamt arbete där jag har funnit det lätt att tappa koncentrationen och därmed anteckna nyanser av fel som skulle kunna bli felaktigheter i arbetet.

Jag har även efter själva transkriberingen gått tillbaka för att lyssna på intervjun i syfte att återskapa en närhet till det sagda där även tonläge, intonation och pauser har betydelse. Lindseth och Norberg (2004) menar att en inspelad intervju brukar läggas åt sidan efter att det blivit en text. Jag har sett det som en tillgång att även efter transkriberingen få uppleva vad som sagts då innebörder förändras från talat språk med dess nyanser till ett solitt skriftspråk. Men framför allt för att återskapa en närhet till det uttalade som ger en meningsfullhet i den arbetande processen med studien. Jag har inte ändrat något i transkriberingen efter att ha lyssnat på intervjuerna efter att dessa skrivits ner. Möjligtvis har lyssnandet påverkat resultatanalysen.

#### **4.4.2 Analysverktyg**

Det empiriska materialet har analyserats genom de två analysverktygen van Manens (1991) reflektionsnivåer och den hermeneutiska spiralen (Kvale & Brinkmann, 2014).

##### **4.4.2.1 van Manens reflektionsnivåer**

Reflektion kan ses utifrån olika nivåer menar van Manen (1991) och även om de kan ses som olika steg i en utveckling för att få en fördjupad reflektion, så menar han att de går in i varandra. I detta arbete utgör de fyra olika reflektionsnivåerna en stödstruktur både i att skapa en förståelse för lärarstudenternas uttalande men också i tolkning, reflektion och analys av det empiriska materialet för att utge ett stöd på vilken nivå själva forskningen befinner sig. van Manens olika nivåer går från det vardagliga oreflekterade tänkandet till en metareflektion.

Den mest grundläggande nivån är den vardagliga som utnyttjas i livsvärlden. Det typiska för nivån är ett rutinemässigt agerande. Då olika situationer uppstår eftersöks snabba lösningar istället för att stanna upp och förhålla sig kritisk innan man agerar. När språket infinner sig för att uttrycka erfarenheter så har vi kommit till nästa reflektionsnivå där strukturer för vårt handlande byggs utifrån analyserande och tänkande som sker i vardagen. Ytterligare ett steg mot nästa reflektionsnivå är när mönster eftersöks och ett systematiskt reflekterande över både egen men även över andras erfarenheter. Den sista reflektionsnivån handlar om metareflektion där de egna antagandena både reflekteras över och ifrågasätts.

##### **4.4.2.2 Den hermeneutiska spiralen**

Hermeneutiken är intresserad av att göra tolkningar i relation till en kontext där varje deltolkning måste stödjas med goda argument hur tolkningen passar in i en helhet menar Kvale och Brinkmann (2014). De förklarar vidare att genom den hermeneutiska spiralen så skapas varje förståelse utifrån en förförståelse. Genom ett spiralliknande mönster utvecklas en förståelse som beror på den egna historien, nuet och hur framtiden tycks gestalta sig. Den nya förståelsen rör sig mot en ny förförståelse

och så fortsätter den hermeneutiska rörelsen mot oändligheten i kontexten av den egna livsvärlden. Tolkning som utmynnar i reflektion växelverkar mellan del och helhet för att finna en enhetlig helhet.

Kollegor har utmanat de antaganden som gjorts i studien, genom att ställa kritiska frågor utifrån det empiriska underlaget i relation till tolkningar, reflektioner och analyser. Det är värt att notera att dessa personer också jobbar med utbildning och bär med sig sin egen förförståelse. Kollegornas frågor har varit ett stöd i att utmana till ett djupare reflekterande tillsammans med den hermeneutiska spiralen och van Manens reflektionsnivåer och för att komma till slutsatser där empiri harmoniseras i del och helhet tillsammans med tidigare forskning och det teoretiska ramverket.

Studien använder sig alltså av den hermeneutiska spiralen genom forskarens egen pendling mellan förförståelse och förståelse där studiens empiri bildar en helhet utifrån hur studenterna erfar att vara lärare. Van Manens reflektionsnivåer är dels ett stöd i analysprocessen likt med den hermeneutiska spiralen men utgör även ett verktyg för att synliggöra lärarstudenternas förståelse för att vara lärare i kapitlet resultatanalys.

#### **4.4.3 Analys genom van Manens reflektionsnivåer och den hermeneutiska spiralen**

Intervjuer och reflektionsanteckningar har analyserats både i förhållande till varandra men också självständigt genom analysverktygen; van Manens (1991) reflektionsnivåer och den hermeneutiska spiralen (Kvale & Brinkmann, 2014). Övergripande har analysarbetet av empirin från den enskilda studenten fått företräde för att sedan finna teman utifrån förförståelse och meningsfullhet.

##### **4.4.3.1 Analysprocessen av den enskilda lärarstudentens material**

Efter varje intervju har transkribering gjorts. Alla intervjuer och reflektionsanteckningar har avkodats så att det går att urskilja de olika studenternas utsagor. Allt material har skrivits ut så att det har funnits papperskopior på varje enskild intervju och reflektionsanteckning. I syfte att få en helhetsbild har Carls intervjuer och reflektionsanteckningar markerats på följande sätt: Den första intervjun har markerats med C1, den första reflektionsanteckningen med C2, den andra reflektionsanteckningen med C3, den tredje reflektionsanteckningen med C4 och den avslutande intervjun med C5. C, visar att det är material från Carl och siffrorna indikerar tidsordningen. I takt med att den transkriberade texten blivit till och att reflektionsanteckningarna kommit in har analysarbetet startat. Varje del dvs C1, C2, C3, C4 och C5 har lästs igenom och ett första helhetsintryck har antecknats och därefter intryck utifrån varje del där meningsbärande, återkommande och avvikande uttryck markerats. Under processen sker löpande en jämförelse mellan del och helhet. I takt med att det inkommit mer material har delar relaterats till den redan insamlade skriftliga empirin, där omförhandlingar processats i analysarbetet som helhet. Genom processens gång har ett textarbete i ett Word dokument påbörjats.

Det första intrycket var det vardagliga där empirin speglar min egna förförståelse utan att synliggöra något unikt eller intressant till att så småningom ana att något fanns som jag inte kunde sätta ord på. Därefter har reflektionen av empirin följt mig som en växelverkande rörelse genom del-helhet men också balanserat mellan van Manens reflektionsnivåer.

När det är dags att analysera reflektionerna har jag fått gå tillbaka läsa, reflektera och sätta det teoretiska ramverket i relation till empirin. Detsamma har jag fått göra i forskningsöversikten genom att läsa nya forskningsrapporter, gå tillbaka och läsa om det jag redan har läst. Finna nya vinklingar,



sätta i relation med del-helhet och gå upp och ner i reflektionsnivåerna. Ambitionen är att finna nedslag, nyanser, idéer av centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare.

van Manens sista reflektionsnivå som handlar om en metarefleksion där mina egna antaganden reflekteras över och ifrågasätts har varit ett riktmärke i analysarbetet.

#### **4.4.3.2 Analysprocessen för att synliggöra olika teman hur läraryrket erfars**

Att söka efter övergripande teman som inte är utifrån varje enskild lärarstudent har skett på samma sätt där noteringar gjorts genom att analysera först helhet till del för att slutligen finna olika teman i samma process som där varje lärarstudents utsagor analyserades var för sig.

### **4.5 Studiens tillförlitlighet och äkthet**

Enligt Bryman (2011) så har de traditionella begreppen reliabilitet och validitet som kommer från den kvantitativa forskningen blivit ifrågasatta om de passar i en kvalitativ forskning. Bryman hänvisar till Guba (1985) och Lincoln (1994) som menar att det inte är möjligt att använda validitet och reliabilitet från den kvantitativa forskningen, eftersom de har en grund som utgår ifrån att det finns en objektiv sann bild av verkligheten. De föreslår att tillförlitlighet och äkthet ska användas. I studien har valet gjorts att stödja sig på Brymans begrepp som utgår från tillförlitlighet och äkthet.

#### **4.5.1 Tillförlitlighet**

Bryman (2011) delar in tillförlitlighet i fyra delar som är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Dessa olika delar kommer det här att redogöras för.

Trovärdighet: Jag har genom arbetet haft en medvetenhet och en vilja att hålla mig till de forskningsetiska principerna framtagna av Vetenskapsrådet (2002). Utifrån dessa principer så har beslut tagits att högst personlig information ska uteslutas för att stärka studenternas möjlighet att vara anonyma. De forskningsetiska principerna har prioriterats före forskningens resultat, med antagandet att det inte förändrar studiens resultat i särskilt hög grad.

Alla studenter som deltagit i studien har vid förfrågan, uttryckt en önskan om att få ta del av studien när den är klar. Jag har inte låtit lärarstudenterna medverka (de har heller inte frågat efter det) under själva analysprocessen eftersom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet menar att analysen ska ske genom forskarens förståelse.

Jag har i arbetets gång gått fram och tillbaka utifrån syfte, frågeställningar, det teoretiska ramverket, empiriskt material och tidigare forskning i syfte att se om frågor besvarats och diskuterats. Varje avsnitt i studien ska vara en del av studien som helhet. Larsson (2005) menar att det är vanligt att det i en studie kan finnas med forskning som inte finns med i resultatet eller teoribegrepp som inte används. Han menar vidare att ett forskningsarbete inte är en lärobok. Det är något jag har strävat efter att förhålla mig till genom den processen med att skriva studien.

Då analysen harmoniseras med de citat som finns från det empiriska materialet och har en tydlig koppling till det teoretiska perspektivet menar Bryman (2011) att det ger en hög tillförlitlighet. Jag har bätt kollegor läsa och vara kritiska vänner i syfte att få respons med en förhoppning att studien ska visa en tydlighet i gjorda val och analys mellan studiens citat och det teoretiska perspektivet.

Överförbarhet: Studien kan utgöra ett komplement till andra studier som handlar om hur lärarstudenter erfar att vara lärare. En jämförelse med studier där lärarstudenterna har en liknande bakgrund som civilingenjörer i en KPU-utbildning har då en högre överförbarhet. För att kunna få en studie med hög

överförbarhet bör det finnas en noggrann beskrivning av urval av de studenter som finns med. Studenterna är presenterade som personer men avidentifierade och högst personliga utsagor har utelämnats för att de ska kunna vara anonyma.

Kompletterande pedagogisk utbildning Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt är en utbildning med relativt få lärarstudenter och det blir än viktigare att säkra lärarstudenternas anonymitet. Min bedömning är att de själva känner igen sig i studien men att även klasskamrater och lärare på universitet och universitetsskolor kan ana vem Carl, Alexander, Kim och Mike är.

Pålitlighet: Jag har strävat efter att sätta studiens delar till en helhet och redovisat för både analys och vilka val som gjorts tex genom att redogöra för citat i resultatanalysen.

En möjlighet att styrka och konfirmera: I Bakgrund (kapitel ett) finns ett avsnitt där min förståelse redovisas av det som ses som relevant för studien. Jag är högst medveten om att det omedvetna finns där högst närvarande.

#### 4.5.2 Äkthet

Studien avser inte att ge en återberättande bild av studenternas uppfattningar. Utan det är forskarens reflektion och analys utifrån den egna förståelsen som analysen speglas igenom. Det finns en förhoppning att de fyra lärarstudenterna både genom intervjuer och att ha skrivit reflektionsanteckningar förskjutit sina förståelsehorisonter hur de erfar att vara lärare genom att delta i studien.

### 4.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002) delar in forskningsetiska principer i fyra olika krav som denna studie har fått ta ställning till. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet: Som tidigare har påtalats har alla lärarstudenter som antagits till kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt fått mejl om förfrågan att delta i studien. Förfrågan har gällt både att bli intervjuade och att skriva reflektionsanteckningar. I mejlet har syftet med forskningen redogjorts för, kontaktuppgifter till handledare och inom vilket program forskningen har utförts. Dessutom har jag vid en informationsmöte, några dagar efter att mejlet med förfrågan skickats, presenterat mig och min forskning. Fyra lärarstudenter berättade att de var intresserade att ingå i studien, vilket de bekräftade på mejl ett par dagar senare. Information om min forskning har skett via mejl och till en hel grupp vid ett informationsmöte. Det har alltså inte skett någon förfrågan direkt till enskilda personer, genom det uppfattar jag inte som att någon enskild person känt sig påtvingad att delta.

Samtyckeskravet: Vid varje intervju har varje lärarstudent fått information om att det är möjligt att avbryta intervjun när som helst om studenten så önskar. Alla har samtyckt till att intervjun blev inspelad. Det har varit en ambition vid varje möte att göra intervjusituationen bekväm, så att möjligheten att avbryta intervjun och/eller avsluta inspelningen ska finnas utan att det skulle bli en laddad situation. Samtidigt har det varit en ambition att finna hur studenterna erfar att vara lärare genom följdfrågor genom att ”vara lite bråkig på ett sjyst sätt”<sup>6</sup>. Min uppfattning är att intervjuerna har

---

<sup>6</sup> Ett återkommande uttalande av Per Fagerström som var min lärare på en utbildning av Karlstads universitet i samverkan med Center för skolutveckling i Lärande Samtal som jag burit med mig i mina egna reflektioner.

varit bekväma situationer där studenterna oftast stannat kvar och fortsatt samtala efter att inspelningen avslutats.

Lärarstudenterna har som tidigare berättats, inte fått tillgång att läsa studien innan den varit färdig för att komma med kommentarer och korrigeringar. Skälet till att de inte fått denna förfrågan är att studien har en fenomenologisk hermeneutiskt perspektiv och genom det blir forskningen genom forskarens förförståelse som påverkar studiens resultat.

Konfidentialitetskravet: Allt material har förvarats så att det inte blir tillgängligt för någon utomstående. Studien ska även säkra att studenterna är anonyma. Då den aktuella utbildningen är unik på det sätt att den finns vid Göteborgs universitet och att 22 studenter påbörjade utbildningen så är det svårt att säkerställa en total anonymitet. Alla namn är fiktiva och viss information har utelämnats som inte har setts påverka forskningsresultatet i någon avgörande betydelse. De själva kommer troligtvis att veta vilket fiktivt namn de har fått i studien och möjligtvis även deras klasskamrater. Jag har valt att ta med vilken utbildning de går och att beskriva den eftersom den utgörs genom studien av lärarstudenternas livsvärld. Genom samma resonemang skulle man kunna säga att det inte är möjligt att utelämna viss data från empirin men här har det forskningsetiska principerna följts till att viss data uteslutits men med ställningstagandet att det inte påverkar studien nämnvärt.

Nyttjandekravet: Alla studenterna har informerats om att det empiriska materialet bara kommer att användas till forskning.

## KAPITEL 5. RESULTATANALYS

Det empiriska materialet kommer i kapitlet att analyseras genom det teoretiska ramverket som utgörs av det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet och den forskning (Meads, 1976; Giddens, 1991; Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019) om läraridentitet som studien vilar på. Forskning visar (Rhöse, 2003; Persson, 2008; Gustafson, 2010) att läraryrket historiskt har, genom olika reformer i skolan, attraherat och riktat sig till olika kategorier av människor att söka sig till läraryrket. Sedan 2014 (Regleringsbrev, 2014/15 och 2019) har det utvecklats olika kompletterande pedagogiska utbildningar (KPU) på olika lärosäten för att attrahera läraryrket hos grupper som redan har en högskoleutbildning. I en tid av lärarbrist ses det som intressant att undersöka hur fyra lärarstudenter från en av dessa KPU erfar att vara lärare. Det mer specifika syftet är att finna centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare.

Kapitlet kommer att redovisas genom att det först kommer en sammanfattning av hela kapitlet. Därefter kommer resultatanalysen att redovisas genom tre olika avsnitt med rubrikerna:

- 5.2 De blivande lärarstudenternas förförståelse i att vara lärare
- 5.3 Hur läraryrket erfars som meningsfullt strax före och under lärarutbildningen
- 5.4 Hur lärarstudenterna erfar att vara lärare under lärarutbildningen

Avsnitt 5.2 och 5.3: *Förförståelse* och *meningsfullhet* är två centrala begrepp inom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet. Begreppet förförståelse (5.2) har valts i studien för att det ger en bild om hur läraryrket uppfattas innan de blivande lärarstudenterna börjar utbildningen. Begreppet meningsfull (5.3) har valts för att undersöka hur studenterna erfar det meningsfulla i att vara lärare strax innan lärarutbildningen och fram till slutet av utbildningen. Att vara lärare riktas emot det som ses som meningsfullt och i de handlingar och reflektioner som görs skapas en läraridentitet (Meads, 1976; Giddens, 1991). Under avsnitt 5.2 och 5.3 redovisas de olika teman som uppträtt genom analysen av empirin, som då uppfattas som centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare. Avsnitt 5.4: Det sista avsnittet redogör för var och en av lärarstudenternas centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare.

Det har gjorts en strävan att rama in arbetet utifrån resultatanalysens rubriker. Eftersom läraryrket inte består av olika fragment som kan svetsas samman, så syns det även i studien, genom att olika centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare kan uppträda eller återkomma under olika rubriker.

### 5.1 Sammanfattning av resultatanalysen

Studien ”Att vara lärare i omvärlden” tar sin utgångspunkt utifrån livsvärlden som civilingenjör och studien visar för samtliga studenter, att läraridentitet utvecklas i övergången mellan de två professionella identiteterna; civilingenjör och lärare. Studien visar i likhet med forskning av Giddens (1991) och Meads (1976) tillsammans med pedagogisk forskning om läraridentitet (Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström 2019) att läraridentitet förhandlas under lärarutbildningen genom samtal och reflektioner med andra lärarstudenter, VFU-handledare och lärare på universitet men också genom de kunskaper och lärdomar de erövrar både genom sina studier och genom att undervisa. Gustafson (2010) som menar att en läraridentitet är något som sker i en ständig förhandling speglas genom att lärarstudenterna förhåller sig både till VFU-handledarnas sätt att undervisa och den

undervisning de möter på universitetet. Lärarstudenterna skapar sitt eget handlingsutrymme genom att reflektera över sin egen framtida undervisning. De vill alla skapa förändring i omvärlden och vara en lärare som stöttar sina elever i processen till att bli vuxna. Lärarstudenterna menar att vara lärare är att vara delaktig i att forma framtiden. Deras uttryck visar att det är en ständig process och förhandling i hur de skall agera som lärare, som påverkar hur läraridentitet utvecklas. Studenterna bär med sig kunskaper som de menar kan vara betydelsefulla och applicerbara i det nya yrket. Det blir en tydlighet i att livsvärlden som civilingenjör påverkar hur studenterna erfar att vara lärare. Det går en rörelse från det erfarda i omvärlden som till exempel den egna skolgången och arbetet som läraryrkes som bärs med in i att vara lärare. Det är det erfarda ifrån att vara civilingenjör som visar sig vara det centrala då vissa aspekter av identitet som uppfattas som meningsfullt för läraryrket anammas. Att gå från att vara civilingenjör till att bli lärare kan förstås genom studien som att studenterna rör sig från en livsvärld till en annan med påverkan av omvärlden och utan att några skarpa gränser kan urskiljas. Rörelsen till att bli lärare går genom att söka det meningsfulla i läraryrket.

Det handlar till en början om att vara kunnig i sitt ämne, där teorier och metoder i hur man undervisar efterfrågas ifrån lärarutbildningen. Under utbildningens gång får studenterna nya erfarenheter och kunskaper som påverkar hur läraridentitet förhandlas och utvecklas (Gustafson, 2010). Det sker i samband med att de upptäcker läraryrkets komplexitet. En växelverkan mellan att vara den som kan bidra till skolans utveckling och den som behöver nya kompetenser, som inte kan erövrats genom ett förhållningssätt utifrån orsak och verkan blir tydligare. Erfarandet av att vara lärare ses utifrån ett handlingsperspektiv, där livsvärlden är given och ofreflekterad ända tills ett störningsmoment uppstår, enligt Heidegger (2013). Läraridentitet tillsammans med lärarstudenternas förståelsehorisont (Gadamer, 1960) förhandlas, utvecklas och förflyttas i utbildningen genom att nya förståelser, reflektioner och erfarenheter görs. De uttrycker genom utbildningen en mer fördjupad reflektion som sker i växelverkan mellan van Manens (1991) olika reflektionsnivåer.

Det komplexa visar sig vara att sätta undervisning i ett sammanhang utifrån relationen till eleverna där de didaktiska frågorna vad, hur och varför blir centrala, vilket ligger i samklang med Frelins (2013) analys av läraryrkets komplexitet.

Carl, Alexander och Kim uttrycker till en början både en förväntan och oro, hur man närmar sig elever då det är något annat än vuxna. Mike som tidigare har arbetat i skolan, som då utgör en del av hans tidigare livsvärld, känner däremot en trygghet och förväntan, utifrån sin levda erfarenhet, inför att möta elever igen. Lundström (2019) hänvisar till McNally (2008) och menar att goda relationer till elever är en viktig aspekt i utvecklingen av en läraridentitet.

Att vara lärare i omvärlden innefattar olika känslor (Heidegger, 2013) som möjligtvis kan påverka både till valet och processen till att bli lärare. Med tiden blir relationerna till eleverna mer avslappnade för alla lärarstudenterna. Den största utmaningen, blir hur man som lärare kan bemöta alla elever utifrån deras olika förutsättningar. Alla fyra studenterna visar en önskan om den goda relationen till eleverna där man som lärare, både kan inspirera till det egna ämnet och bidra till ungdomars framtid. Rörelsen emot att vara lärare innebär att vara förbunden med det tidigare erfarda, där civilingenjörsyrket är centralt för riktningen emot att vara den meningsfulla lärare som önskas. I slutet av lärarutbildningen visar studenterna både en trygghet och förväntan inför att träda in i det nya yrket. Läraryrkets komplexitet ses som ett centralt erfalande genom lärarutbildningen som studenterna upptäckt tillsammans med utförda handlingar och att de har samtalat och reflekterat med varandra, VFU-handledare och lärare på universitetet. VFU-handledarna har varit en förebild som lärarstudenterna har jämfört och förhållit sig till för att utveckla en egen läraridentitet.

Genom utbildningens erövrade kunskaper och förståelser så har Carl, Alexander, Mike och Kim skapat ett handlingsutrymme i att vara lärare som de ser fram emot att pröva fullt ut där de själva har ansvaret. Gustafson (2010) menar att en identitet förhandlas i en kontext. Denna studie visar dels att läraryrkets komplexitet blir tydligare genom utbildningens gång, dels att lärarstudenternas förhandlar och utvecklar en läraridentitet där det centrala i att vara lärare är relationen till eleverna och ämnet.

## 5.2 De blivande lärarstudenternas förförståelse i att vara lärare

Kapitlet handlar om hur de blivande lärarstudenterna ser på läraryrket då de har tackat ja till kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt, men ännu inte har påbörjat utbildningen. Det empiriska materialet i detta avsnitt kommer ifrån den första intervjun som utfördes strax innan de påbörjar sin utbildning.

Det är tre olika aspekter i att vara lärare som följer studenterna perioden strax innan lärarutbildningens början och genom hela lärarutbildningen. Den första aspekten är att de genom sin tidigare erfarenhet som civilingenjör menar att de kan bidra till läraryrket och skolutveckling. Den andra aspekten är att ämneskunskaper är det centrala i att vara lärare. Den tredje aspekten som skiljer sig ifrån civilingenjörsyrket handlar om relationen till eleverna, som även den ses som centralt i att vara lärare.

Kapitlet är indelat i tre avsnitt utifrån funna teman som utgår ifrån de blivande lärarstudenternas berättelser.

- 5.2.1 Från att vara civilingenjör till att bli lärare
- 5.2.2 De blivande lärarstudenterna ser sig som en bro mellan näringslivet och skola
- 5.2.3 Att vara lärare är att vara ämneskunnig

### 5.2.1 Från att vara civilingenjör till att bli lärare

Mike berättar att han efter att varit verksam som civilingenjör har arbetat som lärarresurs på en skola. Arbetet som lärarresurs är det som är det centrala utifrån hans förförståelse i att vara lärare och speglas i detta avsnitt. Mike berättar att ”det var alla tiders...det krävdes en liten framgång (i stunden) med eleverna för att det skulle bli en stor framgång (på längre sikt).” Samtidigt uttrycker han att han håller på att göra en ”baklängeskarriär från chef till lärare.” Uttalandet ger en insyn av vad bilden av vad framgång kan vara, där Mike bryter mot det som verkar vara den gängse bilden och går mot det som personligen ses som meningsfullt. I studien antas det att civilingenjör är i likhet med lärare en professionell identitet (Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019) men som kan av omgivningen ses som ett yrke med högre status. Det kan möjligtvis utgöra en längre och mer omdiskuterat steg att då gå från civilingenjör till att bli lärare.

Det är olika yttre faktorer som gör att de blivande lärarstudenterna förändrar sina liv där nya vägar söks men inte vilka vägar som helst utan givande, motiverande och meningsfulla vägar. De uttalar på olika sätt att det blir en existentiell fråga vad meningen med yrkeslivet ska vara där den levda erfarenheten fått dem att reflektera över andra vägar i livet än de redan påbörjade. Samtidigt som bilden av att vara lärare framträder som oreflekterad. Att lämna civilingenjörsyrket till förmån för läraryrket har varit en process, i olika omfattningar, både utifrån ekonomiska förutsättningar, familjemedlemmars påverkan men framförallt en förändrad professionell identitet från det statusfyllda till det mer osäkra och omdebatterade läraryrket. Den existentiella innebörden (Heidegger, 2013) innebär för studien att lärare är i ett oskiljaktigt sammanhang, att vara lärare i omvärlden ses både

genom dess meningsfullhet men också det motsatta i att vara lärare är osäkert och omdebatterat. Det uppfattas genom studien som att den professionella yrkesidentiteten är i samstämmig rörelse med hela människans omvärld.

Alla blivande lärarstudenter har i studien, förutom Kim, berättat att de på något sätt haft en tanke, om än mer eller mindre flyktig, om att bli lärare sedan den egna skoltiden men att som naturvetare har det funnits ett större utbud av, som de uttalar, mer framgångsrika yrken. Som utbildad civilingenjör har tanken om att bli lärare så småningom återvänt. Men det har funnits en tvekan över hur man hanterar stökiga elever där de uttrycker att yrket som civilingenjör är långt bortom sådana problem. Carl uttrycker med oroad röst: ”Jag är rädd för kaos i klassrummet för det har jag varit med om”, där han hänvisar till den egna skoltiden. Det blir tydligt att det inte bara är faktiska saker som påverkar utan även olika sinnesstämningar (Heidegger, 2013) som i Carls fall är rädsla som är genomlevd som elev. Kim, som är den blivande student som till skillnad från de övriga har utvecklat tanken om att bli lärare, det senaste året, menar att om man ska prova något nytt så är det nu då barnen blivit stora och tiden som yrkesverksam går mot sitt slut. ”Jag har varit i elden så att säga ganska länge och kommit till en punkt i livet att nu vill jag göra något helt annat... de stunderna där jag står och utbildar har väl också varit något jag tyckt varit kul, att stå inför människor.” Genom att Kim uttrycker att det är dags att göra något annat så ses det utifrån tidslighet, som är en viktig aspekt (Heidegger, 2013) hur fenomen erfars där människans ändlighet är både bidragande till vilka val som görs men även att göra val i livet då det inte finns oändligt med tid. Uttrycket ”varit i elden” ger en bild av att civilingenjörsyrket varit intensivt. Det kan ses som att det ligger i kontrast med ett lugnare yrke som lärare men det kan likaväl förstås som att det intensiva yrket civilingenjör nu är klart och nya val behövs för en fortsatt meningsfullhet i yrkeslivet.

Val av språkliga uttryck är enligt både Gadamer (1960) och Heidegger (2013) betydelsefullt då det alltid bär med sig en historisk betydelse och riktar sin innebörd mot framtiden. De menar att vi är och blir i språket där språket i sig utgör de grundläggande villkoren för existens. Hur vi är civilingenjörer och blir lärare genom språket ger Mike uttryck för då han uttrycker skillnaden mellan att vara civilingenjör och lärarresurs genom språkliga aspekter:

På det gamla jobbet hade vi alla samma bakgrund, teknisk bakgrund. På skolan (som lärarresurs) är det ett helt annat perspektiv, det humanvetenskapliga perspektivet som har förändrat mitt sätt att resonera och att genom att samtala med mina kollegor om olika situationer som uppstår så ger vi varandra råd och hjälp. Det har lärt mig jättemycket.

Genom inträdet i en ny livsvärld, med nya kunskaper så erfar Mike att det meningsfulla att bli lärare är ”att stötta ungdomar till att bli framtida goda vuxna.” Mikes uttalande kan ses utifrån att han går från en livsvärld med ett ontologiskt synsätt utifrån positivismen, där omvärlden ses som objektiv och kunskap och sanning är strikt inramade. Livsvärlden han träder in i kan ses i riktning emot Gadammers (1960) ståndpunkt att det inte finns någon enskild sanning utan den är förknippad med det erfarda i en oupplöslig enhet. Genom en ny livsvärld ges ett nytt ontologiskt perspektiv på att vara lärare i omvärlden. Den professionella identiteten förändras och omförhandlas från att vara civilingenjör till att vara lärare.

Kim uttrycker en mer statisk syn genom att ”man är den man är och det går inte att föreställa sig... jag är en trygg person som gör mig trygg som lärare.” Han förklarar att han har lång och gedigen livs-, och arbetserfarenhet genom olika ledande positioner som civilingenjör. Kim är van vid både nya och

olika situationer, som han menar att han kan nyttja som lärare. Uttalandet kan ses utifrån olika perspektiv. Antingen så har Kim identifierat sig som lärare redan innan han påbörjat sin utbildning, genom att den kunskap och erfarenhet han redan har då han menar att han har ”mycket på fötterna”. Det kan tolkas som om han drar den nya livsvärlden i den redan befintliga livsvärlden som civilingenjör. Det antagandet ses utifrån ljustet att han pratar om sig själv som lärare i presens, nutid. Eller så skulle det kunna vara att han ser att han varit med om så mycket i olika situationer att hans trygghet gör att han är en person som genom all erfarenhet inte träder in i helt nya situationer utan att Kim menar att han kan relatera de flesta nya erfarenheter till redan erövrade.

Kims uttalanden fokuseras på strukturer, former och organisation av lärarutbildningen snarare än innehållsliga aspekter. Det kan vara så att han betraktar läraryrket utifrån, i likhet med det tidigare erfara som chef. Det skulle också kunna vara så att det inte är lätt att bli intervjuad om något som man saknar erfarenhet av och att det kan finnas en vilja att säga de rätta sakerna. ”Jag har ju inte börjat ännu så jag vet inte hur det är” uttrycker han vid ett par tillfällen. Vilket i sig kan tyda på samma ontologiska världsbild som både Carl och Mike ger uttryck för där det finns ett entydigt svar på frågan vad det innebär att vara lärare.

Alexanders uttalande blir det motsatta till Kims ståndpunkt genom att bestämt yttra att ”utbildningen kommer att förändra mig som person.” Uttalandet ses utifrån kontexten att Alexander vid några tillfällen reflekterar över vem han är. Det ger en riktning emot den existentiella frågan (Heidegger, 2013) om vad det är att vara. Genom att lära sig nytt och få nya insikter så gör han antagandet att hans förståelsehorisont kommer att förskjutas (Gadamer, 1960). Nu i efterhand hade det varit intressant att ta reda på om han menar att han förändrar sig som person och/eller lärare.

Det meningsfulla för de blivande lärarstudenterna i att vara lärare är relationer till eleverna. Det är samtidigt det som är vitt skilt från civilingenjörsyrket. Genom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet riktar sig människan emot det som ses som meningsfullt som ges i erfarenheten av världen. Om bilden av att vara lärare delvis handlar om att bygga relationer för att stötta elever till att bli goda vuxna, kan det i så fall ge läraryrket en dimension som yrket som civilingenjör inte har för de blivande lärarstudenterna.

### **5.2.2 De blivande lärarstudenterna ser sig som en bro mellan näringslivet och skolan**

Jag ser skolan som att den är väldigt gammal och att det är att varje ämne är ett eget ämne. Skolan är uppdelad i olika ämnen medan verkligheten har problem som ska lösas och där olika kompetenser och vinklingar är viktiga för att hitta målet... Jag vill ta in verkligheten in i skolan och komma med många olika idéer med att få skolan att bli nyare så att säga... Jag tror att det är någon bro som saknas... till näringslivet.

Carls uttalande visar på att han uppfattar att det finns ett avstånd mellan det kunskaper som lärs ut i skolan och de kunskaper som efterfrågas av näringslivet som uttrycks som verkligheten. Det kan förstås utifrån att skolan är en konstruktion som är avgränsad ifrån den förnuftiga verkligheten. Där Carls utsaga kan förstås genom Pettersson (2011, s 22) som citerar Hegel: ”Det som är förnuftigt är verkligt; och det som är verkligt är förnuftigt.”



Carl uttrycker att han har de kompetenser som skolan behöver för att eleverna sedan ska kunna möta näringslivet. Uttalandet får utgöra ett exempel på vad de alla på olika sätt och olika starkt ger uttryck för genom att mena att de bär med sig viktiga kunskaper, som till exempel programmering, som skolan saknar. Kunskaper som de ser som applicerbara från civilingenjörsyrket till läraryrket. De uttrycker att de är viktiga kunskaper som eleverna behöver och som de gärna vill bidra med. Det skapar även en trygghet för lärarstudenterna själva i sin utveckling av läraridentiteten genom att nyttja redan erövrade erfarenheter och kunskaper.

Just i Carls fall så har han berättat att hans egen skoltid var stökig där han trots goda studieresultat ger uttryck för att han inte riktigt kände sig ”hemma” på samma sätt som när han var civilingenjör. Verkligheten uttrycks genom handling (Heidegger, 2013). Carl handlande ses utifrån att han genom levd erfarenhet känt sig ”hemma” som civilingenjör och hans egna erfarenheter kan bygga en bro mellan, som han uttrycker, verkligheten och skolan.

Frågan om varför skolan avskärmar sig från teknikutvecklingen, uppstår också där Alexander får illustrera det genom detta citat:

många skolor förbjuder mobiltelefoner. Märkligt att skolan inte hänger med i den tekniska utvecklingen eller avskärmar sig från den. Teknik är ju i dagens samhälle av avgörande betydelse.

Sålunda finns det ett störningsmoment i den livsvärld när de blivande lärarstudenterna börjar lärarutbildningen, där de ifrågasätter både hur de tror att skolan är organiserad och varför den tekniska utvecklingen inte finns i skolan.

Livsvärlden innefattar det dagliga, det oreflekterade och där allt tas för givet utan att något ifrågasätts. Den utgör den värld som finns före reflektion. Då det sker något som stör, som inte tillhör det vanliga och alldagliga så stannar människan upp och börjar reflektera. Då de blivande lärarstudenterna träder in i lärarutbildningen finns det en förförståelse som inte fullt ut infrias utan tar sig andra riktningar än de förväntade. Samtliga lärarstudenter återkommer till teknikens betydelse i allmänhet och i synnerhet programmeringens betydelse under hela lärarutbildningen. De riktar sig mot de som de upplever som det meningsfulla och emot den levda erfarenheten som civilingenjör.

Genom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet kan de blivande lärarstudenternas uttryck förstås som att skolan är en livsvärld vars förberedelse för den livsvärld som verkligheten utgör ifrågasätts. Genom att uttrycka verkligheten i bestämd form ger det också en möjlighet till en förståelse av att denna verklighet består av en objektiv värld där vissa kompetenser och kunskaper premieras. Definitionen av verklighet riktar sig emot den levda erfarenheten av att vara civilingenjör där de blivande lärarstudenterna ser sig utgöra en bron genom de kompetenser de kan föra in i skolan utifrån Carls uttalande.

### **5.2.3 Att vara lärare är att vara ämneskunnig**

”Jag kan ämnet... ..men inte alla pedagogiska knep.”

Det är signifikant för studien att de blivande lärarstudenterna jämför och tar med sig framgångsfaktorer ifrån sitt tidigare yrkes livsvärld in i vad det är att vara lärare. Både utifrån att de redan är ämnesbehöriga men också utifrån den levda erfarenheten som genomlevd, att de genom sitt

yrke som civilingenjör menar att de kontinuerligt förvärvat nya kunskaper och då uttrycker att de vet vilka kunskaper som samhället efterfrågar utifrån den egna ämneskompetensen. Det kan ses som att då studenterna träder in i lärarutbildningen som livsvärld, så tar de det för givet vad det är att vara lärare. Kim är den enda av studenterna som uttrycker en undran över sina egna ämneskunskaper i relation till skolämnet där han funderar att det nog är; ”vissa moment som jag är ringrostig i” men menar samtidigt att det ”tar jag snabbt igen.” Han är också den student som ger uttryck för att han som civilingenjör främst arbetat i olika chefspositioner, där det kan antas att ledaregenskaper sätts före ämneskunskaper.

Rubriken är ett citat från Alexander som får ge uttryck för att de kan ämnet och att det ligger till grund för att vara lärare. De behöver genom lärarutbildningen som både Alexander och Carl säger ”lära sig teorier ifrån universitetet och metoder ifrån skolorna.” Det kan ses utifrån att de går från livsvärlden som civilingenjör till att bli lärare genom att addera teorier och metoder till redan erövrade ämneskunskaper. Det finns en självklarhet vilka kunskaper de behöver för att vara lärare och varken Carl, Kim eller Mike ger uttryck för att närma sig den existentiella frågan i likhet med (Heidegger, 2013) vad det innebär att vara. Vad det är att vara lärare uttrycks som självklart. Däremot uttrycker Alexander att han på något sätt kommer att förändras genom utbildningen. Det förstås genom Gadamer (1960) att Alexanders förståelsehorisont kommer att förskjutas samtidigt som en läraridentitet utvecklas.

Läraryrket är speciellt i den aspekten att alla har en erfarenhet av skolan genom den egna skolgången men också att skolan är något som samhället i stort ger uttryck för vad det är. Det kan bidra till enoreflekterad bild i vad det är att vara lärare. Skolan finns som en del i allas livsvärld och som då tas för given vad både skola och lärare är.

## 5.2.4 Sammanfattning

Genom van Manens (1991) reflektionsnivåer visar studien att lärarstudenterna strax innan själva inträdet i lärarutbildningen befinner sig på den som van Manen kallar den vardagliga nivån som tillhör livsvärlden. Det är ett förgivettagande i vad det är att vara lärare där de ger uttryck för en självklarhet över innebörden av att vara lärare. De ger uttryck för olika fragment vad lärare är, där det egna ämnet är centralt. Samtidigt finns en medvetenhet och en förhoppning om att utbildningen, som Alexander säger förändrar en som person. Kim menar däremot att han ännu inte vet vad det innebär att vara lärare och vad utbildningen kommer att ge. Med stöd av både Heideggers (2013) och Gadamers (1960) perspektiv att vår historia och förväntade framtid ger uttryck i nuet så ses det att studenterna vill använda kunskaper genom den levda erfarenheten som civilingenjör till att rikta sig mot det meningsfulla; att vara lärare. Att använda de kunskaper som de redan har ses som förtjänstfullt för det blivande läraryrket men kan också ses som en trygghet då en läraridentitet förhandlas och utvecklas.

## 5.3 Hur läraryrket erfars som meningsfullt strax före och under lärarutbildningen

Kapitlet är indelat utifrån två olika avsnitt:

- 5.3.1 Att vara lärare är att bidra till ungdomars framtid
- 5.3.2 I det meningsfulla blir läraryrkets komplexitet synligt

### 5.3.1 Att vara lärare är att bidra till ungdomars framtid

Studenterna menar att lärare har relationer både till föräldrar, rektor, lärarkollegor och andra yrkesutövande personer, men elevrelationen ses som den allra viktigaste. Samtliga studenter menar att

det meningsfulla (Meads 1976 & Giddens 1997) med att vara lärare är att stötta och bidra till ungdomars framtid genom att vara en förebild och att entusiasmera till det egna ämnet. För att lyckas med detta så är det viktigt som lärare att skapa goda relationer till sina elever. Goda elevrelationer ses genom studien som en central aspekt av identitetsskapande rörelse i att vara lärare, som följt med från att de varit blivande lärarstudenter till slutet av lärarutbildningen.

Studenterna ger uttryck av att det relationella handlar om ett engagemang och att vara en förebild. De menar att känslor som oro, glädje och tillfredsställelse är en central del i ett lärarskap. Enligt Heidegger (2013) så är olika sinnesstämningar en viktig del då människan söker en känsla av både sammanhang och meningskapande i den process det innebär att vara. Genom det som ses som meningsfullt utvecklas en läraridentitet (Meads, 1976 & Giddens, 1991). Lundström (2019) menar, genom att hänvisa till McNally (2008), att goda relationer till elever är en viktig identitetsskapande aspekt i att vara lärare.

Att träda in i en lärarutbildning som en ny livsvärld bygger på en förförståelse och föreställningar grundade i den levda erfarenheten både utifrån tidslighet men också utifrån kulturella och samhällsliga aspekter. Relationen till ungdomar är något nytt för alla studenter utom för Mike som tidigare arbetat i skolan som lärarresurs. De andra lärarstudenterna ger uttryck för att vara ungdom är något annat än att vara vuxen. De menar att de till en början inte riktigt vet hur de ska närma sig sina blivande elever men att det förändras i och med att de möter och skapar en relation till eleverna. Deras förståelsehorisonter (Gadamer, 1960) förskjuts genom erfandet av att möta ungdomar, till att ses som givande och roligt. Alexanders uttryck får åskådliggöra hur utvecklingen i hans fall sett ut från en föreställning hur det är, till hur det erfarda blir:

En sak jag var väldigt osäker på var om jag skulle gilla eleverna. Tonåringar kan ju vara väldigt jobbiga men jag måste säga att jag gillar allihopa och framförallt de som har det svårt som är riktiga tuffingar. Jag tycker bara det är så himla tråkigt att de bara vägrar på något vis. Så sumpar de här åren och jag kan inte förstå det... jag vill hjälpa dom helt enkelt.

Han berättar att han innan utbildningen sett filmer då lärare vänt en dålig klass och fått en mycket bra relation med alla elever. ”Jag skulle vilja bli sån.” Uttalandet indikerar en vilja och motivation till att söka sig till ett meningsfullt sammanhang. På skolan möter han under utbildningen.

...stökiga grupper med ohyfsade elever och uppgivna lärare som uttrycker uppgivenhet...Jag vill gärna tro att jag har mer driv och vilja att lyckas inspirera eleverna att vilja lära. Jag vill få dem att uppleva hur kul det är att lära sig om fysikaliska fenomen fungerar. Är jag naiv?

Alexander får själv svara på frågan då han mitt i utbildningen uttrycker:

Det är faktiskt kul att undervisa... En tanke slog mig just att det känns naturligt för mig. Det känns helt rätt att stå inför en klass att undervisa. Jag kan helt säkert lära mig en massa teori om hur och varför, men just den här känslan att jag faktiskt har där (framför en klass) att göra är ju helt avgörande för det här jobbet.

Alexander uttrycker i slutet av utbildningen både en glädje och tro på sig själv. Han visar att han känner sig säker i sin lärarroll och utvecklat en trygg läraridentitet. Att vara lärare menar han är mer än både teorier och metoder där han uttrycker en samstämmighet med van Manens (1991) pedagogisk

takt. En central aspekt i att vara lärare är elevrelationen, där lärarskap involverar olika känslor och intuitiv förståelse för eleverna som skapar en meningsfullhet i läraryrket.

Alexanders initiala föreställning att elever kan vara stökiga finns även hos Carl men hos honom bygger det på erfarenhet av den egna skolgången. Genom att flera gånger uttrycka ”jag är rädd för kaos i klassrummet” så finns det en oro att det ska drabba honom som lärare precis som han erfar att det drabbade honom som elev. Det betyder att det Carl erfar från det förflutna följer med in i nuet och påverkar honom genom känslan av oro. När han kommer ut på sin första VFU som är förlagd alldeles i början på utbildningen, och får bekanta sig med sin skola minskar oron, tack vare det nya erfarda. Carl berättar att han får stöd av VFU-handledarna på skolan som blir förebilder i hur relationer till elever kan se ut och hur man både gör och hur man själv vill vara.

Det märks att lärarna har väldigt starka relationer med eleverna, de kan skämta om olika saker, de har ömsesidig respekt. Jag känner att jag behöver träna upp att bygga relationer med eleverna.

En professionell identitet konstrueras enligt (Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019) tillsammans med de som ingår i samma pedagogiska praktik, som studien ser utifrån lärarutbildningen som livsvärld. En professionell identitet förhandlas och utvecklas även genom professionella handlingar. Carls uttalande kan även ses utifrån Heideggers (2013) perspektiv där handling i ett sammanhang erbjuder nya möjligheter till levd erfarenhet.

Kim berättar att han har egna barn och att han har hjälpt dem med skolarbetet men att möta elever i klassrummet är något han aldrig upplevt. Han uttalar en föreställning om att ”det är stökigare och spretigare då det är människor som inte har utvecklats till vuxna ännu... Och där de håller på och söker.” Han jämför det levda erfarda med egna barn med föreställningar om elever i klassrummet. Han konstaterar ögonblickligen att det är skilt åt. Det hade varit intressant att återvända till Kim för att utröna hur han ser på van Manens (1991) åsikt om att lärarens identitet ska närma sig en föräldraidentitet. ”Relationsbyggande” med eleverna är något han ser som centralt för att vara lärare. På frågan hur man bygger relationer till eleverna så svarar han att det...

nog bara att finnas där och vara nyfiken och att det byggs ett slags förtroende. Det är intelligenta varelser som ser igenom något annat än att man är genuint intresserad.

Han uttrycker att han vill vara en respekterad lärare i sin relation till eleverna. Förutom att vara respekterad så vill han att eleverna ska tycka att han är en bra lärare då han annars menar att han inte skulle trivas. Samtidigt påtalar han att han inte behöver vara omtyckt av alla vilket åskådliggörs genom att uttala: ”Jag har inte behov av att vara den populäraste läraren på det sättet.” Det kan förstås som att vara lärare handlar inte om den egna privata bekräftelsen utan om att vara en professionell lärare som verkar genom professionella handlingar. Då utbildningen går mot sitt slut uttrycker Kim att vara lärare är att ha ”möjligheten att påverka att (eleverna) blir intresserade av ämnen jag själv brinner för. Man gör en liten putt åt rätt håll.” Det blir för Kim det meningsfulla i att vara lärare.

Mike är den student som återkommer till vikten av goda relationer till eleverna, där han också till skillnad från de övriga studenterna redan innan utbildningens början kopplar undervisning till sina elevers förförståelse. Han visar att relation och undervisning hör ihop och främjar varandra. ”Man måste få ett förtroende för att förklara saker för eleverna och att förstå deras uppfattningar... Att

förklara är lättare än att förstå hur de förstår.” Han visar att relationer är viktiga för både undervisning och elevers lärande men han uttrycker också att relationer inte bara byggs på lektioner utan är vidare än så.

Ett gott lärarskap handlar om att skapa goda relationer till sina elever och att stötta elever som har det svårt på olika sätt...Det är jättekul att gå runt i korridoren och träffa tonåringar... och känna att man kan bidra och så direkt...

Mike har en levd erfarenhet utifrån att han tidigare arbetat i skolan och det märks då att han inte uttrycker den oro som de andra studenterna gör i att möta elever utan snarare en tillhörande glädje i det erfarda av att vara lärare i omvärlden. Relationer blir viktiga då han menar att det är eleverna som ska vara i fokus, och att läraren måste agera så att de känner sig meningsfulla genom att bli lyssnade på och blir sedda. ”Relationer är superviktigt för att kunna föra dialog vad dom (eleverna) behöver göra och vad de behöver satsa på. Det som sägs blir meningsfullt där det finns en relation.” Mikes utsagor får utgöra exempel på att han ser det meningsfulla med att vara lärare som att det är relationen till eleverna och en önskan om att bidra till ungdomars framtid, där både undervisning och samtal i korridoren blir viktiga inslag.

### 5.3.2 I det meningsfulla blir läraryrkets komplexitet synligt

”Jag tror eleverna ser på lärare som inte fullt mänskliga.” Den existentiella innebörden av att vara lärare förstås *som*, genom Mikes uttalande, som något utöver det som ingår i att vara medmänniska. Mike menar att lärare kan vara förebilder för sina elever men bara inom skolans värld. Han förklarar det som att det inte är ”applicerbart i allmänhet.” Eftersom läraren har en särställning genom maktmedel som till exempel betyg som gör lärare till en speciell klass av vuxna som alltid är förknippade med klassrummet och som eleverna måste förhålla sig till.” Mike vill gärna vara en förebild men ser ett dilemma utifrån lärarens makt över eleverna. Han får gehör från forskning där van Manen (1991) menar att vara lärare handlar både om att förhålla sig till relationella aspekter såväl som den yttre styrningen av läraryrket. Genom Mikes ord synliggörs det att lärare befinner sig i ett gränsland där olika aspekter av läraridentitet ställs emot varandra och det komplexa i att vara lärare kommer till uttryck. Det stämmer också överens med Gustafson (2010) som menar att en läraridentitet förhandlas utifrån läraryrkets ibland motstridiga uppdrag.

Studenterna upptäcker det komplexa i lärarens uppdrag att möta, stötta och undervisa så att alla elever når upp till de mål styrdokumentet förevisar. Alexander uttrycker det som att både de ”...högrepresterande och de som har det svårt på olika sätt” ska få möta en meningsfull undervisning. De ställer alla frågan hur det är möjligt när eleverna behöver olika saker samtidigt och att alla ska uppfylla samma mål på samma gång i samma klassrum. Skolans styrdokument ger både ramar och hinder för undervisningen menar Alexander då han uttrycker att: ”Jag vill pusha dom som excellerar liksom,” där han vill inspirera och visa saker som ligger utöver det som läroplanen säger att eleverna ska kunna. Han har en önskan om att ”duktiga” elever ska få undervisning att så att de har möjlighet att både få djupare och andra kunskaper än vad styrdokumentet föreskriver. Han vill vara en lärare som ger eleverna möjlighet att nå som han uttrycker det ”längre än längst.” Det kan ses utifrån det som tidigare påtalades att skolan inte ger de kunskaper som verkligheten önskar och att han nu menar att skolan dessutom genom styrdokumentet hindrar att elever att erövra vissa kunskaper. Han uttrycker att VFU-handledarens sätt att vara lärare blir centralt i relationen till den lärare han själv vill vara. Under slutet av sin utbildning menar han att han finns i ett gränsland mellan vad VFU-handledaren uttrycker är viktigt i undervisningen och vad han får lära sig på HFU. Alexander säger även att två universitetslärare på samma kurs kan ha motstridiga åsikter. Det visar på motsättningar inom

lärarutbildningen som livsvärld som han uttrycker inte är så konstigt då det inte finns några utstakade vägar som säger vad lärare är. Alexander förhåller sig till olika synsätt genom att:

...min handledare säger att jag ska förenkla variabel som de (eleverna) hört i två år men inte kan. Förenkla till x och y säger handledaren... Det går ganska mycket mot vad som sagts på specialpedagogkursen. Jag försöker förenkla på praktiken men jag tror inte att jag kommer att göra det sen, så känns det. Jag vill hellre vara en lärare som kräver något och inte sänker sig man måste ju ändå få en utveckling. Sen måste man ju ändå få med sig dom som har det svårt för sig...

Genom att reflektera och analysera förhandlar Alexander till sig en läraridentitet utifrån valda handlingar.

Kim ställer sig kritisk till olika saker som han möter på skolan, eller snarare vad han inte möter på skolan. Det främsta är enighet.

Det finns saker i arbetet som jag inte ser så positivt på som jag får fortsätta att... jag har jag lite svårt för den här kopplingen med att en del lärare har svårt ta till sig intryck från andra lärare. Det får inte bara vara en rättighet att här ska ingen komma att säga till mig vad jag ska göra. Det är ändå en ganska stort val, att bli lärare.

Det kan ses ur perspektivet att vara lärare inte handlar om lärares egna personliga ställningstaganden utan om elevers rätt att få en god undervisning oavsett vem av skolans lärare som undervisar. För att nå det behöver skolan både vara enig och ha en gemensam utgångspunkt, där lärare samverkar kring undervisningsfrågor. Han ger uttryck för att vara lärare är man i en gemenskap där innebär processas tillsammans. Kims uttalande är samstämmig med den forskning som visar att lärare utvecklas som en professionell identitet (Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019) i en pedagogisk praktik utifrån relationer mellan lärare.

Alexander och Kim uttalar något olika perspektiv i att vara lärare. Alexander utgår ifrån ett personligt ställningstagande där Kim snarare förespråkar en gemensam riktning i att vara lärare.

Även Carl menar att det finns ett gränsland mellan den lärare han vill vara och det lärarskap han praktiserar på utbildningen där han mestadels verkar utifrån den traditionella lärarrollen. I hans fall menar han att det beror på att eleverna har för "dåliga ämneskunskaper." Hur elever ska få bättre ämneskunskaper och kunna arbeta genom projekt är något som han genom sina uttalanden återkommer till. Det är dilemman som Carl inte riktigt hittat några lösningar på än men som ses genom studien att det är en pågående förhandling hur kan hitta ett handlingsutrymme att vara den lärare han vill vara.

### 5.3.3 Sammanfattning

Det meningsfulla finns i hur världen visar sig och där världen ges till lärarstudenternas olika erfarenheter. Lärarstudenterna vill bidra till samma intresse som de själva har för sina ämnen där de tar med sig ämneskunskaper utifrån den levda erfarenheten som civilingenjör. De ser också relationerna till eleverna som det meningsfulla som samtidigt är det som skiljer sig helt från yrket som civilingenjör. I det meningsfulla i att vara lärare som de möter under utbildningen erfar de så småningom det komplexa genom dels att läraren sätter betyg samtidigt som att vara en förebild för

eleverna ses som viktiga. Störningar i livsvärlden ger (Heidegger, 2013) reflektioner där de pendlar mellan van Manens olika reflektionsnivåer utifrån hur lärarstudenterna erfar det meningsfulla i att vara lärare till att även erfa det komplexa i läraryrket. Genom att erfa läraryrkets komplexitet så uppstår ett kritiskt förhållningssätt till det som de möter under lärarutbildningens gång och där de får förhandla sig till (Gustafson, 2010) vilken lärare de vill vara. I de erfarenheter som görs under lärarutbildningen framträder hos studenterna; att vara lärare *som* något. Det bygger på den levda erfarenheten där horisontsamanslutning sker utifrån det tidliga perspektivet. Förståelsehorisonten förskjuts då ny förståelse erfars i att vara lärare då även det komplexa börjar framträda.

## 5.4 Hur lärarstudenterna erfar att vara lärare under lärarutbildningen

Avsnittet redogör för var och en av lärarstudenterna Alexander, Carl, Mike och Kim, hur de erfar att vara lärare genom lärarutbildningen. Det mer specifika syftet är att synliggöra den enskilda lärarstudentens centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare.

Genom att träda in i lärarutbildningen ges det möjligheter att utveckla och förhandla en läraridentitet genom möten, reflektioner, nya kunskaper, förändrade känslor och nya erfarenheter. Gustafson (2010) som menar att en läraridentitet är något som sker i en ständig förhandling speglas genom att lärarstudenterna förhåller sig både till VFU-handledarnas sätt att undervisa och den undervisning de möter på universitetet. Lärarstudenterna skapar sitt egna handlingsutrymme genom att reflektera över sin egna framtida undervisning. De vill alla skapa förändring i omvärlden och vara en lärare som stöttar sina elever mot att bli vuxna. Genom att som lärare hela tiden vara delaktig i att forma en framtid där nya lärdomar tas, kommer deras läraridentitet vara i ständig process och förhandling.

### 5.4.1 Alexander

Alla studenterna har haft ämnet som den primära utgångspunkten men mest framträdande i sina uttalande har Alexander varit. ”Jag har koll på hur olika folk är på att ta information. Det vet jag genom jobbet och så har jag varit ledare inom idrotten.” Alexander beskriver till en början läraryrket som att vara lärare är att vara ”en guide för eleverna” och att förmedla kunskaper som kan betyda att kunskap överförs från lärare till elev. Det ges en antydning till en ensidig syn på lärande genom uttryck där han förklarar en undervisningssituation hur man som lärare guidar eleverna.

.... genom att ge enkla frågor kan jag guida eleverna till vad de ska kunna när till exempel en pendel sätts i rörelse...genom mina instruktioner får eleverna göra samma sak flera gånger för att befästa sin kunskap.

Alexanders föreställning om undervisning utmanas så småningom.

Min syn på lärande har fått sig en nudge... jag har ju varit mycket påläst och kan mycket i mina ämnen och jag har ju tänkt att det är den stora poängen.

Då föreställningar inte visar sig stämma, så rubbas det dagliga livet (Heidegger, 2013) och Alexander börjar reflektera. Att vara lärare blir under lärarutbildningens gång mer komplext än vad han först trodde. Ett exempel på hur det komplexa i läraryrket kan visa sig är när Alexander funderar över hur det är möjligt att utifrån ett visst begrepp leda en klassrumsdiskussion som det inte går att planera inför. ”Jag vet ju inte vad eleverna kommer att säga.” Han menar att han inte tidigare har reflekterat över att det händer saker som han måste ta ställning till förrän i den stund de sker. Där det går att

förbereda sig, finns en trygghet men då arbetssättet är friare och man inte på samma sätt kan planera så blir det mer osäkert. ”Läraryrollen är väldigt invecklad...och hur ska man undvika att planera in felaktiga idéer i elevernas hjärnor?” Att inte kunna förbereda sig för varje situation utan att behöva ta beslut i stunden i avsaknad av reflektion är det som Frelin (2013) menar är ett exempel på det komplexa med att vara lärare. Alexanders förståelsehorisont har rört sig från att först berätta, instruera och förklara ett ämnesinnehåll till att se ämnet som en del av det komplexa i att undervisa. I slutet på utbildningen visar Alexander att tryggheten inte bara finns i det tidigare yrket utan nya insikter och kunskaper har erövrats där en läraridentitet utvecklas och förhandlas. Han berättar att han måste ”förklara på många olika sätt” där han menar att elever förstår och lär sig olika”... människor är ju inte robotar.” Alexander ser komplexiteten att det inte bara handlar om att förmedla ett ämne utan också att förstå hur eleverna lär sig och ta ansvar för dess konsekvenser i undervisningen.

Det är ju långt fler variabler i att vara lärare så det är inte möjligt att hitta det enda rätta sättet att undervisa. Vilket är en frustration och en utmaning.

Alexander återkommer igenom utbildningen, att vara lärare är ett komplext yrke:

...det räcker inte med ämnet utan man måste ta till olika personligheter som lärare för att få dem (eleverna) till ämnet...jag gör på olika sätt och når ändå inte fram till alla...

Hans uttalande kan ses utifrån att en lärare behöver stimulera eleverna till att få en inre motivation, där det intuitiva och personliga i ett lärarskap representeras, i likhet med van Manens (1991) pedagogisk takt. Från att i början av utbildningen sett styrkan i att ha mycket goda ämneskunskaper ser Alexander det i slutet av utbildningen som lite mer problematiskt.

Att man brinner för ämnet kan vara positivt och negativt. Om man har en klass som är intresserad av matte eller fysik så är det väldigt eggande för eleverna om man brinner för det. Men har man en annan klass som måste ta ämnet och inte för att det är kul så kan min entusiasm nästan gå över styr. Jag tar för svåra exempel eller för att jag tycker det är intressant och inte för att det gynnar dom. Där har jag fått hålla tillbaka ganska mycket. Det har varit en av utmaningarna.

Det stämmer överens med forskning av Hattie och Yates (2014) då de menar att gedigna ämneskunskaper kan hindra förståelsen att förstå hur andra tänker om det som ska förstås.

Utvecklingen från att ge en antydning till entydig syn på kunskap så visar Alexander i senare i utbildningen en mer komplex syn.

Det är människor det handlar om och det finns ingen enda lösning. Från början sa vi (studenterna) säg hur vi ska göra men det finns ingen sådan lösning. Det har vi kommit fram till...Det finns många olika komplexa saker att ta hänsyn till och fått ganska mycket insikter om det. Jag känner mig väldigt vad ska man säga jag är väldigt säker i min roll på skolan nu.

Alexander ger intrycket av att i slutet av utbildningen vara i övergången mellan att vara lärarstudent till att ha förhandlat och utvecklat en identitet som lärare (Gustafson, 2010). Från början ger han bilden av att kunskap ska överföras till eleverna samtidigt som han i nästa andetag ger uttryck för att det nog inte är så enkelt. Senare i utbildningen uttrycker han att: ”Det är ju långt fler variabler att vara lärare så det är inte möjligt att hitta det enda rätta sättet att undervisa.” Den existentiella frågan om vad



undervisning är ifrågasätts och omformuleras genom utbildningens gång där det blir tydligt hur hans förståelsehorisont förskjuts (Gadamer 1960). Genom att se utifrån van Manens (1991) olika reflektionsnivåer har Alexander visat hur förståelsen för att vara lärare har förändrats till att se det komplexa och reflektera över sin egen undervisning.

#### 5.4.2 Carl

...tänker jag att man kan samarbeta med eleverna och lärare i andra ämnen... Det finns så mycket man kan undersöka naturvetenskapligt som att kolla i vilket pH växer det bäst för sallad. Eleverna gör research på detta och då blir de läroresurser för varandra och för mig. Kunskapen byggs ihop till en databas och man får mycket kunskap så man arbetar i princip som i ett projekt och då blir dom (eleverna) som kollegor.

Utgångspunkten för Carl är att ta med det erfarda från civilingenjörsvärket och använda det arbetssätt som han har tidigare erfarenhet av i sin undervisning och att undervisningen ska bygga på de behov eleverna senare möter i sitt blivande yrkesliv. Han menar att det naturvetenskapliga arbetssättet i sig är en viktig kunskap.

”Jag tror att lärarutbildningen kan hindra mig i hur jag vill jobba.” Det finns något motstridigt mellan den lärare Carl vill bli och den lärare han tror att lärarutbildningen utbildar till. Han menar att både skola och universitet bygger på gammal och förlegad kunskap där han ger exempel på att pedagogik och matematik är gamla vetenskaper. Innan han började lärarutbildningen så kände han dessutom en viss oro inför sina blivande kollegor.

Allt har ju förändrats men den återkopplingen finns inte hos lärarna tror jag. Jag tror inte dom ser vad som hänt de senaste tjugo åren. Lärarna har inte kompetensen tror jag som arbetslivet kräver och nu kommer eleverna att bli bättre än lärarna på teknik och det är svårt att lära ut.

Carl uttrycker vikten av att göra undervisningen meningsfull genom att sätta den i en kontext för eleverna. ”Jag tror på att matematiken blir mer spännande, lättare att komma ihåg och att relatera till om det finns en story bakom.” Han jämför det med att ”...bara ta matteboken och följa de här kapitlen så har du uppfyllt målen i boken men vad har du lärt dig? Om det fortsätter så hela tiden så tror jag inte att elevers kunskaper kommer att förändras.” Hans resonemang utvecklas i senare delen av utbildningen till att ifrågasätta hur ”kan matteboken styra undervisningen med elever som har olika bakgrund, olika förutsättningar och befinner sig på olika utgångslägen?”

Carl ger uttryck för att en undervisning som inte sätts i relation både till elever och vad den kan användas till utanför klassrummet blir meningslös. Carls resonemang blir ett exempel på tidslighet genom att ta med sig det erfarda som civilingenjör in i undervisningen. Det meningsfulla förstås som att undervisningen skall vara en nytta för framtiden. Carl menar att det ger en meningsfullhet för eleverna i framtiden och undervisningen i sig blir då mer rolig i nuet. Han ger däremot inte uttryck, genom empirin, för att undervisningen i sig skall vara meningsfull utifrån elevernas intressen i nuet.

Genom förförståelsen och levd erfarenhet som civilingenjör tillsammans med erövrade kunskaper ifrån lärarutbildningen har Carl planerat många olika lektioner där han prövar en del av dem. Hans

VFU-handledare blir ett viktigt stöd i hur undervisningen ska passa in med övrig undervisning och utifrån ett elevperspektiv. VFU-handledaren blir en förebild genom sitt sätt att undervisa som synliggörs genom Carls uttalande: ”Jag blev imponerad över hur modern och annorlunda undervisningen var till skillnad från då jag gick i skolan.” Även om han ser VFU-handledaren som en förebild så upptäcker han att det finns olika motstridiga sätt att förhålla sig till undervisning” ... det är många som håller kvar vid gamla metoder. Ändå ser jag väldigt mycket språkutvecklande arbetssätt... och man pratar matematik mer än jag är van vid (som student) på universitetet.” Bilden av skolan och lärarna utgör ingen enhetlig bild, utan består av olika bilder som finns som kontraster till varandra. Möjligtvis kan skolan han är på ses utifrån perspektivet att den utgörs av flera olika livsvärldar där lärare verkar utifrån olika förståelsehorisonter vad det innebär att vara lärare i omvärlden.

Även Carls eget sätt att undervisa, skapar dilemman då han uttrycker att han vill ha ett mer projektinriktat arbetssätt samtidigt som han berättar att: ”jag är en ganska klassisk lärare faktiskt. En lärare som har kunskapen och ska försöka att förmedla den, ...det är ämnet i sig tror jag. ...det som hindrar mig är att eleverna inte har baskunskaperna.” Han menar även att välja arbetssätt kommer att bli lättare när han har egna elever och kan skapa sitt eget handlingsutrymme hur undervisningen ska se ut.

Att införa digitala hjälpmedel i undervisningen ser Carl som viktigt.

Den digitala biten det är ändå den eran vi kommer in i nu. Lärarna är inte så utbildade inom det...och det är inte så många som forskar inom det. Programmering. Vi måste ju göra det för det är ju det som efterfrågas i arbetsmarknaden och det är i läroplanen nu. Det är ändå ingen som kommenterar det eller har kunskapen om det.

Carl ger bilden av att skolans styrning genom styrdokument som styr till en förändrad livsvärld inom skolan inte anammats av lärarna. Ett påstående som finns med under lärarutbildningen och som redan innan lärarutbildningens början uttrycks genom att Carl menar att lärarna saknar fortbildning som kan ses utifrån att han menar lärare i allmänhet. Hans tes om lärarnas okunskap verkar sedan bli bekräftad. Uttalandet kan ses som att lärarna agerar självsvåldigt genom att de varken följer det som läroplanen föreskriver i sakfrågan om programmering, men också förbiser vad elever behöver när de kommer ut på arbetsmarknaden. Både Lgr 11 och Lgy 11 uttrycker att eleverna ska tillägna sig kunskaper för det framtida yrkeslivet, men också att programmering ingår i flera ämnen. Det kan också vara ett uttryck för att Carl själv har fokus på digitalisering, utifrån den egna förförståelsen och levd erfarenhet, och ger den en central plats i skolan, större än vad kanske läroplanen föreskriver. För just digitala resurser är något som Carl uppmärksammar i olika situationer där även lärarna på universitetet får kritik över brist på digitala verktyg men även att de inte har en god presentationsteknik. ”De digitala resurser som finns på universitetet som PowerPoint används med för mycket text, lärarstudenter kan göra samma fel på skolorna.”

Under utbildningen tillägnar han sig nya kunskaper som blir viktiga att förhålla sig till som lärare. Han nämner särskilt språkets betydelse för undervisningen ur flera olika aspekter. Genom den verksamhetsförlagda utbildningen får han insyn hur undervisningen nyttjar elevers alla språkliga resurser. ”Deras egna språk (modersmål) hjälper ju till svenska (språket) och att förstå naturvetenskap så och dom har ju med sig erfarenheter med sig också.” Han menar även att språket som verktyg är framträdande i undervisningen för alla elever där han ser ”tydligt att lärarna jag följer brukar prata

matematik med sina elever, håller dialoger med klassen på väldigt bra nivå.” Han uttalar att han vill koppla språkutvecklande arbetssätt till idén om att arbeta projektinriktat med eleverna där det naturvetenskapliga arbetssättet är väldigt viktigt ”...genom att samarbeta, presentera, förklara för andra med digitala verktyg.” Genom hans uttalande om att det naturvetenskapliga arbetssättet är viktigt sätter han det i relation till nya förvärvade kunskaper om språkets specifika roll för undervisningen.

Han skaffar sig en strategi för att klara utbildningen samtidigt som han vill ha kvar sina idéer om att arbeta projektinriktat med eleverna. Det får bli en kompromiss. ”Jag måste lära mig hur man ska hålla sig innanför ramarna och samtidigt att bedriva kreativ undervisning.” Bilden av skolan blir med tiden mer positiv och lärarna blir förebilder utifrån deras relationer till sina elever där han själv till en början känner en osäkerhet. Genom lärarutbildningen börjar Carl få en förståelse för att undervisning ska relateras och sättas i en kontext där han uttalar att VFU-handledaren blir en viktig förebild där samtal kommer att handla om vilka kontexter ett innehåll i undervisning ska sättas in i och hur innehållet ska relateras till elevers förståelse.

Från att strax innan utbildningens början uttrycka att: ”Jag vill ta in verkligheten i skolan...” så uttrycker Carl sig i slutet av utbildningen att eleverna ”ska lära sig att kunna lära sig saker... det viktigaste är att eleverna måste lära sig själv då världen förändras så mycket.” Det kan ge en möjlig bild av att Carl nu ser annorlunda på vad kunskap kan betyda. Där kunskapssynen strax innan lärarutbildningens påbörjan sågs som exakta kunskaper som näringslivet efterfrågar. För att under utbildningens gång utvecklas till ett förhållningssätt där han som lärare behöver ge eleverna strategier i att erövra kunskaper i en snabb föränderlig värld. Det kan ses som att Carl menar att eleverna blir delaktiga i kunskapsbildandet genom att arbeta projektinriktat.

Carl visar genom begreppet tidslighet att han sätter det tidigare upplevda erfarda in i nuet i relation till det han som lärare ska stimulera till att eleverna ska erövra kunskaper som behövs för framtiden. Utifrån van Manens (1991) reflektionsnivåer så blir den enkla oreflekterade bilden under lärarutbildningens gång mer komplex där det tidigare erfarda sätts i relation till det nya erövrade. Carl visar att han reflekterar både över sitt eget och andras undervisning både utifrån ett bekräftande och ett ifrågasättande perspektiv. Viktiga centrala aspekter av identitetsskapande rörelser i att vara lärare är genom hela utbildningen undervisning och relationer till elever. Genom utbildningen förändras bilden av att se läraryrkets komplexitet genom att se att undervisning relateras till eleverna i ett sammanhang.

### **5.4.3 Mike**

Mike är den lärarstudent som har arbetat som lärarresurs tidigare. Det märks framför allt genom att han påtalar relationen mellan undervisning och lärande redan i början på lärarutbildningen. ”Att ta reda på hur eleven förstår eller inte förstår är ganska komplext. Att förklara hur något fungerar är lättare.” Mike berättar att han själv har lätt att förstå till exempel tekniska problem och kan i sin tur förklara för andra men att undervisning är något mer där man som lärare måste förstå vad eleven förstår. Att få en möjlighet till det så menar han att det är viktigt med relationen mellan läraren och eleven.

Grunden för Mike handlar genom hela utbildningen om relationen till eleverna, där studien genom van Manens (1991) begrepp pedagogisk takt stödjer hans tankar om vikten av relationer där läraren grundar sin undervisning utifrån elevers behov och lärande. ”Jag kände väldigt tidigt att jag gillade skolan (som arbetsplats) men jag kände snabbt att jag var otillräcklig, inkompetent.” Han menar att

hans lärarkollegor på den skola som han arbetade som lärarresurs gav honom känslan av att det fanns kunskaper som var så långt bortom hans förståelsehorisont (Gadamer, 1960) att det inte var möjligt att förklara för honom.

Den eftertänksamma blicken som indikerar att det är någonting som jag inte förstår. Jag säger saker som dom skulle vilja bemöta, men det är så mycket att bemöta att det liksom inte kommer någonting.

Då Mike har en tidigare erfarenhet som lärarresurs så har han både en levd erfarenhet och förförståelse i att arbeta i skolan. Det kan vara en bidragande orsak till att han ser relationen till eleverna i en kontext tillsammans med undervisning och lärande i likhet med begreppet att vara lärare i omvärlden. Det kan även betyda att Mike som person sätter relationer som något centralt generellt och då är van att reflektera över människors komplexitet.

Mike berättar att han som lärarresurs "...gjorde alla fel man kan göra som (paus) skrika på eleverna..." Uttalandet görs med ett kroppsspråk som att det inte är den läraren han vill vara. Han berättar att han ägnat mycket tid på att fundera hur han har agerat som lärare och vill agera som lärare. Att vara lärare i omvärlden hör ihop både med det som görs och utifrån de stämningar som erfars (Heidegger, 2013). Att visa ilska och bli arg är inte den lärare som Mike vill vara men hans agerande möjliggör till nya handlingar utifrån det som ses som meningsfullt.

Han pratar särskilt om elever som har "inlärningssvårigheter eller sociala problem" där han till en början menar att skolan måste "ordna förutsättningar att dessa elever slipper att vara i klass." Hans erfarenhet som lärarresurs har visat att elever mår bäst i "lugnare och tryggare grupper med fler lärare där de kan få undervisning som gör att de utvecklas och mår bra." I slutet av utbildningen menar han att det är en lösning då inget annat är möjligt, där man i första hand tittar efter hur man kan skapa förutsättningar i klassrummet för alla elever. Att nå alla elever tycker han:

...är den riktigt stora utmaningen. De elever som inte hänger med blir ju ointresserade och klassen är ju något man blir utanför. Att hjälpa gruppen att sitta ihop relationsmässigt är väl grunden för att man ska kunna...hjälpa dom tillrätta med sin nivå.

Enligt Mike skapas förutsättningar för alla elever genom att ha goda relationer. När han får frågan hur undervisningen ser ut där alla elever får stöd, stimuleras och utmanas, så berättar han att han mest haft en traditionell undervisning.

I matte så har ju lektionerna byggt på teoretisk genomgång och att de sedan fått räkna tal helt enkelt. Och de planeringar jag gjort har jag försökt att utgå från boken och försöka involvera eleverna så att eleverna fått visa att de förstått det. De har fått prata själva. Sen har jag under den tid de räknar själva så försöker jag närma mig de elever som jag känner har lite bekymmer. Egentligen tycker jag att det är en ganska tråkig form av undervisning.

Mike berättar att han anpassar sig till hur undervisningen bedrivs på skolan och att han själv skulle vilja ha en undervisning som bygger på elevernas antaganden där de:

...själva får mer öppet får bolla sina tankar och för varandra, ställa frågor och arbeta mer ämnesövergripande. Jag vill att mina elever ska tycka det är spännande med matte.

Samtidigt uttrycker han en uppskattning av sina VFU-handledare genom att uttala att de givit honom kunskaper genom en ”kombination av observation och indoktrinering kan man säga” som uttrycks med ett skratt. Han återgår till relationers betydelse där han reflekterar över sin egen definition av betydelsen av relation till eleverna: ”Jag balanserar ganska nära gränsen till en personlig relation...där eleverna vet vem jag är. Komma nära och öppna sig men samtidigt hålla avstånd och inte bli privat.” Även om han ser relationer till eleverna som det centrala och meningsfulla med att vara lärare så menar han inte i likhet med van Manen (1991) som förespråkar att lärare och elevrelationen ska närma sig förälder och barn relationen utan att snarare hålla det privata avskilt.

Läroutbildningen har varit jätteviktig för att bli lärare uttrycker Mike flera gånger där han menar att han inte ångrar en sekund att han började. Han säger att:

Det handlar både om att jag har observerat min handledares praktik och att vi har läst litteratur och inte minst den diskussion vi har haft i klassen under utbildningens tid och mellan praktiken och undervisningen så har vi oftast träffats på lunchen och pratat väldigt mycket om sånt som hänt på skolan, vad man läst och allt möjligt.

Mikes uttalande ger uttryck för att bli lärare blir man tillsammans med andra i läroutbildningen som livsvärld. Mer specifikt tolkas hans uttalande genom studien som att vara lärare är man i relationen till eleverna.

Jag kommer ihåg att jag sa i januari att vi lärare är inte fullt ut människor. Jag tror fortfarande att det är så. Vi lärare är en speciell typ av vuxen som har en helt annan relation som vuxna än andra vuxna till eleverna. Jag tror inte att det är ett hinder på samma sätt som jag var lite orolig för tidigare. Jag tror att man kan bli något mer snarare än vanlig vuxen om man har en bra relation till sina elever skulle jag tro. Inte minst för att man kan påverka på unga människors bild av sig själva. Jag vill jobba med de här filurerna fullt ut!

Mikes ord kan jämföras med vad han sa innan läroutbildningens början. Han berättade då att vara lärare är både att skapa relationer och sätta betyg. Det är två uppdrag som ligger i konflikt med varandra. I slutet av utbildningen menar han att vara lärare är något speciellt som inte går att jämföra med andra relationer som ungdomar har. Han menar att det ingår olika uppdrag i relationen lärare och elev på ett naturligt sätt.

I Mikes olika uttalande blir det tydligt att vara lärare är relationen till elever som också är ingång till att förstå elevers lärande och ger möjlighet att bedriva en god undervisning. Den mest centrala aspekten av identitetsskapande rörelse i att vara lärare som följer Mike från strax innan läroutbildningens början till dess slut är relationen till eleverna.

Mike är den lärostudent som från början både haft en erfarenhet som läroresurs och där han redan vid inträdet till läroutbildningen ger uttryck för att se läroyrkets komplexitet genom relationen mellan elev, undervisning och lärande. Han ger uttryck för att både reflektera och ifrågasätta sitt eget handlande som stämmer överens med van Manens (1991) reflektionsnivå med riktning emot en metarefleksion som utvecklas under utbildningens gång.

#### 5.4.4 Kim

”Jag har stor livserfarenhet så jag känner mig inte så otrygg i mig själv och så är jag inte rädd för att stå på scen.” Kim har erfarenhet genom civilingenjörsyrket att både undervisa och leda så det är en situation han är van vid. Då han fick frågan om vad betydelsen av att stå på scen var, så förklarade han att det handlar om att föreläsa inför en grupp som han har gjort i sitt arbete, även om han förutsätter att det är en annan sak att stå framför elever. Kims fokus ligger på ledarskapets betydelse men också utifrån hur lärarutbildningen och skolan är strukturerad, där han uttalar sig mer om formen än om innehållet. Han ger ett intryck av att vara lärare är att vara ledare där ett innehåll ska förmedlas men att både att ledarskap och att innehållet ”behöver anpassas till olika situationer.”

Genom Kims uttalande och reflektioner finns en bild av hans tidigare levda erfarenhet av att vara ledare följs med in i läraryrket under hela utbildningen. Att vara ledare är en central aspekt av identitetsskapande rörelse i att vara lärare för Kim som följer Kim genom hela lärarutbildningen.

Jag tror att en bra lärare är en lärare som lyckas göra sina elever nyfikna på ämnet och vilja .... Jag tror det är väldigt svårt att tvinga någon att vilja lära sig någonting. På ena sidan få eleverna att vilja lära sig någonting på andra sidan skapa stabilitet och trygghet i klassrummet.

Att skapa motivation och ett bra klimat är viktigt i en lärares arbete, där han berättar vidare att det gör man genom ett tydligt ledarskap utan att för den sakens skull vara auktoritär. Som ledare måste man anpassa sig efter situationen. ”Kommer man in i ett rörigt klassrum så går det inte att börja som en coachande ledare.” Att skapa trygghet och motivation ses som centralt i att vara lärare som ligger i samklang med van Manens (1991) pedagogisk takt.

Enligt Kim är det centrala och meningsfulla i läraryrket eleverna. Samtidigt berättar han att det inte är så på skolan. ”Det finns något som heter auskultera som att det är något fantastiskt som att det är något som kommer från en annan värld skulle jag lite ironiskt kunna säga.” Han menar att auskultera är något som det talas om men som inte görs. Han fortsätter att kritisera skolan med att säga att han efterlyser mer kollegialt samarbete både genom att hjälpa varandra att utvecklas som lärare genom att observera varandras lektioner men också att samarbeta genom att samplanera. ”Lärare skulle kunna må bättre med lite mer medarbetarskap och där alla skulle må bättre av att arbeta mer projektinriktat.”

Kim menar att gå från att läraren är självbestämmande till ett kollegialt samarbete resulterar i en bättre skola med både bättre undervisning och möjligheter för eleverna. Det är eleverna som ska vara i fokus på skolan. Han uttrycker: ”...jag är väl inte ute efter att förverkliga mig själv.” Han menar även att de möten som lärare ingår blir ”en gåta i vad de syftar till,” då den gemensamma ”riktningen för skolan är frånvarande.”

Vi kan diskutera i arbetslag men vad bestämde vi nu då? Bestämde vi något eller var det bara en trevlig diskussion? Jag har inte sett en enda diskussion där vi bestämt vad vi ska göra.

Den stora utmaningen har varit ämneskunskaper, inte att Kim själv var ”lite ringrostig” som han först befarade utan att eleverna hade ”såna stora glapp i matematik...man får inte ge sig eller acceptera det utan ”... jag behöver hitta svaren i mitt klassrum. Det man inte ska göra är att sänka kraven.” Hur man ska undervisa är kontextuell med fokus på eleverna. Han menar att han:

...kommer att bedriva undervisning på lite olika sätt. Jag använder mycket struktur, det fungerar bra. En klar ambition från mig att ha struktur, när vi börjar, när vi slutar, begrepp står på tavlan. Varje lektion innehåller samma komponenter för att skapa trygghet och arbetsro. Många bedömningar ofta. Det har jag lyckats testa mycket.

Kim visar en tydlighet att vara lärare *som* ledare och bygga strukturer för att lyckas med undervisningen samtidigt som han uttrycker att:

Många av de här sakerna får man parkera till den dag man själv är ansvarig för elever och föräldrar utan behöver tid. Det kräver en annan kontinuitet som jag vill när jag jobbar på riktigt.

Kim möter en skolverksamhet som inte stämmer överens med det egna erfarda utifrån organisation och strukturer. Han reflekterar över sina tidigare erfarenheter i relation till det agerande som görs på skolan som ifrågasätts. Genom att ifrågasätta strukturer synliggörs en reflektionsnivå som riktar sig emot van Manens (1991) den nivån som handlar om att göra metareflectioner.

#### **5.4.5 Sammanfattning**

Hos samtliga studenter har det skett en horisontsammansmältning där den levda erfarenheten utifrån att vara civilingenjör har sammankopplats med nyerövrade kunskaper på lärarutbildningen. Att deras förståelsehorisont har förflyttats synliggörs genom att de genom van Manens (1991) reflektionsnivåer pendlar mellan olika nivåer men i lutning mot en djupare reflektion än det som utgör ett mer rutinmässigt agerande som är signifikant för livsvärlden. De är i processen att erövra ett språk för att uttrycka innebörder i att vara lärare där de tillsammans analyserar det levda erfarda. Alla lärarstudenternas förståelsehorisonter har förskjutits från att se det enkla till det komplexa läraryrket där de samtliga utvecklar och förhandlar en professionell läraridentitet genom professionella handlingar. Där utgångspunkten i att vara lärare ses utifrån olika perspektiv och där riktningen ses emot det gemensamma meningsfulla, att inspirera till det egna ämnet och stötta unga på vägen mot att bli goda vuxna.

Studien visar att lärarstudenterna förhandlar och utvecklar en läraridentitet genom att diskutera och reflektera över de dilemman de möter på skolan och relatera det till den litteratur som de läser på universitetet (Dimenäs et al., 2016). Detta har blivit så viktigt att studenterna själva på eget initiativ träffas för att prata om vad de upplevt på sin universitetsskola på väg till universitetet.

Genom lärarutbildningen skapar lärarstudenterna sitt eget handlingsutrymme genom processen om att förhandla en läraridentitet. Det synliggörs redan innan de börjar utbildningen genom att de alla menar att de kan bidra till skolan utifrån kunskaper som de anser kan vara betydelsefulla och applicerbara som lärare.

## KAPITEL 6. DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Kapitlet är indelat i tre olika avsnitt. Det första avsnittet diskuteras studiens resultat i relation till det urval av internationell och nationell forskning som studien vilar på. De centrala begrepp som nyttjas i kapitlet är Shulmans (1986, 1987) *pedagogical content knowledge (PCK)*, van Manens (1991) *pedagogisk takt* och Frelins (2014) olika begrepp att synliggöra *lärarkets komplexitet*. Därefter redogörs det för studiens slutsatser. Kapitlet avslutas med en diskussion om studiens kvalitet, dess tillämpning och fortsatt forskning.

Genom att undersöka hur de fyra lärarstudenterna erfar att vara lärare synliggörs centrala aspekter av identitetsskapande rörelser. Studiens resultat visar i samstämmighet med forskning (Meads, 1976; Giddens, 1991; Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019) hur läraridentitet förhandlas och utvecklas genom att studenterna upptäcker lärarkets komplexitet tillsammans med att professionella handlingar utvecklas i att vara lärare. Lärarstudenterna tar själva initiativ och ges möjlighet genom utbildningen att i likhet med Englund och Dyrdals (2015) ställningstagande, att reflektera över vad det är att vara lärare i relation till olika handlingar. Läraridentitet förhandlas och utvecklas genom reflektioner med andra lärarstudenter, VFU-handledare och lärare på universitetet tillsammans med de lärdomar de erövrar från den högskoleförlagda utbildningen (HFU) och den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU).

Det meningsfulla med att vara lärare handlar främst om ämnet och relationer till eleverna, till en början som två separata delar av lärarket. Under utbildningens gång utvecklas lärarstudenternas förståelse till att se sambandet mellan undervisningsinnehåll och lärande tillsammans med relationen till eleverna.

Studien visar en motsatt riktning till att lärare är styrda av olika direktiv så som studiens forskningsöversikt (Ball 2010; Nordin, 2010; Gustafson, 2010; Segolsson, 2011; Sjöberg, 2011; Wahlström, 2015; Lundström, 2018) visar. Det visar sig istället att lärarstudenterna uttrycker att de både har argument och iver att realisera sina idéer som nyutexaminerade lärare och skapar på så vis ett eget handlingsutrymme.

Studios resultat skiljer sig även ifrån Sjöberg (2010) som menar att lärarutbildningen är fränkopplad den samhälleliga och sociala kontexten. Studenterna uttrycker istället att de ser att lärarutbildningen gett dem förståelse över lärarkets komplexitet genom både lärarutbildningens innehåll och struktur.

### 6.1 Diskussion över studiens resultat

#### 6.1.1 Läraridentitetens meningsfullhet, rörelse och förhandling

Studien visar att lärarstudenterna förhandlar och utvecklar en läraridentitet genom att diskutera och reflektera över de dilemman de möter på skolan samt relatera det till den litteratur som de läser på universitetet (Dimenäs et al., 2016). Att reflektera blir för studenterna att vara i lärarket och ger en samstämmighet med vad forskning visar (Shulman, 1986, 1987; Schön, 1991; Hattie, 2009) som framhåller reflektion som centralt i ett lärarskap. Sjöberg och Nyberg (2019) har framgångsrikt använt PCK som ett analytiskt verktyg för att reflektera kring undervisning med lärarstudenter. De menar att det är särskilt viktigt för studenter som ska bli lärare under ett år, att lärarutbildningen skapar många tillfällen att reflektera utifrån lärarkets olika dilemman. Enligt Molander (1993) finns det en kunskap i att vara lärare som är större än vad som kan uttryckas. Olika analysverktyg där PCK (Shulman,



1986,1987) tillsammans med pedagogisk takt (van Manen, 1991) skulle kunna vara förtjänstfulla i samtal och reflektioner i vad det är att vara lärare. Frelins (2014) olika begrepp kan också vara ett stöd i att beskriva läraryrkets komplexitet.

Forskning visar (Rhöse, 2003; Irisdotter, 2006; Brante, 2008; Gustafson, 2010) att lärarrollen har förändrats över tid till att relationer har blivit centrala för läraryrket. Alexander, Carl och Kim uttrycker alla på lite olika vis att de från början kände en oro inför mötet med elever, samtidigt som de har sagt att elevrelationen varit en drivkraft till att bli lärare.

Genom utbildningens gång visar det sig att känslan av oro förbytts till en trygghet och glädje. Även Mike uttrycker att när han var lärarresurs så var han inte alltid den lärare han ville vara. Han visar redan vid inträdet av lärarutbildningen att han inte kände sig orolig för att möta eleverna utan att han reflekterat mycket över vilken slags relation till eleverna han vill ha. Mike hade vid utbildningens början redan en erfarenhet av skolan som ses genom studien ha gett honom både en trygghet och kunskaper som han använder sig utav under utbildningen. Lärarstudenternas egna känslouttryck bidrar till att utveckla en läraridentitet. Just oro är en sinnesstämning som har synliggjorts genom det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet och fått mig att fundera över hur skolan framställs i samhällsdebatten och hos allmänheten. Om skolan skildras ensidigt som ett kaosartat ställe där lärare måste agera som till exempel ordningsvakter<sup>7</sup> så riskerar det att läraryrket tappar sin dragningskraft som ett meningsfullt yrke för att undervisa och fostra ungdomar till att ta ansvar för ett framtida demokratiskt samhälle. Det finns en kollektiv erfarenhet (van Manen, 1997) av skolan då alla varit elever och mött lärare, som inte får förväxlas med perspektivet att vara lärare.

Det visar sig genom studien att lärarstudenterna nyttjar erfarenheter utifrån yrket som civilingenjör som omsätts till en lärarkontext. Genom att studenterna har med sig kunskaper och erfarenheter in i utbildningen som de använder sig av och vill bidra med så blir det signifikant för studien att just rörelser mellan olika identiteter blir centralt då en läraridentitet förhandlas och utvecklas. Att identiteten som civilingenjör påverkar identiteten som lärare går som en gemensam rörelse genom studien även om andra aspekter som den egna skoltiden och erfarenheten av att arbetat som lärarresurs blir tydliga hos enskilda lärarstudenter. De ser sig som förebilder till att stötta elever att utveckla goda förmågor och att bli framtida vuxna i ett demokratiskt samhälle som relateras till Klafkis (1983) idé om bildning. Studien visar att meningen med att vara lärare, som får åskådliggöras av Mikes ord, ligger i att stötta ”unga människors bild av sig själva” och att stimulera eleverna att få samma djupa intresse för det egna ämnet som lärarstudenterna själva har. Det handlar om elevernas egen relation till ämnet men också utifrån att de ska vara rustade för kommande yrkesliv. Genom min förståelse över hur lärarstudenterna ser det meningsfulla i att vara lärare så ger det en bild av att de ser läraryrket som betydelsefullt och viktigt för hur det framtida samhället kommer att se ut. Läraryrket skiljer sig ifrån civilingenjörsyrket genom elevrelationen. Jag menar att det är ett yrke som både kan ge en personlig tillfredsställelse genom att som Kim uttrycker: ”Man gör en liten putt åt rätt håll” och samtidigt vara ett fundament för den framtid vi alla är med och skapar och utvecklar.

Lärarstudenterna uttrycker att de vill utveckla undervisningen i skolan till att bli mer intressant och meningsfull för eleverna men även mer riktad utifrån de kompetenser som efterfrågas i näringslivet. Digitalisering generellt och programmering specifikt är något de alla tycker skolan saknar. Det stämmer överens med Mishra och Koehler (2006) som förespråkar att synliggöra den kompetens

---

<sup>7</sup> Uttrycket kommer ifrån SVT:s program Opinion live (24 oktober 2019) som debatterar om stök i skolan.

läraren behöver ha för att integrera analog och digital teknik i dagens undervisning. Genom de år som kompletterande pedagogisk utbildning Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt har funnits har lärarstudenter påtalat att de velat bidra till skolan med specifika kunskaper där programmering varit ett av flera olika kunskapsområden.

De fyra lärarstudenterna ger även uttryck för att de på olika sätt vill utveckla undervisningen både genom projektarbete och att ge eleverna möjlighet att få kunskaper som ligger utanför vad läroplanen uttrycker. Deras uttalande stämmer väl överens med Bergström (Falkevall och Selander, (red) 2002) som menar att undervisningens fokus borde ligga på det som ses som intressant och spännande utifrån i samhälle.

Lärarstudenter med djupa kunskaper inom ett specifikt område som till exempel programmering och lärare på skolor med djupa och breda pedagogiska och didaktiska kunskaper som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, ges i mötet mellan dem möjligheter till att både fördjupa, bredda, överlappa och därmed utveckla nya kunskaper tillsammans som kan leda till skolutveckling. Det är säkert så att de sker på ett personligt plan men skulle även kunna vara förtjänstfullt för skolan som helhet.

Gustafson (2010) som menar att en läraridentitet är något som sker i en ständig förhandling speglas genom att lärarstudenterna förhåller sig både till VFU-handledarnas sätt att undervisa och den undervisning de möter på universitetet. Lärarstudenterna skapar sitt eget handlingsutrymme genom att reflektera över sin egen framtida undervisning. De vill alla skapa förändring i omvärlden och vara en lärare som i likhet med van Manen (1991) ser det som centralt i att vara lärare att stötta sina elever mot att bli vuxna. Genom att som lärare hela tiden vara delaktig i att forma en framtid där nya läroplaner tas och nya reformer (Irisdotter, 2006; Gustafson, 2010; Englund & Dyrdals, 2015) beslutas, kommer deras läraridentitet vara i ständig process och förhandling.

### **6.1.2 Från det enkla till det komplexa läraryrket**

Studien visar att studenterna genom lärarutbildningens gång, erfar det komplexa med att vara lärare som inte kan uttryckas genom enkla samband utifrån orsak och verkan. Det handlar istället om att sätta relationen mellan innehåll, undervisning och elevers lärande tillsammans med relationen till eleverna i fokus. Detta stämmer överens med både Shulmans (1986, 1987) begrepp PCK och van Manens (1991) pedagogisk takt. De båda begreppen visar att vara lärare är i gränssnittet mellan olika kompetenser som utgör varandras förutsättningar. Jag menar att det är av vikt att medvetandegöra läraryrkets komplexitet av två olika anledningar. Den första anledningen är att synliggöra läraryrkets professionella identitet och därmed visa betydelsen av en forskningsintegrerad lärarutbildning och nyttja läraryrket till fullo istället för att montera ned yrket i olika fragment så som NPM gör gällande enligt Ball (2010). Den andra anledningen är att synliggöra läraryrkets komplexitet, så det blir motpol till de enkelriktade och stereotypiska föreställningar om läraryrket som jag menar ofta finns i den allmänna debatten om vad lärare är.

Studien visar att lärarstudenterna antar utmaningen i läraryrkets komplexitet. Kim uttrycker: ”Man får inte ge sig eller acceptera det utan...jag behöver hitta svaren i mitt klassrum.”

#### **6.1.2.1 Hur erfar lärarstudenterna läraryrkets komplexitet?**

Frelin (2013) har utvecklat ett analysverktyg för att synliggöra läraryrkets komplexitet som tidigare beskrivits i forskningsöversikten. Genom lärarutbildningen erfar studenterna det komplexa med att vara lärare. Det visar sig att vara mer utmanande än vad de först trott och samtidigt ses genom studien

som en positiv utmaning. Studien visar exempel på olika komplexa situationer som det här kommer att redogöras för.

**Meningskomplexitet:** Kim, Mike och Carl uttrycker på olika sätt att ämnesövergripande undervisning är något som de ser som meningsfullt utifrån att det blir både roligare och möjliggör för eleverna att erövra kunskaper som efterfrågas utanför skolan. Lärarstudenterna ser meningsfullheten utifrån hela klassen och reflekterar inte i studiens empiri att det meningsfulla både är föränderligt och även kan ses utifrån olika perspektiv beroende av elev. Däremot uttalar lärarstudenterna det komplexa i att kunskapsnivån är olika för olika elever där alla elever ska nå samma mål.

**Innehållskomplexitet:** Det åskådliggörs genom Mike som menar att ”lärare är inte fullt mänskliga”. Han uttrycker att lärare både ska skapa goda relationer till sina elever samtidigt som de bedömer eleverna vilket han anser blir motstridigt mot varandra.

**Medelskomplexitet:** synliggörs genom Alexander som menar att det är lätt att undervisa utifrån det som planerats men undervisning som inte fullt ut går att planeras för utgör svårigheter. Alexander ger exempel på då de i klassen ska diskutera så vet han inte på förhand vad eleverna kommer att säga och vart diskussionen kommer att leda. Det skapar till en början en osäkerhet som under utbildningens gång ersätts med en säkerhet, trygghet och glädje över att kunna interagera med eleverna.

### **6.1.3 Lärarstudenterna skapar ett eget handlingsutrymme**

Att vara lärare är, utifrån lärarstudenternas utsagor, att utveckla en undervisning där relationerna blir viktiga utifrån en intressant och stimulerande undervisning för eleverna. Mike, Kim och Carl uttalar andra sätt att undervisa än de sätt de möter genom skolan, som till exempel projektarbete som sträcker sig över fler ämnen. Lärarstudenterna ger uttryck för en kunskapssyn som riktar sig emot bildningsbegreppet (Gadamer, 1960; Klafki 1983; Segolsson, 2011) där de genom utbildningens gång ger uttryck för att se kunskaper utifrån en helhet och som inte begränsas varken av skolämne eller utifrån läroplan. Alexander som inte nämner en undervisning som går över flera ämnen uttrycker att han vill att hans elever ”ska gå längre än längst” där det inte finns någon begränsning på vilka kunskaper eleverna har möjlighet att erövra i skolan. Studenterna skapar sig ett handlingsutrymme genom att reflektera över vilken lärare de vill vara och vad de har att bidra med i skolan. Shulmans (1986, 1987) begrepp PCK skulle förtjänstfullt kunna nyttjas till att tydliggöra relationen mellan de didaktiska frågorna och förståelse för det innehålls som ska undervisas till stöd för studenternas strävan och idé att utveckla sin undervisning.

Persson (2008) har beskrivit hur läraryrket genom olika reformer och olika skeenden i samhället gjort det möjligt för olika kategorier av människor att söka sig till läraryrket. Det är det som sker idag med att möjliggöra för lärosäten att pröva olika KPU för de som redan har en högskoleutbildning. Studiens fyra lärarstudenter kommer ut till en skola som enligt Nordin (2010) genomgått en byråkratisering genom 2011 års läroplansreformer. Även Lundström (2018) som har intervjuat hur gymnasielärare erfar reformförändringar sedan 1990-talet visar också en byråkratisering av skolan. Studien visar däremot det motsatta som visas genom att Kim kritiserar skolan då han menar att lärare är för självbestämmande.

Enligt Frelin (2013) är en aspekt av läraryrkets komplexitet att det inte är självklart vad utbildning och undervisning syftar till. Ball (2010) menar att det är ett internationellt problem där skolan över hela världen drabbats av olika reformer som bygger på mål och resultatstyrning som förändrar vad lärare gör och därmed också vilka de är. Enligt Englund och Dyrdal (2015) utgör NPM som styrform skolan till en institution där resultatredovisning prioriteras framför det moraliska och professionella ansvaret.

Under lärarutbildningen finns det ingen av lärarstudenterna som påvisar det som studiens forskningsöversikt visar, att skolan både är resultatstyrd och där NPM gör läraren till en utförare av olika åtgärder. Genom lärarutbildningen utvecklar lärarstudenterna en idé om vilken lärare de vill vara och vilken undervisning de vill bedriva.

#### 6.1.4 En forskningsintegrerad lärarutbildning

En forskningsintegrerad lärarutbildning som har en tydlig sammankoppling mellan VFU och HFU ger förutsättningar för att stötta studenter till att erövra en lärarkompetens enligt Klette och Hammerness (2015). Studien avser inte att rikta sin forskning emot pedagogisk kompletterande utbildning (KPU) Ma/N/Tk med förhöjd studietakt utan hur de fyra lärarstudenterna erfar att vara lärare. Enligt lärarstudenterna så ses det genom studien att förhandla och utveckla en läraridentitet görs genom att reflektera tillsammans över de dilemman man möter på skolorna i närhet och växelverkan med den högskoleförlagda utbildningen. Det överensstämmer med Dimenäs et al. (2016) forskningsöversikt.

Lärarutbildningen visar sig genom studien vara central för de fyra lärarstudenterna i förhandling och utveckling av en läraridentitet. Kompletterande pedagogisk utbildning KPU Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt uttrycks av Göteborgs universitet ge ”centrala och generella kunskaper” (2019) i att vara lärare. Det VFU avtal som upprättades 2019 mellan Göteborgs universitet och skolhuvudmän uttrycker att: ”Samverkan kring den verksamhetsförlagda utbildningen ska bidra till en lärarutbildning med hög kvalitet som utvecklar studenternas yrkeskompetens och läraridentitet” (s 2).

Det är intressant att de fyra lärarstudenternas utsagor ses som samstämmiga med både Göteborgs universitets intentioner och det gemensamma avtal över VFU mellan Göteborgs universitet och skolhuvudmän utan att för den sakens skull göra antagandet att det som en gång var ett pilotprojekt har lyckats med en forskningsintegrerad lärarutbildning som stödjer lärarstudenterna att utveckla en läraridentitet. Det måste tas i beaktande att denna studie utgörs av fyra lärarstudenter som går samma år på utbildningen. Resultatet skulle möjligtvis kunna se annorlunda ut om studien utgjordes av fler lärarstudenter under flera år. Det är även tänkvärt att de fyra lärarstudenterna från studien uttalar sig i riktning emot att stötta elever att ”...medverka i beslut rörande människans aktiviteter i samhället...och tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar” (utdrag ur programvisionen, s 13).

De fyra lärarstudenterna berättar alla utan att ha blivit tillfrågade att de är mycket nöjda med lärarutbildningen. Det stämmer överens med Gustafsson, Fainsilber och Bergmarks (ännu ej publicerat 2020) kvantitativa studie som undersökt hur alumner har upplevt sin utbildning under åren 2015–2017, som visar att 89% är positivt inställda till kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt.

Lärarutbildningen kan aldrig vara statisk utan bör vara med i den rörelse som samhället befinner sig i, genom att sätta kunskaper, förmågor och etiska ställningstagande utifrån ett elevperspektiv i relation till det samhälle vi önskar, utifrån en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Både internationell och nationell forskning visar att lärarutbildningen behöver utvecklas till att bli en forskningsintegrerad lärarutbildning samtidigt som det finns en lärarbrist som manar till nya snabba lösningar. Alexander uttrycker att det är alltför många variabler för att kunna förutsäga en undervisningssituation fullt ut. Hans uttalande visar att det inte finns några snabba lösningar för ett så komplext yrke som läraryrket. Då olika försök görs för att upprätta KPU så ser jag genom studiens resultatanalys att de lärarstudenter som har en bakgrund med en tidigare högskoleutbildning och en tidigare yrkeskarriär föga väljer en utbildning som inte har en erkänd hög kvalitet. De kommer inte heller att välja ett yrke som är styrt av

olika byråkratiska direktiv (Ball, 2010; Gustafson, 2010; Nordin, 2010; Segolsson, 2011; Sjöberg, 2011; Wahlström, 2015; Lundström, 2018). Det finns all anledning att utgå ifrån både att lärarutbildning och skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet så att det stora behovet av fler lärare (skolverket, 2015) kan finna sin lösning genom att göra läraryrket attraktivt och meningsfullt.

Det meningsfulla i att vara lärare för de fyra lärarstudenterna utvecklas genom utbildningen till att vara relationen mellan undervisningsinnehåll, lärande och elever. De kan inte ses var för sig utan som i en oupplöslig enhet som är samstämmigt med PCK (Shulman 1986, 1987) och pedagogisk takt (van Manen, 1991). Carl uttrycker i senare delen av utbildningen att han vill lära eleverna att lära sig själva då vi idag inte vet vilka framtida kunskaper som efterfrågas. Det får mig att tänka på en av de forskare, Hammond (2008) som varit delaktig till att utveckla lärarutbildningen i Stanford som menar att vi utbildar för yrken som idag inte existerar och förbereder för framtida problem som ännu inte är identifierade.

## 6.2 Slutsatser

Det ses som ett rimligt antagande att lärarstudenternas utsagor även gäller andra lärarstudenter utan att för den sakens skull hävda att studien förespråkar en generaliserbarhet. Studien bidrar till att synliggöra hur lärarstudenter erfar att vara lärare. Jag ser det som en viktig kunskap i en tid då lärosäten prövar olika KPU för att häva den lärarbrist som idag är ett stort internationellt och nationellt problem samt att forskning visar (Ball, 2010; Gustafson, 2010; Nordin, 2010; Segolsson, 2011; Sjöberg, 2011; Wahlström, 2015; Lundström, 2018) att läraryrket är styrt genom olika politiska direktiv med fokus på en mål och resultatstyrning. Ball (2010) menar att styrningen av läraryrket genom NPM är ett globalt problem. Jag ser det som problematiskt om läraryrket blir ett yrke som utförs utifrån en lista av olika åtaganden som kan prickas av. Det skulle innebära att läraryrket mister sin professionella identitet då det inte längre skulle handla om professionella handlingar (Watson, 2006; Krantz, 2009; Gustafson, 2010; Lundström, 2019). Min övertygelse är att de KPU som idag utvecklas av olika lärosäten skulle mista sin attraktivitet hos de blivande lärarstudenter som redan har ämnesbehörighet och att läraryrket i allmänhet kommer att bli ett mindre attraktivt yrke att välja.

Begreppet att vara lärare i omvärlden har varit ett centralt begrepp genom studien och innefattar hur läraryrket uppfattas och hur läraridentitet utvecklas. Att vara lärare i omvärlden omfattar globala övergripande frågor som till exempel klimatförändringar och rasism. Genom att vara lärare i omvärlden ser jag undervisning, skola och läraryrket som viktiga fundament för att bidra till en framtid som bygger på demokratiska värderingar och forskningsgrundande kunskaper. Då det är olika politiska beslut som styr lärarutbildningen och läraryrket så anser jag att det istället bör beslutas om att utveckla forskningsintegrerade lärarutbildningar som utbildar lärare som kan navigera i det komplexa uppdraget att vara lärare.

Genom studien har det skapats en förståelse till betydelsen av att ta tillvara på lärarstudenternas kompetenser men att samtidigt skapa goda förutsättningar för dem att verka som lärare. Det kan ske dels genom att erhålla en mentor på sin skola efter erlagd lärarexamen och dels att uppmärksamma nyexaminerade lärares specifika kunskaper, som kan bidra till skolutveckling tillsammans med erfarna lärare på skolan. Det ses som en risk genom studien att lärarstudenter anammar en skolkultur där faktorer gör att det inte skapas möjligheter för att nyttja olika perspektiv för att utveckla både undervisning och skola. Lärarstudenterna uttalar att de ofta undervisar på ett traditionellt sätt under

den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), ett sätt de alla har förhoppningen om att kunna förändra då de efter utbildningen ansvarar för sina egna elever. Samtidigt uttalar de att VFU-handledaren har varit en viktig förebild i att förhandla och utveckla en läraridentitet.

### 6.3 Diskussion om studiens kvalitet

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur fyra lärarstudenter erfar att vara lärare utifrån den livsvärld som genom studien utgörs av kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) Ma/Nv/Tk med förhöjd studietakt. Lärarstudenterna har presenterats utifrån det som ses som relevant utifrån studien samtidigt som att de skall vara anonyma individer med fiktiva namn. De är alla män, vilket det i studien inte tagit hänsyn till hur det kan påverka studiens resultat. Inte heller den enskilda lärarstudentens ålder har tagits med då det skulle vara mycket lätt att identifiera vilka de är i relation till att det är 22 lärarstudenter sammanlagt på den lärarutbildning de går. Däremot har det omnämnts att de är mellan 30–50 år. Jag har redovisat min egen förförståelse utifrån det som uppfattas som relevant och påtagligt för studiens resultat.

Initialt hade jag flera olika idéer på både teorier och infallsvinklar. En av dessa vara att specifikt undersöka lärarstudenternas erfارande i relation till kursmål i utbildningen. Det övergavs då jag insåg att det skulle bli ett för stort arbete för den tid jag har haft i förfogande att skriva en master. Ändå ser jag nu i slutfasen på skrivandet att studien blev omfattande vad gäller antal sidor, ord och tecken. Om jag hade haft möjlighet att starta om hela processen till denna studie hade jag ringat in några specifika områden för komma in mer på djupet och inte bli så allmänorienterad i i strävan om att ta reda på hur lärarstudenterna erfar att vara lärare. Det är dock inte möjligt av flera olika skäl. Ett skäl är jag inte kan resa bakåt i tiden och ett annat är att jag inte hade de erfarenheter och kunskaper då jag började detta arbete, som jag utvecklat genom studiens undersökning. Ambitionen har varit att göra studien transparent så att det varit möjligt att följa vilka ställningstaganden och val som tagits där del och helhet ska överensstämma. Jag har bett kolleger granska och vara kritiska vänner. Det har gjort att jag fått omvärdera och omförhandla men även försvara olika ställningstaganden. Studien har heller inte levt sig eget liv under skrivandet. Eftersom jag i mitt arbete på Center för skolutveckling arbetar med frågor som handlar om lärarutbildning så finns en växelverkande rörelse mellan det som erfars i möten med alla de som arbetar med lärarutbildning och min process att skriva en master.

Den internationella och nationella forskning som studien vilar på visar på att skolan blivit byråkratiserad och styrd utifrån NPM. Vilket strider emot studiens resultat, som visar att de fyra lärarstudenterna skapar ett eget handlingsutrymme i att vara lärare. Det påtalas även i undersökningen att lärare på skolor verkar ha ett stort friutrymme till att göra det de vill. Att studien inte stämmer överens med vad studiens forskningsöversikt visas kan bero på flera olika orsaker. För det första så är det en liten studie som jämförs med ett antal större studier. Eftersom jag har varit intresserad av läraridentitet och vad lärare är kan det vara så att jag funnit en viss forskningsinriktning som pekar mot NPM. Jag har inom den tidsramen som funnits inte lyckats hitta forskning som visar en bild av att NPM inte styr skolan och lärarutbildningen på samma vis som till exempel Ball (2010) och Sjöberg (2011) uttalar. Det finns även en möjlighet, att jag genom empirin inte uppfattat att det finns en styrning av läraryrket eller att det varit en frånvaro av intervjufrågor som handlar om styrning av läraryrket.

Den forskning som studien vilar på redogör för studier som undersökt hur lärare erfar hur olika faktorer påverkar läraridentiteten. Det behöver påtalas att det hade varit önskvärt att bara rikta sig

emot forskning som vänder sig specifikt emot lärare på högstadiet och gymnasiet, då det kan ge en annan bild eftersom ämneslärarkyrket kan ha en annan historicitet samt kulturell och social kontext än klasslärarkyrket. Det har funnits en strävan att göra detta, vilket jag inte lyckats med fullt ut. Möjligtvis kan studier som vänder sig emot grundskolan verka vara överrepresenterade jämfört med studier som enbart vänder sig emot gymnasiet. Jag har även haft en strävan att använda mig utav svensk forskning som kan ge en mer likvärdig historicitet, kulturell och social kontext jämfört med denna studie.

Studien bygger både på intervjuer och reflektionsanteckningar. Intervjuerna har alla tagit ungefär en timme vid varje tillfälle. Det har varit en utmaning att intervjua på ett sådant sätt att jag får en fördjupad förståelse för vad studenterna menar. Jag ser flera saker jag skulle vilja återkomma till. Ett exempel är att de från den allra första intervjun och genom utbildningen pratar om teorier och metoder som viktigt att erövra som lärare. Till en början ses de som verktyg till hur man gör i undervisningen där intrycket blir att de ser det som en lista att checka av. Under själva utbildningen så ses lärarkyrket som mer komplext. Jag skulle vilja ta reda på mer om hur definitionen av teorier och metoder förändras under utbildningen.

Hur reflektionsanteckningarna ska utföras har inte varit styrd utan där har lärarstudenterna själva kunnat välja form, omfång och hur ofta de skall skriva. Resultatet har blivit att det finns olika mycket insamlat material från olika studenter. I tabell 1: Det empiriska materialet (s 38) kan det utläsas att de fyra studenterna har intervjuats två gånger var. Varje intervju har pågått i ca 1 timme. Omfånget av intervjuer är således lika för alla lärarstudenterna. Däremot ser det annorlunda ut vad gäller reflektionsanteckningarna där omfånget varierar både vad gäller antalet gånger till antalet ord som skrivits. Det har genom lärarstudenternas egna val fallit ut att reflektionsanteckningar är skrivna mer i början och mot mitten av utbildningen. Kim och Alexanders reflektionsanteckningar är de lärarstudenter där omfånget skiljer sig mest åt. Från antalet att skriva en gång till tio gånger och mängden, en halv A4-sida till fem A4-sidor. Det skulle kunna försvaras genom att mena att det inte handlar om kvantitet utan om kvaliteten i själva innehållet. Jag kan konstatera att Alexanders närvaro i studien är mer påtaglig och där materialet från Kim inte är lika framträdande. Kim uttalade redan från första intervjun att han inte hade möjlighet att skriva reflektionsanteckningar återkommande, utan skrev en gång i mitten av utbildningen. Min slutsats är ändå att alla lärarstudenterna tillför i studien centrala och viktiga identitetsskapande aspekter i att vara lärare. Det har varit ett aktivt val att inte styra lärarstudenterna i skrivprocessen. Dels för att de ska känna sig bekväma i sitt skrivande, dels att vetenskapen om att de fyra lärarstudenterna ska på ett år gå en utbildning på 125%. Det blir då en ynnest att få deras tid till att medverka till det empiriska materialet. Jag gör det övervägandet att kvaliteten i empirin överlag har varit hög och att det varierande omfånget i reflektionsanteckningar inte påverkat studiens kvalitet. Ändå har min egen förståelsehorisont förskjutits i vad jag egentligen velat uppnå med att be lärarstudenterna att skriva reflektionsanteckningar. En lärdom är att tydliggöra avsikten med att be studenterna skriva. Det finns annars en risk att det empiriska materialet enbart består av ett återberättande. Sammanfattningsvis har den gemensamma nämnaren blivit att de skrivit utifrån sina handlingar men också mot framtida förväntningar om att vara lärare där studenterna reflekterar över vad de möter under lärarutbildningen.

Det har även varit en strävan att redogöra för varje moment och val som görs genom studien och att studiens olika avsnitt ska vara i relation till studien som helhet. Skrivprocessen har genomsyrats av att pendla mellan helhet och del med stöd av både den hermeneutiska spiralen (Kvale & Brinkmann, 2014) och van Manens (1991) reflektionsnivåer. Det har varit en föresats att motivera för val som

gjorts genom att sätta reflektioner i samband med citat från lärarstudenterna samt att sträva efter att tydliggöra relationen mellan studiens urval av forskning och empirin i studien. Det möjliggör både för läsaren att ta ställning till studiens slutsatser men också att positionera sig i relation till tidigare forskning.

En jämförelse mellan intervjuer och reflektionsanteckningar med styrkor/svagheter och likheter/olikheter har redovisats i kapitlet Material och Metod. En redovisning om citat kommer ifrån intervjuer eller reflektionsanteckningar har inte gjorts utifrån ställningstagandet att det inte skulle tillföra något nämnvärt till studien utan bara försvåra för den presumtive läsaren. Det har heller inte redovisats när i tid olika citat har uttalats eller skrivits ned då jag gör det ställningstagandet att det skulle skapa en rörlighet i texten och att citaten används på ett sådant sätt att det ändå finns en förhoppning att det kommer fram genom olika formuleringar som ger en bild av det kronologiska tidsperspektivet.

Det har varit en ambition men också en svårighet att redogöra för hur själva analysen av empirin har utförts. Anledningen är att bearbetning och reflektion börjar redan vid intervjutillfället och följer med mig genom skrivprocessen där anteckningar skrivs med ambitionen att vara strukturerad men samtidigt fånga upp reflektioner som uppstår vid de mest oplanerade tillfällena och som då hastigt nedtecknas för att inte glömmas. Det har dock funnits en medvetenhet om att redogöra för analysförfarandet i syfte om att göra studien transparent och därmed trovärdig.

Det har funnits en utmaning med studien att göra ett mer enkelt och riktbart resultat genom att tolka för välvilligt till att alla tycker samma sak. För att det inte ska ske så har jag fått utmana mig själv men även fått synpunkter från kollegor som läst och ställt kritiska frågor. Min egen genuina nyfikenhet har gett mig energi att pendla mellan del till helhet både i mitt eget tänkande, med föresatsen att studiens resultat blir så nyanserad som möjligt.

Ett dilemma som kan uppstå är att föreställningar och en förförståelse kan främja en schablonbild av att vara lärare eftersom vi människor befinner oss i en redan tolkad livsvärld. Det gäller både min förförståelse som lärarstudenternas. Det finns även en risk för att studien ger en stereotypisk bild och resonemang vad det är att vara lärare då det är en grannlaga och om inte omöjlig uppgift att dra trådar ur den väv som det utgör att vara lärare. Då trådarna är separata och väven upplöst återstår det bara olika delar av görande eller egenskaper. Följden kan då bli att studien främjar bilden av att vara lärare till en lista av saker där relationer och stimulera till ämnet utgör två separata delar.

Det fenomenologiska hermeneutiska perspektivet har använts i studien och visat sig vara förtjänstfullt i och med att syftet har varit att undersöka hur lärarstudenter erfar att vara lärare. Det ontologiska ställningstagandet (Heidegger, 2013) är att människan och dess omvärld utgör en helhet som är *i* världen. Studien söker ingen sanning i en objektiv bemärkelse men kunskapsintresset är att öka förståelsen för hur läraryrket kan erfaras och förstås.

Det kan konstateras att förutom studenternas egen förskjutna förståelsehorisont genom utbildningen så blir det också tydligt att min förståelsehorisont har förskjutits. Inte bara i förståelsen hur studenterna erfar att vara lärare men också hur utifrån att vara forskare i en vetenskaplig process med valt perspektiv. Jag har pendlat i min förståelse utifrån den hermeneutiska spiralen (Kvale & Brinkmann, 2014) och van Manens (1991) olika reflektionsnivåer.



### **6.3.1 Studiens begrepp ”att vara lärare i omvärlden”**

Att vara lärare i omvärlden är studiens titel med utgångspunkt, utifrån Heideggers (2013) begrepp vara-i-världen. Det är också ett begrepp som antagits genom studien för att synliggöra att lärare befinner sig i ett sammanhang. Att vara lärare består inte av enskilda metoder och teorier utan utgörs av en väv av olika kompetenser som utgör varandras förutsättningar enligt Shulman (1986, 1987). Att vara lärare ses i studien utifrån den existentiella frågan om varandet där tidslighet och sinnesstämningar ingår i att vara. Begreppet vill också visa att vara lärare i omvärlden är i en enhet med den samhällseliga kontexten (Persson, 2008; Gustafsson, 2010; Lundström, 2018 m.fl.).

Begreppet har växt fram genom studien. Det finns en osäkerhet om en masterstudie får ta sig sådana friheter att pröva ett begrepp genom ett redan befintligt. Jag stödjer mig på Gadamer (1960, s 10) ”Det finns inga regler och om de funnes skulle jag tillråda att inte följa dem.”

### **6.3.2 Forskarrollen och förförståelse**

Kunskaper om den lärarutbildning lärarstudenterna läser har jag tillägnat mig som del i projektledningen för pilotprojekt Brobyggaren och som del i det strategiska utskott som i skrivandets stund har till uppgift att bevara och utveckla goda erfarenheter ifrån projektiden. Det jag erfar är min bild utifrån min förförståelse och det erfarda som jag har utifrån både att vara lärare, utvecklingsledare och en av projektledarna för pilotprojektet Brobyggaren. Mina kunskaper och förståelse är också utifrån ett övergripande plan där min uppfattning är att själva hjärtat i livsvärlden som lärarstudenterna ingår är mellan lärarstudenterna, VFU-handledaren och universitetskolans elever. För att få inblick i detta pulserande hjärta hade jag behövt göra en annan typ av studie. Mitt val gjordes utifrån tidsaspekten där jag inriktade mig på lärarstudenternas utsagor. Det har varit intressant och givande att få ta del av de fyra lärarstudenternas utsagor och rika beskrivningar hur de erfar att vara lärare.

Jag gick in processen med att skriva en studie på en mastersnivå utifrån att vara en lärare och utvecklingsledare och identiteten att vara någon som forskar har varit en påbörjad resa som varit svår och mödosam samtidigt som det har varit väldigt intressant, roligt och lärorikt.

## **6.4 Diskussion utifrån studiens tillämpning, fortsatt forskning och studiens kvalitet.**

### **6.4.1 Studiens tillämpning**

Studien kan tillsammans med andra studier inom samma fält vara ett bidrag till att diskutera över vad det är att vara lärare och utgöra en möjlighet att reflektera över hur läraryrkets komplexitet kan komma till uttryck. Även studiens begrepp ”att vara lärare i omvärlden” kan bidra med en diskussion att se och påverka till vad lärares komplexitet är i den enhet som ett lärarskap utgör med dess omvärld.

Lärarstudenterna i denna studie har en bakgrund som civilingenjörer. De har alla en yrkeskarriär som de lämnat för att bli lärare. Att ta reda på hur de erfar att vara lärare är meningsfullt ur både ett utbildnings- och samhällsperspektiv då det råder brist på ämneslärare i matematik, fysik, kemi, biologi och teknik. Vad ser dessa civilingenjörer som meningsfullt som även kan stimulera andra att bli lärare? Studien kan vara ett bidrag i den debatt som riktar sig emot frågan om vad utbildning och undervisning syftar till (Frelin, 2013).

### **6.4.2 Förslag på fortsatt forskning**

Från början fanns det en riktning genom Bourdieu (1984) att undersöka maktstrukturer, som exempelvis, den högskoleförlagda (HFU)- och den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) eller mellan studenternas tidigare yrke som civilingenjörer och det blivande som lärare. Val av ett teoretiskt perspektiv styr forskningens riktning. Att då undersöka maktperspektiv ses som fortsatt intressant och utgör ett förslag till fortsatt forskning.

Ett annat förslag är att göra en longitudinell studie över hur läraridentiteten utvecklas och förändras. Det vore av intresse att följa upp studenterna efter att de varit verksamma lärare en tid för att undersöka om de infriat sina tankar om hur deras undervisning ska vara. Det skulle göra en sådan studie mer kvalitativ och mer trovärdig om forskaren förutom intervjuer även gjorde observationer i undervisningen.

I pilotprojektet Brobyggaren var ett delsyfte att stimulera, utmana, utveckla och initiera till skolutveckling. Det fanns en ambition att skolor tillsammans med Göteborgs universitet ska samarbeta i frågor som gäller skolutveckling i samstämmighet med utveckling av lärarutbildningen. En ambition som ännu inte kommit till stånd. Denna studie har gett mig idén att undersöka hur verksamhetsförlagda utbildning kan nyttjas till skolutveckling.

Att vara lärare i omvärlden

Att vara lärare i omvärlden

## Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Arbetsmarknadsprognos Skolverket: (<https://www.skolverket.se/getFile?file=3472>)
- Ball, S.J. (2010). *The teacher's soul and the terrors of performativity*, (18), (215-228).
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Brante, G. (2008). *Läraren av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö: Holmbergs.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th edition. Oxford: University Press.
- Bursjö, I. (2014). *Utbildning för hållbar utveckling från en lärarhorisont: sammanhang, kompetenser och samarbete*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Cederwald, E. (2006). *Reflektion och självinsikt i "den kommunikativa pedagogiken"*. Lund: Lunds universitet, 2006. Malmö.
- Claesson, S. Hallström, H., Kardemark, W., Risenfors, S. (2011). Ricoeurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. *Pedagogisk forskning i Sverige* (16), (18–35).
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College press.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Teacher education and the American future*. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487109348024>
- Dimenäs, J., Gustafsson, T., & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare-argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning* (6), (121–137).
- Englund, T. (2008). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige* (23), (20–43).
- Englund, T. Dyrdal. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige* (20), (169–194).
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Falkevall, B. & Selander, S. (red.) (2002). *Skolämne i kris? [Elektronisk resurs]*. Stockholm: HLS Förlag.

- Frelin, A. (2013). *Att hantera läraryrkets komplexitet(er) en grund för professionalitet?* Linköping: Linköpings universitet.
- Gadamer, H-G. (1960) *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity press.
- Grossman., Hammerness., K., & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (15), (273–289).
- Gustafson, N. (2010). *Lärare i en ny tid: om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. Umeå: Umeå universitet, 2010. Umeå.
- Gustafsson, T., Fainsilber, L., Bergmark, S. (2020) *Gaps in the teacher education according to alumni*. (ännu ej publicerat 2020).
- Göteborgs universitet. (2019). Kompletterande pedagogisk utbildning Ma/Nv/TK med förhöjd studietakt. Hämtad 20191212 från <https://lararutbildning.gu.se/utbildning/kpu/forhojd-studietakt/>
- Hammerness, K., Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: looking at features of teacher education from an international perspective, promoting and sustaining a quality teacher workforce. *International Perspectives on Education and Society* (27), (121-137).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Heidegger, M. (2013). *Vara och tid*. Göteborg: Daidalos.
- Henriksson, A-C. (2016). *Man måste tänka själv*. Åbo: Åbo Akademi University.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening: anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö universitet, 2009. Växjö.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education*. Helsinki. university of Helsinki.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplanskommittén (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.

- Mishra, D., Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teachers' knowledge. *College Record* 2006108610171054 (108), (1017-1054).
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. (25), (16–35).
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New Public Management-epoken. *Utbildning & Demokrati* (27), (33–59). Hämtad från:  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-150916>
- Lindseth, Norberg. (2004) A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring science* (18), (145-153).
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, New York: SUNY Press; London, Ont.: Althouse Press.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse Press.
- Meads, GH. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- NE.se [Elektronisk resurs]*. (2000-). Malmö: Nationalencyklopedin.
- Nordin, A. (2010). Från bildning till kvalitet? Om diskursiva förskjutningar i svenskt läroplansarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige* (15), (1–17).
- Nytell, H. (2006). *Från kvalitetsidé till kvalitetsregim: om statlig styrning av skolan*. Uppsala: Uppsala universitet, 2006. Uppsala.
- Palmér, H. (1998). *Konflikt mellan vision och möjlighet hos blivande lärare i matematik. [Elektronisk resurs]*. Linnéuniversitetet: Växjö. Hämtad från  
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:388160/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, S. (2008). *Lärarkyrkans uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Petterson, B. (2011). *Det splittrade subjektet: - En analys av Marx filosofiska grund genom kritiken av Hegel*. Uppsala: Institutionen för Kultur och kommunikation, Södertörns Högskola. Hämtad från  
<http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:420034/FULLTEXT01.pdf>
- Regleringsbrev 2014/15 och 2019
- <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=15604>
- <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=16463>
- <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=20059>

- Rinne, I. (2015). *Pedagogisk takt i betygsamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete-fem livsberättelser*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik; tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), (4-14).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), (1-21).
- Simonsson, C., Hjorth, M., Sandberg, H., & Thelander, Å. (1998). *Möten på fältet. Kvalitativ metod i teori och praktik*. (Working Paper; Vol. 1998:1). Departement of Sociology, Lund University.
- Simonsson, Hjorth m.fl. (1998).
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen: lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Sjöberg, M., Nyberg, E. (2019). Professional Knowledge for Teaching in Student Teachers' Conversations about field experiences. *Journal of Science Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1688533>.
- Sjöström, J., Hansson, F. Liljefors, B. (2016). *Didaktisk bildning som alternativ till PCK*. Nationell ämnesdidaktisk konferens (NÄD): Ämnesdidaktiska broar (19-21 april) 2016: Malmö.
- Skollagen (2010:800): *med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (Tionde upplagan). Stockholm: Norstedts juridik.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Szklarski, A. (2004). Empirisk fenomenologi. Presentation av forskningsansatsen och erfarenheter från en fenomenologisk studie. *Nordisk Psykologi* (56) (274-288).
- Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.



van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. (2. ed.) Ontario: Althouse press.

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

von Wright, M. (2001). George Herbert Mead och intersubjektivitetens utmaningar. *Utbildning och Demokrati* 10(3) (3–10).

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerup Utbildning AB.

Watson, C. (2006) Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* (12:5) (509-526).

## Bilagor

### Bilaga 1: Avtal avseende verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildning

[https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1732/1732013\\_g-2018-702\\_avtal\\_vfu\\_gu.pdf](https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1732/1732013_g-2018-702_avtal_vfu_gu.pdf)

### Bilaga 2: Handboken

Handboken

2017-12-05

Influenser från pilotprojektet Brobyggaren – bakgrund och underlag för beslut om Kompletterande pedagogisk utbildning, Ma/Nv/Tk, förhöjd studietakt

Samordningsnämnden för lärarutbildning (SOL) har enligt beslut 2017-05-17, (Bilaga 6) inrättat och därefter gett det interimistiska utskottet för utbildningen i uppdrag att ge förslag till styrdokument för L1KPX, Kompletterande pedagogisk utbildning, Ma/Nv/Tk, förhöjd studietakt

Det interimistiska utskottet består av Jörgen Dimenäs (Utbildningsvetenskapliga fakulteten), Annette Mitiche (Göteborgs Stad), Tommy Gustafsson (Naturvetenskapliga fakulteten), Mattias von Feilitzen (IT-fakulteten), Daniel Seldén (Samhällsvetenskapliga fakulteten) och Linn Hansen (Studeranderepresentant). Gruppen har haft fyra möten under oktober och november månad och delger här SOL sina överväganden och förslag.

Föreliggande text består av två huvuddelar som utgör underlag för beslut:

DEL I utgörs av en övergripande resonerande text som ger en bakgrund till de fyra projektåren samt erfarenheter av betydelse för kommande program.

DEL II innehåller en kort bakgrund inför beslut och förslag till beslut om styrdokument för programråd och strategiskt utskott rörande L1KPX, Kompletterande pedagogisk utbildning, Ma/Nv/Tk, förhöjd studietakt.

Del I:

Bakgrund till de fyra projektåren samt erfarenheter av betydelse

### Målsättningar/Uppdraget

Som ett led i arbetet med att öka rekryteringen av lärare i matematik och naturvetenskap och för att bidra till långsiktig skolutveckling och utveckling av lärarutbildningen ansökte Göteborgs universitets rektor och Göteborgs Stads stadsdirektör 2013 om utvecklingsmedel för ”*Pilotprojektet Brobyggaren – för fler ämneskompetenta lärare i matematik och naturvetenskap genom samverkan mellan akademi och skola*”. Syftet med pilotprojektet som löpt över fyra år, var att inrätta en ny utbildningsväg till ämnesläroexamen och till masterexamen för studenter med grundexamen inom matematik och naturvetenskap. Pilotprojektets syfte specificerades till att

- snabbt ge fler kompetenta lärare i matematik och naturvetenskap i skolan
- bidra till kompetensutveckling av lärare i skolan och till långsiktig skolutveckling
- bidra till kompetensutveckling av universitets lärarutbildare och långsiktig utveckling av lärarutbildningen

- erbjuda en sammanhållen utbildningsstruktur lärarexamen-masterexamen-forskarutbildning för studenter med grundexamen inom matte-no-området
- skapa en utökad samverkan mellan akademi och skolverksamhet
- skapa masterprogram på Naturvetenskaplig fakultet direkt kopplade till det utvecklade lärarprogrammet

Erfarenheter från projektet avses spridas såväl nationellt som internationellt och ska ligga till grund för framtagandet av en nationellt hållbar utbildningsmodell som permanentas vid Göteborgs universitet från och med vårterminen 2018. Bärande principer under utvecklandet av Brobyggaren 2013-2017

## Universitetsskolan

En central del i pilotprojektet Brobyggaren har varit att utveckla samverkan mellan Göteborgs Stad och Göteborgs universitet. Avgörande och nyckelrollen i detta samarbete har varit att utveckla universitetsskolekonceptet med inspiration från Oslo och Tromsö.

Information om att söka att bli en universitetskola har skickats ut till rektorer för stadens högstadies- och gymnasieskolor. Projektledningen har åkt ut till dessa skolor och i ett första skede träffat rektorerna. Sista steget har varit att träffa rektorer med lärare. Varje universitetskola har tillsammans med Göteborgs universitet skrivit på en avsiktsförklaring som under projektets gång reviderats tillsammans med representanter för samtliga aktörer som ingått i pilotprojektet Brobyggaren.

I avsiktsförklaringen kan man läsa att universitetsskolan är en skola som är integrerad med den kompletterande pedagogiska utbildningen. Den betraktas som en föregångsskola med ett utforskande förhållningssätt till den egna verksamheten och dess utvecklingsarbeten. Skolan arbetar aktivt med undervisning som bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som sprids både inom och mellan universitetsskolor och universitet.

Universitetsskolorna har tillsammans med universitetet utgått från Stanford universitetets principer som grundar sig på ett gemensamt ansvarstagande att på lika villkor verka för en sammanhållen forskningsbaserad lärarutbildning.

Centralt är att skolan liksom universitet omfattas av tanken att lärarstudenterna kommer som ett studentarbetslag till universitetsskolan och där möts av ett lärarlag som ansvarar för planering och upplägg för tiden under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Den traditionella strukturen en handledare – en lärarstudent är övergiven till förmån för ett kollaborativt lärande för både lärarstudenter, handledare och universitetshandledare från såväl utbildningsvetenskaplig fakultet som andra fakulteter.

Universitetsskolan bidrar till att utveckla den verksamhetsförlagda utbildningen och inkludera den som en del av skolans verksamhet.

Det formella ansvaret för examination har kurslärare/examinatorer på universitetet men de lokala lärarutbildarna är delaktiga i studenternas examination genom kontinuerliga samtal med kursansvariga lärare, exempelvis i form av dialogseminarier och observationsprotokoll.

## Programvisionen

I pilotprojektet har en programvision utarbetats för att vägleda arbetet med att utveckla och genomföra programmet. Visionen syftar till en gemensam idé i mötet mellan de olika parterna och har utarbetats

gemensamt av lärare från universitet och universitetsskolorna samt rektorer. Inspirationen till en vision kommer från Stanford University där visionen är en utgångspunkt för samarbete mellan skolor och universitet. Att ha en vision i en svensk lärarutbildning är unikt och viktigt. Den möjliggör sammanhållning och kommunikation och är ett gemensamt verktyg att synliggöra förväntningar och förhoppningar.

Programvisionen lyder:

En sammanhållen lärarutbildning med målet att utbilda lärare som kan stödja elever att utveckla en förmåga att använda kunskaper i matematik, naturvetenskap och teknik till att ställa frågor, dra slutsatser och medverka i beslut rörande människans aktiviteter i samhället. Lärarstudenterna delar värdegrund som inkluderar social rättvisa och tar hänsyn till alla elevers olika förutsättningar.

### **Avsiktsförklaringen för samverkan mellan universitetskolor i Göteborgs Stad och Samordningsnämnden för lärarutbildning (SOL) vid Göteborgs universitet.**

I utvecklandet av universitetsskolor som en aktivt deltagande part i skapandet av ett nytt lärarutbildningsprogram är avsiktsförklaringen mellan Göteborgs Stad och Göteborgs universitet av avgörande betydelse. Avsiktsförklaringen visar vägen för fördjupad samverkan mellan Göteborgs universitet, Göteborgs Stad och medverkande universitetsskolor. Den är ett tillägg till dels övriga styrdokument för VFU för lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och till den övergripande VFU-överenskommelse som finns med respektive skolhuvudman. Avsiktsförklaringen berör vilket ansvar de olika parterna har för en sammanhållen och hållbar lärarutbildning med hög kvalitet. Den visar på en fortsatt utveckling med särskilt fokus på forskningsanknuten integration där lika vikt läggs vid såväl ett vetenskapligt förhållningssätt som beprövad erfarenhet.

### **Masterprogram**

En central del i ansökan till Utbildningsdepartementet gällande projektet Brobyggaren var att identifiera möjligheterna att utveckla masterprogram inom den Naturvetenskapliga fakulteten som till vissa delar inkorporerar kompletterande pedagogisk utbildning. De masterprogram som under 2017 introducerades är alla ämnesteoritiska program där KPU:n innebär didaktik med inriktning mot ämnet. Detta gör det möjligt att ta ut en lärarexamen om KPU:delens fullföljs. De fyra inrättade masterprogrammen är Masterprogram i Biologi och lärande, Fysik och lärande, Kemi och lärande samt Matematik och lärande.

### **Centrala erfarenheter av betydelse för programmet**

Pilotprojektet Brobyggaren har nu pågått i snart fyra år varvid ett flertal insatser implementerats och prövats. Det har också under tiden gjorts en forskningsöversikt (Bilaga 13) kring lärarutbildning nationellt och internationellt och dessutom tre större utvärderingar (Bilagor 9-12). Nedan följer en beskrivning av några rubricerade insatser som gjorts under projektiden:

#### **Etik**

Under arbetet med projektet har det flera gånger uppstått frågor kring om normer och etik både i skolverksamheten och vid universitetet i det konkreta arbetet tillsammans med lärarstudenterna. Skolor och samhälle är i ständig förändring vilket gör att även krav på lärare förändras. Det utvecklades till att bli ett centralt innehåll i den första kursen "Didaktik, etik och språkutvecklande undervisning". Rektorer på universitetsskolorna har exempelvis på den första kursen synliggjort det demokratiska uppdraget där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden, genom att samtala och introducera etiska aspekter på läraryrket på skolan för lärarstudenterna. Den verksamhetsförlagda kursen "Lärarrollen i ett undervisnings- och omgivningsperspektiv" och den parallelllagda högskoleförlagda kursen "Didaktik, etik och språkutvecklande undervisning" har moment med övergripande etiska frågor.

### Didaktik och språkutvecklande undervisning

I lärarprogrammet är första kursen av central betydelse för lärarstudenter som har en fördjupad ämneskunskap med sig in i programmet. Därför har den första kursen ett stort inslag av allmänt didaktiska frågor som rör skolverksamheten i stort men med ett särskilt fokus på språkutvecklande undervisning och elevers lärande (Bilaga 10). Kunskapen om att elever har varierande språkliga resurser med sig in i skolan är viktig. Blivande ämneslärare behöver utbildning i hur man som lärare på olika sätt undervisar så att eleverna utvecklar sin språkliga ämneskompetens. De två parallellagda första kurserna (VFU och HFU) har också varit centrala för lärarstudenterna då programvisionen presenteras, tempo och struktur i utbildningen blir tillämpad. Vidare får lärarstudenterna möjlighet att i dessa första kurser möta såväl adjungerade lärare från skolverksamheten som medverkar i universitetskurserna och seniora forskare som kan relatera till kursens ämnesinnehåll.

### Utbildningsplan

I ansökan till utbildningsdepartementet fanns en beskrivning, vilken byggde på Stanforduniversitetets struktur, av att den verksamhetsförlagda och den högskoleförlagda delen kontinuerligt skulle löpa parallellt under utbildningstiden. Utifrån detta har under projekttiden programmets utbildningsplan utvecklats och reviderats vilket resulterat i att lärarstudenterna huvudsakligen har verksamhet på skolorna på förmiddagen och på universitetet på eftermiddagen (Bilaga 1). Vidare är en detaljerad studiegång kopplad till utbildningsplanen, vilken bygger på examens- och examinationsmål utifrån en progressionstanke (Bilaga 4). De verksamhetsförlagda kurserna har i likhet med de högskoleförlagda kurserna också namngivits beroende på vilket innehåll som centralt i kursen. I arbetet har också lärarutbildarna i de skolverksamma lärolagen på universitetsskolan fått en utökad roll vad gäller bedömning av lärarstudenterna i VFU-kurserna. Det har utvecklats tydliga kriterier och bedömningsprotokoll vad som i kvalitativ mening ska bedömas, i relation till respektive kursmål. Bedömningen görs i samverkan med VFU-lärare från universitetet.

### Organisation

Under projekttiden uppstod ett behov att också utbilda professionshandledare specifikt riktat mot att handleda blivande ämneslärare på såväl högstadium som gymnasium. Det framkom också ett önskemål att de lärare som på universitetet är involverade i alternativ KPU också genomgår handledarutbildning om 7,5 hp. Det kan motiveras utifrån att lärare på universitetet på olika sätt är involverade i handledning och att utbildningens olika delar på ett tydligare sätt genomsyras av idén kring en sammanhållen lärarutbildning. Antagningskraven för utbildningen är att deltagare har en lärarexamen eller motsvarande.

Det har också under projekttidens gång utvecklats andra strukturer för olika mötesplatser för att alla parter inklusive lärarstudenter ska ha möjlighet att se utbildningen som sammanhållen i relation till programvisionen. En central del utgörs av vad som benämns som "Dialogseminarium" (Bilaga 3). Den bärande tanken är att seminarierna återkommer i samtliga VFU-kurser. Deltagare utgörs av samtliga lärarstudenter på respektive universitetsskola, lärolaget på universitetsskolan, vars lärare verkar som handledare, och rektor. Vidare medverkar universitetet med en VFU-lärare från i regel utbildningsvetenskaplig fakultet och en ämnesföreträdare från Naturvetenskaplig fakultet. I dialogseminariet som är ca två timmar tas frågor upp som kan relateras till kursmålen och lärarstudenterna examineras på en enskild handlingsplan som tar sin utgångspunkt i vetenskapliga referenser och i det samtal som förevarit på seminariet.

Vikten av en sammanhållen lärarutbildning med hög kvalitet tar också sitt stöd i att det årligen finns en lärarutbildningskonferens med olika workshops som centrala inslag. Det är också ett viktigt forum för presentationer exempelvis av utvecklingsarbete som sker på universitetsskolorna eller forskning som sker kring lärarutbildning som är aktuell för programmet. Vidare kan alumner ha inslag i konferensen.

Andra strukturer som är viktiga för den sammanhållna lärarutbildningen är mötena kring Forsknings- och erfarenhetsbaserat partnerskap (Bilaga 5) där samtliga lokala lärarutbildare och universitetslärare (involverade i programmet) har bjudits in. Vidare är rektorsmöten (med rektorer på universitetsskolorna och projektledning – i framtiden programråd) centrala för skolornas och universitetets samverkan som den regleras i avsiktsförklaringen (Bilaga 2).

#### Vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet

I pilotprojektet Brobyggaren har flera internationella kontakter knutits. Avsikten med dessa har varit att också tillföra ett internationellt perspektiv på lärarutbildning som är såväl erfarenhets- som forskningsbaserat. Centralt har här varit utbytet med universiteten i Stanford, Oslo och Tromsö. Till Stanford har flera deltagare från såväl universitet som universitetsskolor medverkat i iSTEP (Inquiry into Stanford Teacher Education Program), (Bilaga 15). Deltagandet har varit viktigt som överförande och bärande av idéer som kan knytas till visionen och en sammanhållen lärarutbildning av hög kvalitet. Projektledningen hade också under denna tid medverkat i ett webbaserat utbyte lett av Stanforduniversitetet, med deltagare från Brasilien, Chile, Norge och Sydafrika. Vidare är de kontakter som finns med universiteten i Tromsö och Oslo centrala då dessa också arbetar med universitetsskolekonceptet. I arbetet tillsammans med Tromsö universitet har också kursen ”Utvärdering och systematiskt kvalitetsarbete” kunnat bekräfta vikten av att lärarstudenterna arbetar med aktionsforskning. Dessa kontakter har också resulterat i det som kallas Forsknings- och erfarenhetsbaserat partnerskap (Bilaga 5) där de två likvärdiga rollerna som Göteborgs Stad och Göteborgs universitet har poängteras vad gäller delaktighet i programmet.

#### Specifika utvecklingsdelar

Under den fyrfåriga projekttiden har det utvecklats flera delar som alla tillsammans verkar för en sammanhållen lärarutbildning med en klar vision. Det har exempelvis varit av stor vikt för de lärarstudierande att ha VFU-kursen ”Extramural undervisning” som är knuten till ett s.k. Science center. Under projekttiden har detta samarbete skett med Universeum i Göteborg.

Lärares ledarskap ska involveras i samtliga kurser i lärarutbildningen och inte minst inom de verksamhetsförlagda delarna. En fördjupning av ledarskapsperspektivet är implementerad i kursen ”Leda individ och grupp” som ges av *Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap* vid GU. Här återfinns också en central del i programmet där lärarstudenterna under en veckas internat får ett särskilt övergripande och fördjupat perspektiv på ledarskap. En annan kurs som är unik i sitt slag och som har implementerats i programmet är kursen ”IKT-didaktik för ämneslärare” och ges av *Institutionen för tillämpad IT*. Den inriktar sig på en fördjupning av lärarstudenters kunskaper kring IKT relaterad till skolans verksamhet. Ytterligare en kurs i alternativ KPU är den kurs som ges av *Institutionen för matematiska vetenskaper*, ”Matematik, naturvetenskap och teknik i ett samhälls- och forskningsperspektiv” där samtliga lärarstudenter oavsett ämne bl.a. möter de senaste forskningsrönen kring övergripande frågor som exempelvis hållbar utveckling, globala rättvisefrågor och framtida utmaningar. Det ingår i den didaktiska kunskap som lärare behöver och som kan relateras till skolans styrdokument. Som ytterligare ett exempel är kursen ”Interkulturell pedagogisk kompetens” där lärarstudenterna får problematisera över att vara lärare i ett multikulturellt samhälle och som integreras med den uppgift studenterna har med sig i VFU-kursen ”Lärollen i ett undervisnings- och omgivningsperspektiv”.

I kursen ”Utvärdering och systematiskt kvalitetsarbete för ämneslärare” utför studenterna aktionsforskning i samråd med universitetsskolorna i syfte att inkludera det som en del av skolans verksamhet.

Under projekttiden har det utifrån inspiration från Oslo universitet anslagits s.k. ”såddpengar”. Avsikten med dessa är att det till viss del ska stötta universitetsskolornas arbete i dess centrala roll i lärarutbildningsprogrammet. Det kan röra sig om utvecklingsprojekt i relation till handledning av

lärarstudenter men kan exempelvis också röra förbättrings- och designstudier i den egna verksamheten där lärarstuderande deltar. I dessa arbeten deltar också universitetet med forskarutbildade lärare.

### Möjligheter och risker

Utifrån de influenser som påverkat projektet och som iscensatts i programmet finns stora möjligheter att fortsätta utveckla en lärarutbildning som är sammanhållen och har en hög kvalitet. Projektet har drivits med ambitionen att programmet då det permanentas ska kunna drivas utan att externa utvecklingsmedel ska tillföras. Däremot finns det några delar som möjligen har ett behov av ett tillskott. Främst gäller det den verksamhet som drivs nära tillsammans med universitetsskolorna.

De risker som kan bedömas är bl.a. det som av Ellström (Bilaga 14) tydligt beskriver om traditionsbevarande termer, d.v.s. att deltagande institutioner och enskilda utbildare inte har tillräcklig kunskap om programmet och universitetsskolornas centrala roll. Det finns också anledning att ständigt erövra kunskap under pågående program så att också utrymme skapas för utveckling. Av stor vikt är då att denna kunskap också förvaltas av det strategiska utskottet samt av programrådet.

I programrådet föreslås tre funktioner som kan bedömas centrala för att driva och utveckla programmet och för att motverka de risker som beskrivs ovan. Dels blir programrådets ordförande en central gestalt som ska vara väl förtrogen med lärarutbildningens dilemman och ha kunskap och förmåga att utifrån nuvarande struktur såväl driva programmet som att utveckla det. Vidare är det på samma sätt centralt att motsvarande part ifrån Göteborgs Stad har samma funktion och bemyndigande fast ur Göteborgs Stads perspektiv. En tredje part och tillika viktig funktion är den administrativa funktionen som utvärderare och kvalitetssäkrare. Dessa tre bör ges förutsättningar att bereda ärenden till programrådet.

### Utskottets sammansättning och övergripande uppdrag

Enligt tidigare beslut i SOL, Dnr: V2016/884 (Bilaga 6), har ett strategiskt utskott inrättats bestående av ledamöter från medverkande fakulteter (IT-fakulteten, Naturvetenskapliga fakulteten, Samhällsvetenskapliga fakulteten och Utbildningsvetenskapliga fakulteten), från Göteborgs Stad samt studeranderepresentation. Enligt PM för beslutet är syftet med utskottet: *att säkerställa kontinuitet i och fortsatt utveckling av projektets intentioner och aktiviteter, och att samarbetet med Göteborgs Stad för strategisk utveckling av utbildningen som helhet – och då särskilt för integrationen mellan högskoleförlagd utbildning och verksamhetsförlagd utbildning – tillförsäkras.*

## Bilaga 3: Förfrågan om att bli intervjuad

Förfrågan om att bli intervjuad

Hej!

Jag heter Annette Mitiche och läser på mastersprogrammet mot didaktik vid Göteborgs universitet. Jag skriver nu min masteruppsats där jag har valt att göra en empirisk studie som syftar till att undersöka hur lärarstudenter upplever läraryrket.

Jag har ett särskilt intresse för den Alternativa KPU:n Ma/Nv/Tk eftersom den har ingått i projektet Brobyggaren som varit en fördjupad samverkan mellan Göteborgs Stad och Göteborgs universitet med syfte att utveckla en sammanhållen lärarutbildning utifrån den högskoleförlagda utbildningen som hos den verksamhetsförlagda utbildningen. Jag jobbar på Center för Skolutveckling, Utbildningsförvaltningen och varit en av projektledarna i projektet. I studien önskar jag att få intervju dig som har kommit in på programmet, både innan själva utbildningens start och någon gång senare under utbildningen. Jag beräknar att varje intervju tar ca 60 minuter. Varje intervju spelas in och kommer att redovisas i studien.

Jag önskar även att du under utbildningen skriver reflektionsanteckningar utifrån dina upplevelser mot att bli lärare. Du som deltagare kommer genom studien att vara anonym. Ingen annan än jag som forskare har tillgång till materialet och du kommer att få ett fiktivt namn så att du som person inte kan spåras. Du kan naturligtvis välja att avbryta din medverkan under intervju eller själva studien. Du kan när som helst under intervjun eller studien välja att avbryta din medverkan.

Du är givetvis välkommen att kontakta mig för att fråga, prata om studien och att anmäla ditt intresse. Du kan också kontakta min handledare vid Göteborgs universitet Helena Pedersen genom [helena.pedersen@gu.se](mailto:helena.pedersen@gu.se)

Hälsningar

Annette Mitiche  
[Annette.mitiche@educ.goteborg.se](mailto:Annette.mitiche@educ.goteborg.se)

## Bilaga 4: Intervjuguide

1. Kan du berätta lite om din bakgrund, ålder, tidigare yrkeserfarenhet, tidigare utbildning, undervisningsämnen
2. Hur ser du på läraryrket?
3. Varför vill du bli lärare?
4. Hur upplever du läraruppdraget?
5. Vad anser du utmärker läraryrket?
6. Hur upplever du läraryrkets uppdrag ut?
7. Hur tänker du att din yrkesbakgrund påverkar dina tankar/vilja att bli lärare.
8. Vad behöver du lära dig på lärarutbildningen?
9. Hur vill du själv undervisa som lärare?
10. Vilka visioner har du om vad för slags lärare du ska vara?
11. Vilket stöd/hinder tror du att du möter utifrån din vision?
12. Hur ser du på den ideala bilden i relation till dig som person?