



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a chapter published in *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte på lärarlegitimation*.

Citation for the original published chapter:

Nordqvist, I. (2012)

När det inte sitter i väggarna längre. Om gymnasielärares professionella utveckling.

In: Christina Gustafsson och Göran Fransson (ed.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte på lärarlegitimation* (pp. 53-74). Gävle: Gävle University Press

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-12903>

Christina Gustafsson och Göran Fransson (red.)

Kvalificerad som lärare?

Om professionell utveckling, mentorskap
och bedömning
med sikte mot lärarlegitimation

Lärarytbildningens skriftserie nr 5

Gävle 2012



Innehållsförteckning

1	Introduktion till boken och dess teman <i>Christina Gustafsson</i>	7
2	Lärarlegitimation, introduktionsperiod och lämplighetsprövning – en översikt och problematisering av reformerna <i>Göran Fransson</i>	21
3	När det inte sitter i väggarna längre Om gymnasielärares professionella utveckling <i>Ingrid Nordqvist</i>	53
4	Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år <i>Elisabeth Eriksson</i>	75
5	Organiserat mentorskap eller kollegial samvaro? Hur stöd till nya lärare kan te sig utan formella ramar och strukturer <i>Åsa Morberg</i>	103
6	Rektor och lämplighetsprövningen – Hur rektorer skulle bedöma nya lärares kompetens under introduktionsperioden <i>Göran Fransson</i>	137
7	Att vara kvalificerad för att bli legitimerad Förskolechefer om bedömning av förskollärares kompetens <i>Amelie Nebes</i>	175
8	Om "genusfällor", uppvaknande och intresse <i>Monica Hallström</i>	197
9	Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare? <i>Christina Gustafsson</i>	227
10	Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space <i>Göran Fransson</i>	261

Författarpresentation 286

Bilaga

Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod
och kompetensprofiler för lärare och förskollärare 289

Kapitel 3

När det inte sitter i väggarna längre. Om gymnasielärares professionella utveckling

Ingrid Nordqvist

Det är inte alltid så lätt, man är ju inte
mer än människa, men att behålla
lugnet tycker jag är professionellt.

I detta kapitel fokuseras didaktiska frågor relaterade till nya gymnasielärares professionella utveckling och erövrande av auktoritet. Avsikten är att kapitlet ska bidra till att skapa förståelse för såväl lärares arbete och lärande, som för betydelsen av några aspekter av läraryrket och lärares professionella utveckling som man har att förhålla sig till såväl i ett mentorskap som vid en lämplighetsprövning för lärarlegitimation.

Utbildningen till gymnasielärare har traditionellt haft en huvudsaklig inriktning på att ge goda kunskaper i undervisningsämnet. Många år vid universitetet var en förutsättning för yrket och med ämneslärarsystemets införande under andra hälften av 1800-talet hade läroverksläraren en stark identifikation med sitt akademiska ämne. För denne lärare låg det närmare till hands att se sig som historiker än som historielärare (Florin & Johansson, 1993). Läroverkslärarna hade heller ingen gemensam lärarutbildning som folkskollärarna hade. Men i stället för att förlägga läroverkslärarens utbildning i de praktisk-pedagogiska delarna till ett seminarium som stod utanför akademien infördes 1875 ett obligatoriskt provår där den blivande läraren med hjälp av en handledare skulle undervisa vid ett läroverk, en konstruktion som utvecklades först på 1960-talet. De blivande lärarnas många år av studier på universitetet var dock inte alltid anpassade till skolans krav. De teoretiska ämnesstudierna som lärarna hade med sig stämde inte alltid överens med lärartjänsternas ämneskombinationer. Därför inrättades 1907 en ny akademisk examen för lärare, filosofie ämbetsexamen med fasta ämneskombinationer och pedagogik som obligatoriskt ämne (Florin & Johansson, 1993). Utbildningsgången har sedan dess gradvis förändrats för att under 2000-talets första årtionde återigen ge de lärarstuderande

stor frihet i val av ämneskombinationer samtidigt som det för alla blivande lärare ingick kurser gemensamma för alla skolformer i det som skulle kunna kallas läraryrkets kärna. Den senaste lärarutbildningsreformen 2011 har återigen inneburit bestämmelser om hur de olika ämnena kan kombineras med varandra samtidigt som utbildningen till ämneslärare i gymnasieskolan blivit mer specialiserad med ett eget utbildningsprogram för lärare i de teoretiska ämnena samt ett annat program för lärare som ska undervisa i gymnasiets yrkesämnen.

Förutom att gymnasielärarnas utbildning förändrats har den skolform gymnasieläraren arbetar i också genomgått en rad förändringar och reformer för att möta den utveckling som bl.a. innebär att praktiskt taget alla elever i en årskull nu tas emot i gymnasieskolan. En annan stor förändring som skett gradvis är att gymnasiet har gått från att vara en huvudsakligen teoretisk utbildning som förberedde för vidare studier, till att erbjuda program som även förbereder för yrkeslivet i en starkt differentierad gymnasieskola (Wallin, 1997).

Gymnasiet som skolform gav tidigare gymnasieläraren en tydlig institutionell inramning där mycket ”satt i väggarna” (Florin & Johansson, 1993). Lärarens auktoritet vilade på tradition samt ett med tiden allt mer detaljerat och explicit regelsystem. Ulla Johansson behandlar i sin avhandling *Normalitet, kön och klass* frågan om lärarens auktoritet utifrån Webers idealtyper *traditionell* auktoritet, *byråkratisk* auktoritet samt *karismatisk* auktoritet (Johansson 2000, s. 287 ff.). I Webers efterföljd har också begreppet *professionell* auktoritet introducerats. Det är baserat på den expertis som krävs för att uppnå vissa mål – i detta fall utbildningsmål (Pace & Hemmings, 2007). Johansson menar att den professionella auktoriteten av tradition vilat på ämneskunskaper men att den på 30- och 40-talen konfronterades med progressivismens idéer. Det gjorde att gymnasielärarens professionella auktoritet måste omdefinieras till att också vila på kunskaper i t.ex. utvecklingspsykologi. Läraryrket är komplext och ställer stora krav på utövaren. Denna syn på läraryrket är tydlig i regeringens proposition som ligger till grund för den lärarutbildning som startade 2001.

Lärarens roll som bärare av kunskaper och värderingar, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin auktoritet. Auktoritet är något man skaffar sig i en demokratisk process. (Prop. 1999/2000:135, s. 8)

Citatet visar en förflyttning från en auktoritet legitimerad genom tradition till en auktoritet legitimerad genom personligt professionellt handlande. Vad lägger då några nyutbildade gymnasielärare själva i begreppet *auktoritet* och hur ser de på vad som är *professionellt* handlande i det yrke de just har börjat utöva? Vilka strategier har de för att hantera viktiga delar i läraryrkets praktik, t.ex. att möta olika elevgrupper, att skapa ett gott arbetsklimat och att planera sin undervisning. Sju nyutbildade gymnasielärare intervjuades om dessa frågor och resultatet redovisas och diskuteras i detta kapitel.

De sju lärarna, varav fyra är män och tre är kvinnor, arbetar i två olika kommuner vid tre olika skolor. Jag kontaktade dessa tre gymnasieskolor och fick uppgifter om nya lärare som arbetat mindre än två år. Jag kontaktade dessa lärare per e-post och telefon vilket resulterade i nio intervjuer varav två inte gick att använda på grund av tekniska brister. Att det inte finns några lärare med naturvetenskaplig inriktning i urvalet beror på att det inte fanns någon ny lärare med den inriktningen att tillgå vid intervjutillfället. Fyra olika lärosäten finns representerade i deras respektive lärarutbildningar. Alla har arbetat mindre än två år som lärare och alla utom en (Jens i nedanstående tabell) är under 30 år. Fredrik är i slutet av sin utbildning och har vid intervjutillfället ännu inte lärarexamen. Lärarna benämns i texten med följande namn:

Tabell 1: De intervjuade lärarna

Namn	Undervisningsämnen
Fredrik	Transportteknik
Martin	Svenska och Engelska
Jens	Svenska och Religionskunskap
Anna	Religionskunskap och Engelska
Peter	Filosofi och Samhällskunskap
Ylva	Svenska och Engelska
Katrin	Svenska och Franska

Att vara professionell

När den nyblivne gymnasieläraren reflekterar över vad det innebär att vara professionell är det ett ideal som beskrivs samtidigt som det är något läraren strävar efter att uppnå i det vardagliga arbetet. En aspekt som nämns flera gånger av de nya lärarna är vikten av att kunna *bemöta eleverna* på ett korrekt sätt och att ha förmågan att skapa goda

relationer till eleverna. Dessa aspekter har ofta framträdande positioner när man försöker beskriva vad som kännetecknar skickliga lärare och lärares professionalitet. Exempelvis beskriver och analyserar Frelin lärares relationsarbete och hur de kan gå tillväga för att etablera, upprätthålla och utveckla relationer med elever (Frelin 2010; 2012). I mitt intervjumaterial framträder bl.a. följande utsagor kopplade till professionalitet, bemötande och relationsbyggande.

En professionell lärare har ett tillåtande och öppet klimat i klassrummet, eleverna måste få våga fråga, även ”dumma” frågor och känna att man inte ser ner på dem för det, eller tycker att de är dumma som inte fattat. (Katrin)

Jag tror att det betyder mycket för eleverna om de vet att man bryr sig om dem som personer, ser dem. (Martin)

Att vara professionell innebär också att kunna *sätta gränser* för vad som ingår i yrket.

Vi är ju jättedåliga vi lärare på att fastställa vad som ingår i vårt yrke. /.../ Att vi blir mer tydliga på vad som ingår. (Ylva)

Gränsdragningen gäller också mot den egna personen. I det professionella förhållningssättet ligger att inte ta kritik som ett personligt misslyckande menar en lärare.

Det kan också vara att ta ett steg tillbaka och reflektera över sitt eget arbete, att inte identifiera sig med arbetet och inte ta kritik mot arbetet som kritik mot en själv. (Martin)

Den professionelle läraren karaktäriseras vidare av att *vara kunnig* inom sina ämnen. En speciell typ av ämneskunskap är att man som ämnesexpert kan identifiera elevens nivå i ämnet och förmedla det till eleven genom betygen.

Sen måste man kunna motivera betygen, det tycker jag är professionellt. Jag som expert i mina ämnen vet alltid varför en elev ”bara” får VG, men att se till så att han/hon förstår vad som saknas för att komma högst upp, det är inte alltid så lätt. Lyckas man få dem att förstå, eller i alla fall försöker förklara, då visar man prov på professionalism. (Katrin)

Professionalitet kopplas också till *yrkets värdegrund* utan att denna uttrycks specifikt. Den mer eller mindre förutsätts. På frågan hur en professionell lärare är svarar en av lärarna:
Duktiga och väldigt sociala människor och ofta människor,

som jag tycker i alla fall, värderingsmässigt bra människor, som har vettiga och sunda värderingar. (Martin)

Detta närmar sig personliga kvaliteter som både i utbildningens praktiska moment och i yrkesutövningen är lätta att känna igen när man möter dem, men svårare att definiera och bedöma objektivt. Exempel är:

Professionella lärare är skickliga pedagoger, bra på att lära ut, skickliga på att strukturera upp sitt eget arbete. (Martin)

Man ska vara inspirerande. Plantera fröet. Få igång ett intresse som kan leva vidare. (Anna)

Jag som vuxen ska kunna behärska mig och hålla en viss nivå, även i lite hårdare diskussioner med elever och/eller föräldrar. Det är inte alltid så lätt, man är ju inte mer än människa, men att behålla lugnet tycker jag är professionellt. (Katrín)

Sammanfattningsvis kan sägas att vad som utmärker ett professionellt handlande i läraryrket och hur en professionell lärare kan beskrivas innehåller flera komponenter om man sammantaget ser till lärarnas svar. Det kan å ena sidan ses som att det finns en oenighet hos de intervjuade i vad som utmärker det professionella inom yrket, och å andra sidan som att lärarna sammantaget har identifierat viktiga aspekter av vad det innebär att vara en professionell lärare. Jag ansluter mig till det senare. Läraryrket brukar framhållas som komplext och mångfacetterat. Att synen på det professionella svarar mot denna komplexitet är inte förvånande. Varje intervjuad lärare lägger visserligen tyngdpunkten på olika ställen men som ny lärare på väg mot en professionell utövning av yrket visar analyser av intervjuerna att det är följande aspekter de förhåller sig till:

- yrkets gränser, att kunna se och dra gränsen för det uppdrag yrket innefattar
- yrkets kunskapsbas, som innefattar såväl goda ämneskunskaper som kunskaper i pedagogik och didaktik.
- yrkets värdegrund, uttryckt i synen på eleverna och undervisningen
- personliga förutsättningar för yrket, såsom förmåga att inspirera, engagera och strukturera

Professionalism är inget statiskt tillstånd varken på individ- eller yrkesgruppsnivå. Den professionella utvecklingen är lärarens och den nyutbildade är genom sin dagliga verksamhet på väg mot att utveckla sin

egen professionalism i dialog med både elever och kollegor (se även Frelin, 2010).

Att förvärva auktoritet

Synen på vad det är att vara professionell är nära sammankopplad med vad de nya lärarna lägger i begreppet auktoritet. För att få auktoritet måste någon ge den. Auktoritet har en riktning från och till. Den är inte en egenskap utan ”a set of relations” mellan läraren, eleven och ämnet menar Harjunen (2009) med hänvisning till den tyske pedagogen Herbarts didaktiska triangel¹. I det relationella ligger att auktoriteten är beroende av att någon erkänner den, gör den legitim för att använda Webers sätt att resonera kring auktoritet. Nedan följer några utsagor från de intervjuade som belyser auktoritet utifrån relationen lärare – elev – ämne.

Man har ingen automatisk auktoritet. Det har man genom att man är kunnig. (Ylva)

Kunskap skulle jag nog säga så där spontant. Att eleverna känner att den här läraren har något intressant att säga, att han är värd att lyssna på, att han bygger upp ett förtroende med eleverna. (Fredrik)

Och det här med auktoritet och vara ledare så tror jag att man... det är svårt att vara, det gäller ju att försöka, man måste förtjäna sin auktoritet. Så är det nu i alla fall. Man har inga alternativ. Det finns inga sanktioner direkt. Det finns inga maktmedel och det tror jag är bra. Vi är här för elevernas skull och på ett vis är det bra att man får auktoritet genom det vi gör. (Martin)

Det lärarna ger uttryck för här är en medvetenhet om att auktoritet måste förvärvas i samspelet med eleverna. Den ges inte automatiskt och den kan inte förstärkas av yttre sanktioner mot den som inte respekterar lärarens auktoritet. Det är lärarens agerande i det dagliga samspelet som är grunden för lärarens auktoritet. Martin är tydlig med att det är genom det läraren ”gör” som man får auktoritet och han ser det också som positivt.

En av de intervjuade förknippar auktoritet med att vara auktoritär. Begreppet får därför en negativ klang och vill hellre tala om respekt.

”Auktoritär” känns för mig som en lite negativ läraregenskap, som om man ser sig själv som överlägsen, lite som att eleverna är rädda för läraren. Respekt tycker jag är bättre./.../ Men vad ger läraren respekt? Kanske att man är konsekvent. Jag tror att

¹ Den didaktiska triangeln åskådliggör relationen mellan *läraren, eleven och ämnet*.

elever är känsliga för orättvisor, så man måste ha tydliga regler så att alla behandlas lika. Sen måste man vara tydlig i genomgångar, uppgifter etc., så att de vet vad som gäller och har de bästa förutsättningarna att göra bra ifrån sig. (Katrin)

Vid frågan om auktoritet menar en av lärarna att eleverna kräver att man ska vara som ”andra lärare”.

De kräver att man är som andra lärare. Det finns inte så mycket utrymme för olika lärarstilar. Man ska vara väldigt personlig med eleverna. Man ska vara väldigt mycket psykolog, man ska se eleverna. Tidigare var det mer fokus på ämneskunskaperna. (Peter)

Det sista citatet illustrerar att auktoriteten tilldelas läraren av någon, i detta fall eleverna. Läraren har en uppfattning att det inte finns utrymme att vara lärare på många olika sätt, utan eleverna har en bild av hur läraren ska vara och man får inte falla utanför den ”ramen”. Om förutsättningarna för att ha en lärarstil som avviker från den uppfattade normen är mer begränsade i en målstyrd skola med starkt fokus på att varje elev ska nå de på förhand fastställda målen låter jag vara osagt utifrån detta begränsade material, men denna lärare kände sig begränsad både i sättet att vara på och i fråga om innehållet i undervisningen.

Undervisningens innehåll och genomförande

För att få veta något väsentligt om lärares undervisning inställer sig genast en viktig metodisk fråga. Det som lärare *säger* att de gör i klassrummet och det som de *verkligen gör* är nödvändigtvis inte samma sak, även om läraren själv inte skulle tillstå detta. Så frågan är vilken kunskap om lärares undervisning intervjuer kan ge annat än kunskap om de intervjuades *uppfattningar* om sin undervisning. I undersökningar där man både har intervjuat och observerat samma lärare framkommer skillnader i vad lärare säger sig göra och vad de faktiskt gör (Linnér & Westerberg, 2001). I en intervju hamnar den intervjuade lätt själv i ett analyserande förhållande till sin undervisning medan i den konkreta undervisningssituationen visas lärares handlingar som sedan får ligga till grund för undersökarens analys. Ett sätt att komma undervisningssituationen något närmare utan att göra en egen observation, är att använda ”critical incident technique” (Flanagan, 1954). Tekniken innebär i korthet att samla in rapporter, ”critical incidents reports” om händelser som kan definieras som kritiska i det avseende att agerandet ledde till att ett problem löstes. En händelse kan också definieras som kritisk om

agerandet ledde till att problemet inte alls löstes utan att det tvärtemot skapade nya problem. Tekniken har använts för att identifiera vad människor gör i en mängd olika yrken för att kunna identifiera faktorer som är viktiga för att definiera kriterier för ”acceptable performance” i yrket (Fivars och Fitzpatrick, u.å.). Inspirerad av denna teknik har jag som intervjuare bett lärarna att beskriva en lektion eller ett moment som enligt deras mening fungerade speciellt bra respektive fungerade mindre bra eller inte alls. Syftet var att komma nära konkreta undervisningssituationer utan att ha använt observationer. Därigenom har några ”critical incidents reports” samlats vilka redovisas här.

När allt fungerade

När de intervjuade lärarna ska beskriva en lektion när allt fungerade är den gemensamma nämnaren att de upplever en positiv kontakt med eleverna utifrån ämnesinnehållet. Att eleverna på olika sätt visar att de förstår blir det främsta kvittot på att läraren har lyckats med just den lektionen. Anna beskriver en språklektion så här:

Jag kan inte säga något konkret, men jag kan beskriva känslan. Eleverna är med och de tycker det är roligt. Jag viftar och vevar med armar. Nu är vi inne på en våg och då vill jag surfa. Svettig och lycklig. Gensvaret syns i ögonen. Inte ligga på bänken positionen. De tänker till, de ler, de förstår vad vi gör. (Anna)

Ett kännetecken på en framgångsrik undervisning är också att eleverna ställer frågor. Detta kan tydligt kopplas till den syn på professionalism som redovisats ovan och som innefattar lärarens förmåga att skapa ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat.

Man stimulerar eleverna och man ser att de är med hela tiden. Alla skriver och lyssnar och ställer frågor. När de ställer frågor tycker jag det är positivt. Då är de med. Man känner att man får positiv feedback när de är med. Nickar lite. Och man känner själv att man får ett flyt i undervisningen. (Fredrik)

En annan lärare tänker speciellt på en lektion där ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat hade stor betydelse för elevernas hållning till varandra under en diskussion:

Jag har haft någon lektion och det var en som var emot homosexualitet och vågade stå för det och utan att det var några påhopp, utan det var en sund diskussion. Eleven fick klargöra varför den tyckte så, och de andra... det var inga påhopp. Det känns bra. (Jens)

I följande två exempel är det valet av ett speciellt undervisningsinnehåll som gör lektionen till en lektion som fungerar.

I går hade jag en låt med ord som saknades och så skulle de fylla i orden. Det blev lyckat och de tyckte det var kul. De verkade uppskatta det. Om jag kom dit och pratade med dem så märkte man att de verkligen försökte. Alla satt och jobbade. Jag har en stor grupp. De tog till sig mycket med analys. Med en låttext blev det helt plötsligt intressant. (Ylva)

Jag hade en argumentationsövning som var rätt rolig. Den var delvis ur en bok men omarbetad. Man ska försvara en politiker som har gjort bort sig offentligt inför ett pressuppbåd och de fick svåra och ganska knäppa exempel. Den här politikern hade betett sig skamligt t.ex. kört 75 km/h utanför en skola. De fick förbereda sig två och två och förklara varför han hade gjort som han hade gjort. Sedan fick de redovisa. Många var ängsliga för att redovisa men eftersom det var lite löjliga och roliga exempel så underlättade det. Det tyckte jag var en bra lektion. (Martin)

Ovanstående två exempel har det gemensamt att innehållet i lektionerna uppfattades som roligt av både lärarna och eleverna. Lärarna noterar att det val de gjort av innehåll i form av en låttext och en argumentationsövning engagerade eleverna så att det blev både intressant och roligt. Med tiden kommer lärarna att lägga flera sådana här lektioner till sin erfarenhetsbas och på så vis successivt bli säkrare i sitt val av konkret undervisningsinnehåll.

När det inte fungerade

När undervisningen inte fungerar upplevs å andra sidan brist på kontakt och engagemang från elevernas sida.

Sådana gånger när man inte får kontakt. Det kan bero på mig, på eleverna, på uppgiften eller en blandning. Till slut rinner det över och man blir den där skällande/gormande. (Anna)

Elevernas brist på engagemang kan härledas till att uppgiften har varit för svår. De har inte fångats av uppgiften beskriven nedan (återigen den didaktiska vad-frågan).

Vi skulle gå igenom en sonett av Shakespeare med frågor till. Jag hade hittat dem i två olika böcker och jag gjorde misstaget att dela ut de här och köra. Det visade sig att det var för svårt. Jag hade tänkt att de skulle jobba själva men jag pratade med

eleverna. Det blev rörigt och jag tror inte de lärde sig särskilt mycket av det. (Martin)

I följande exempel kan upplevelsen av misslyckande härledas till att läraren inte var helt bekväm med ämnesinnehållet och blev hänvisad till boken.

I början hade jag en klass, Svenska B. Vi höll på med medeltiden eller romantiken. Jag hade läst det för två år sedan på högskolan, så det var inte alldeles dagsfärskt och sen fick jag hoppa in mitt i terminen och fick en klass som sitter helt likstela. Man undrar, hör de vad jag säger? Så det blev lite för mycket läsa och gå efter boken kan jag tycka så här i efterhand. Men det gick inte att göra på något annat sätt då. (Jens)

Samspelet mellan eleven, läraren och ämnet

Dessa små berättelser av lyckade respektive mindre lyckade lektioner som lärarna delar med sig av rör sig i samspelet mellan *eleven, läraren* och *ämnet*. Sambandet är komplext och de tre benen förutsätter varandra. Lärarna lägger stor vikt vid att de har kontakt med eleverna och att de lyckas kommunicera med dem. Detta gör de till stor del genom ämnesinnehållet och sättet att presentera detta på under lektionen. De nya lärarna känner sig trygga med sina ämneskunskaper. De tycker att de kan sina ämnen men det gäller att göra rätt val av innehåll och metod. Gemensamt för berättelserna är att läraren säger sig märka direkt under lektionen om det fungerar eller inte genom elevernas reaktioner. Sättet att hantera den situation som då uppstår kan förbättras menar en lärare:

Ens eget sätt att reagera när det inte funkar så bra kan förändras.

Man är inte så flexibel som man skulle kunna vara. (Ylva)

Detta kan knytas till att vara ny i yrket. Det är svårt för den oerfarne att direkt ändra något, utan man följer sin planering och funderar i efterhand var det var som inte blev bra och hur man kanske skulle ha gjort i stället. Med större erfarenhet skapas en större repertoar som i sin tur ger en större flexibilitet i sättet att agera.

Tryggheten i arbetsrummet

Fram till 1990-talets stora förändringar i lärarnas arbetstidsavtal med längre tid förlagd till arbetsplatsen var en egen arbetsplats ingen självklarhet. Lärare arbetade hemma med för- och efterarbete och i skolan var läraren antingen i klassrummet, lärarrummet eller i andra gemensamma utrymmen såsom t.ex. ämnesinstitutionen. En annan förändring är införandet av programarbetslag i gymnasieskolan vilket

innebär att läraren har sin hemvist dels i sin ämnesgrupp tillsammans med lärare med *samma* ämne och dels i programarbetslaget tillsammans med lärare som undervisar i *olika* ämnen. Hur påverkar detta den nya lärarens möjlighet till stöd och hjälp i sin undervisning? I intervjuerna framkommer att den dagliga kontakten med dem som sitter i samma arbetsrum har stor betydelse för den nye lärarens upplevelse av stöd.

Det var t.o.m. så jag tackade nej till mentor. Jag behövde ingen. Jag tyckte att de hjälpte till och erbjöd. De jag satt med i arbetsrummet – utan att jag frågade så ”är det någon övning du behöver så är det inga problem, vi hjälper till”. (Jens)

Att stödet är informellt tycks vara viktigt. Det är den vardagliga kontakten med kollegorna som utgör stödet och mycket kretsar kring undervisningens innehåll och arbetsmaterial.

Mycket stöd får jag från.., jag delar arbetsrum med flera andra svensk- och engelsklärare och det är mycket där det kommer ifrån. Mycket informellt. Det är inte mentorer eller introduktörer. Men de andra är bara väldigt hjälpsamma och snälla kolleger. (Martin)

Det finns en vilja bland kollegorna att hjälpa till. Det kan tolkas som en vilja till traditionsbevarande. Den nye läraren ska inlemmas i den rådande traditionen och i en negativ mening kan det ses som utvecklingshämmande. Samtidigt känner den nye läraren tveklöst en trygghet i arbetsrummet med kollegorna och den erfarenhetsbas som finns representerad där. En trygghet som kan göra att läraren på sikt utvecklar sin undervisning i nya banor.

Ett exempel på det senare ges också i en av intervjuerna. Det rör inställningen till att använda datorteknik och internet i undervisningens planering och genomförande. De äldre lärarna använder inte tekniken i någon större utsträckning, så med det har den nye läraren fått röja ny mark.

Då är det att börja med att bygga upp ett material för det finns ju just inget material. Här får man bygga upp sitt material själv, på Internet, leta fakta. /.../ nu har jag lagt hela undervisningen på Power Point. (Fredrik)

På frågan om det är någon skillnad mellan äldre och yngre lärare i detta fall är svaret med hänvisning till de äldre:

Ja, då är det overhead eller dela ut papper och stå vid tavlan och skriva. Jag tycker det funkar klockrent jag (med att använda datorn). (Fredrik)

Stödet i detta fall är att läraren inte blir motarbetad utan det tas emot positivt av de äldre lärarna att han arbetar på ett nytt sätt.

Mot bakgrund av den vikt de nya lärarna lägger vid stödet från kollegorna i arbetsrummet är det inte en oviktig fråga var en ny lärare placeras och får sin arbetsplats. I gymnasieskolan finns både interdisciplinära programarbetslag och arbetslag baserade på ämnet. Utsagor från intervjuerna i denna studie visar att det är ämneslaget som värderas högre. Det går lättare och snabbare att komma in i planering och undervisning om skrivborden bredvid befolkas av kollegor med samma ämne. Identifikationen med ämnet är starkare än med programmet. Även andra studier visar på betydelsen av närheten till kollegor med samma ämne (Lundström, 2009; Parding, 2010).

Möte med tre lärare

I det följande möter vi tre av de intervjuade lärarna närmre där de ger sin syn på yrket och yrkesvalet, undervisningen och eleverna samt tankar om framtiden.

Fredrik: "Man får inte köra fast i huvudet, utan det är bara att försöka komma på en lösning"

Fredrik är yrkeslärare i transportteknik och parallellt med arbetet läser han en treårig yrkeslärarutbildning för att bli behörig lärare. Han kom in i läraryrket genom ett vikariat efter att ha blivit upprörd av lärare på sin gamla skola. Det är stor brist på yrkeslärare så arbetsgivaren ställer upp med de kostnader det för med sig att läsa utbildningen t.ex. kurslitteratur. Läraren arbetar samtidigt heltid.

Fredrik visar prov på ett reflekterat arbetssätt där han utformar sin undervisning utifrån både erfarenheter som han gör i klassrummet och utifrån den teoretiska utbildning han får på lärarutbildningen. Han förefaller se kopplingar och tillämpar de teoretiska kunskaperna efter eget huvud tillsammans med sina elever. Ett exempel på det är, att från att i början ha haft fler grupparbeten har han nu mer lärarledd undervisning med hela gruppen. Han menar att eleverna lär sig bättre då.

Ett tag har jag kört mer gruppuppgifter. Men i år kör jag helt annorlunda. /.../ Jag har märkt att det händer ingenting om man sätter dem i en grupp. Då pratar de om helgens bravader.

Fredrik är innovativ och prövar nya vägar själv, t.ex. genom att bygga upp sitt arbetsmaterial med hjälp av IT som används både för inhämtning av material och för presentation. Han har t.ex. lagt upp den teoretiska kursen i Power Point på följande sätt:

Så jag börjar med kursmålen och sedan går jag in på en innehållsförteckning som talar om vilka delar som ingår i kursen så de får en översikt av det. Sedan har jag tagit varje del, varje bit och gjort upp stödord till mig själv då så jag förklarar och berättar. Eleverna har fått ett kompendium själva där bara rubrikerna finns med, men de har bara rader sedan. Så berättar jag och så får de skriva ner med egna ord då för sig själv. Och så har jag lagt in lite bilder där det behövs och så jobbar jag med overheaden.

I undervisningsmodellen ovan kan fyra didaktiska val urskiljas. Det första är gå från *helheten till delarna*. Kursmålen och en innehållsförteckning visas först för att skapa en överblick. Det andra är att läraren berättar utifrån egna stödord i Power Point-presentationen. Det tredje är att eleverna får ett kompendium med presentationens rubriker, men att de ska skriva med egna ord vad det handlar om. Slutligen finns ett aktivt val av bilder, inte för bildens egen skull, utan ”där det behövs”.

Fredrik tycker att han har stor nytta av de teoretiska kunskaper han lär sig på lärarutbildningen. Men han anser att den praktiska erfarenhet av undervisning han har med sig har betydelse för hur han förstår teorin.

Hade jag inte haft undervisning och försökt olika modeller själv och sen läst om det, så hade jag aldrig kunnat förknippa ihop det med någonting.

Läraren ger här uttryck för sin syn på vikten av att först själv ha provat olika sätt att undervisa och sedan läsa om det. Utifrån nya både teoretiska insikter och praktiska erfarenheter anpassar han sedan undervisningen. Carlgren och Marton (2000) gör en analys av varför studenterna ofta upplever en klyfta mellan ”teori” och ”praktik” i lärarutbildningen. De menar att lärararbetet har två sidor; den intentionella och den betingade. Lärare har vissa intentioner med sitt arbete vilka kan härledas ur teorier och förhållningssätt som är av mer generell karaktär. Samtidigt måste lärare förhålla sig till den faktiska situationen här och nu, alltså den betingade aspekten. Fredrik visar i sitt förhållningssätt och sin undervisning att han har tagit hänsyn till båda dessa aspekter och ser inget motsatsförhållande mellan det vi kallar praktik och teori.

I sammanhang som t.ex. styrgruppen för Fordonsprogrammet och möten med skolledningen tycker Fredrik att det känns tryggt att veta vad de pratar om när det gäller styrdokument som läroplaner och kursmål. Han vill ”vara med på banan” och tycker sig ha fått mycket på fötterna från lärarutbildningen här. Det är kunskaper som han annars inte kunnat få på ett systematiskt sätt. Han fick ingen introduktion av dessa dokument när han anställdes på skolan.

Ordning och reda är viktigt för Fredrik. Jag tolkar det som att han använder det som ett medel, en förutsättning för att kunna kommunicera med eleverna, vilket i sin tur gagnar elevernas lärande. Ordning och reda blir inget självändamål.

.../det ska vara ordning och reda, inget stök och härjande utan lugnt och fint.

Jag ger mycket beröm och så märker de att blir det något fel ... det tar jag inte... det respekterar de.

Jag ser hans sätt att tala om sin undervisning och den vikt han lägger vid att vara väl förberedd och insatt i det som ska göras både i interaktion med eleverna och i interaktion med kollegor, skolläring och branschen som ett uttryck för viljan att känna sig säker i situationen.

Är man förberedd för en teorilektion då finns det inget bättre, då flyter det bara på, men om man inte är förberedd... frågvisa elever och man har inte svar på frågorna – inte kul.

För att *behärska teorin* (tunga fordon) måste man enligt Fredrik ha egna konkreta erfarenheter och kunskaper. För att *kunna förmedla kunskapen* måste man paketera den på ett sätt som gör att eleverna lär sig och för att kunna *behärska klassrumssituationen* måste man visa vad som inte tolereras ("det tar jag inte... det respekterar de"). När dessa tre delar fungerar upplever läraren tillfredsställelse och säkerhet i sin yrkesutövning. Fredrik ägnar både tankemöda och tid åt sin undervisningsplanering, men det är en investering som gör att han är nöjd med sitt arbete och verkar inte känna sig stressad trots både studier och arbete.

I Fredriks förhållningssätt finns två mer övergripande aspekter som är viktiga för hans yrkesutövning. För det första är han intresserad av skolan i ett helhetsperspektiv. Han talar om uppdrag och utförande och att göra det bästa av det. Det kan man göra på många nivåer i systemet, allt ifrån en lektion till att leda en hel skola. Det andra är att han ser en karriär. Han svarar utan betänketid att han vill bli rektor i en framtid. Alla har olika erfarenheter med sig in i en lärarutbildning och i läraryrket. Komplexiteten i yrket gör att erfarenheter som kanske inte i första hand ses som relevanta mycket väl kan vara det. Fredrik drar paralleller till att köra timmerbil:

De här erfarenheterna man har från livet ute... jag tror att timmerbil är ju exemplariskt för det kreativa tänkandet. Kör man fast fem mil in i skogen, själv en natt, så måste man lösa det själv. Det är bara att fixa. .../ Man får inte köra fast i huvudet utan det är bara att försöka komma på en lösning.

Fredriks erfarenhet av att köra timmerbil och köra fast mitt i natten fem mil ut i skogen kan hjälpa läraren till ett förhållningssätt som innebär att saker går att lösa och att man inte får ”köra fast i huvet”. På det viset ger hans tidigare yrkeserfarenhet ett förhållningssätt som han har nytta av som lärare.

Martin: ”Är den riktig planerad så bli det oftast en bra lektion”

Martin är gymnasielärare i svenska och engelska. Han har vid intervju tillfället arbetat drygt en halv termin sedan sin examen våren innan. Martin har ännu några år kvar till trettio men har ändå hunnit med att gå ett år på ett annat program samt läsa ett år på folkhögskola där han odlade sitt intresse för musik. Arbetskapaciteten tycks ha varit hög då han i ett omdöme om Lärarprogrammet menar att det gick att ”både jobba extra och läsa dubbelt under studietiden”. Efter att ha provat på andra utbildningar bestämde sig Martin till slut för att bli gymnasielärare. Han trodde själv att han skulle trivas bäst med att arbeta med äldre ungdomar. Dessutom är han intresserad av sina ämnen och menar att det är mer fokus på ämnena på gymnasiet.

Den skola där Martin nu arbetar har han själv varit elev vid. Det var ett strategiskt val att återvända. Han tänkte att eftersom han visste mycket om skolan och kände många av lärarna så skulle han kunna få mycket hjälp och stöd som ny lärare. Det är otroligt värdefullt och går inte att mäta i vare sig tid eller pengar att man får stöd från kollegorna, menar Martin.

Martin arbetar i en kommun där det finns ett mentorsprogram för nya lärare. Han har fått hjälp både av en introduktör som ska hjälpa till med allt praktiskt i det vardagliga arbetet och av en mentor som ska vara ett stöd i själva undervisningssituationen. Mentorn arbetar inte på samma skola men besöker Martins lektioner ibland för att sedan diskutera dem med Martin.

Det var väldigt bra. Det var väldigt skönt och nyttigt att ha en som är där och observerar utan att bedöma, utan som är där för att hjälpa en. Det blir inte riktigt samma situation som när man på lärarhögskolan fick besök. Det har varit positivt.

Martin är nogna med att framhålla att det är han som har bestämt vad de ska ta upp och vad han behöver hjälp med.

Att planera undervisningen tar tid, längre tid än Martin var beredd på. Ämneskunskaperna finns där, t.ex. i litteraturhistoria, men att sedan omsätta det i konkret undervisning med hjälp av olika läromedel och för olika elevgrupper är en process som tar tid. Samtidigt känner Martin att planeringen är grunden till en lektion som fungerar.

Det märks tydligt både på mig själv och på eleverna om jag hunnit planera lektionen riktigt grundligt eller ej. Är den riktigt planerad så bli det oftast en bra lektion, men det är svårt att hinna eftersom det tar mycket längre tid för mig än för de som har rutin.

Martin gör sin planering själv men han har samlat in både kortsiktiga och långsiktiga planeringar från kollegor. Det är svårt att veta hur eleverna tar till sig ett presenterat material om man aldrig provat det förut. Ett exempel som Martin ger är när han hade hämtat frågor till en dikt ur två olika böcker och eleverna skulle arbeta självständigt med dessa. Det visade sig vara för svårt och det blev inte mycket gjort. Martins analys av det som hände var att han borde ha gett eleverna möjlighet att själva tolka dikten innan de började svara på frågor. Detta är en erfarenhet som han förvärvat i den konkreta undervisningssituationen och som han kan ta med sig till kommande undervisningsplanering. Martin säger att det blir mycket "trial and error". Bristen på erfarenhet av hur olika val av innehåll och genomförande av olika moment fungerar med eleverna samt tiden för planeringsarbetet är klart kopplat till att vara ny i yrket. Även Stukát (1998) visar i sin jämförelse mellan lärarstudenters och nya lärares planering att planeringen går från att vara nästan utslutande fokuserad på kunskapsstoffet och hur det ska förmedlas till att även inbegripa eleverna och deras förutsättningar och möjligheter att ta till sig undervisningen. Med tiden kommer erfarenhetsbasen att vidgas och det professionella ligger i en vidgad förståelse för komplexiteten i undervisningssituationen och förmågan att uppfatta fler händelser under lektionens gång. Stukát (1998) hänvisar till Borko, Bellamy och Sanders (1992) som använder begreppet schema för att beteckna "en abstrakt kunskapsstruktur som sammanfattar information om ett stort antal händelser och relationer mellan händelser" (Stukát, 1998, s. 67). Den nya lärarens schema har inte lagrat lika många händelser och objekt som den mer erfarne. Med detta synsätt kan lärarutbildningens praktiska moment inte till fullo förbereda den blivande läraren för komplexiteten och oförutsägbarheten i undervisningssituationen. Det är något som måste tillägnas genom erfarenhet och byggas på successivt.

Martin skulle också vilja använda flera examinationsformer där eleverna får vara mer kreativa och redovisa med hjälp av t.ex. bild och musik. Han har provat lite men hänvisar till att det tar tid att arbeta med det. Auktoritet förknippar Martin med att vara ledare:

Och det här med auktoritet och vara ledare så tror jag att man...
det är svårt att vara, det gäller ju att försöka, man måste förtjäna

sin auktoritet. Så är det nu i alla fall. Man har inga alternativ. Det finns inga sanktioner direkt. Det finns inga maktmedel och det tror jag är bra.

Martin menar att sättet man vinner auktoritet på är att visa för eleverna att man bryr sig om dem som personer, att man ser dem. Man kan inte skrämman sig till auktoritet. Inte heller tycker Martin att den gamla skolan med sanktioner som t.ex. relegering var något positivt. Han menar att skolan är på rätt väg i det avseendet, även om han ibland kunde önska att det fanns sanktioner, men Martin menar att lärarna är där för elevernas skull.

Om han ser tillbaka på sin utbildning så känner Martin att han är väl förberedd i ämnena och att lägga upp undervisningen efter läroplan och kursplan på ett målinriktat sätt. Däremot saknar han mer av konkreta metoder och hur man planerar på lång och kort sikt. Han skulle också ha velat vara mer förberedd på "det andra uppdraget", t.ex. att vara mentor/klassföreståndare för elever och framförallt mer kunskap om mobbning, utfrysning och konflikter. Samtidigt tycker Martin att lärarutbildningen fått oförtjänt mycket skäll och kritik. Men visst finns det delar i utbildningen som kan förbättras, inte minst ordning och struktur. Exempelvis ändrades programstrukturen då Martin gick på utbildningen och informationen kring detta var bristfällig. Mycket ansvar låg också på de lokala lärarutbildarna som han menar inte hade fått så mycket utbildning.

Det bästa med att vara lärare är utbytet med eleverna. Martin tycker det är roligt att "faktiskt lära dem någonting". Det han vill utveckla i arbetet är själva undervisningen, sin egen insats. Han vill bli bättre och bättre som lärare. I sin beskrivning av vad han tycker är professionellt lyfter han fram en väg som kan ses som nyckeln till en sådan utveckling, nämligen att:

ta ett steg tillbaka och reflektera över sitt eget arbete, att inte identifiera sig med arbete och inte ta kritik mot arbetet som kritik mot en själv. Det kan ju vara en svår sak. Jag tycker det här att lärare forskar är en jättebra grej. Höja statusen. Det känns som ett steg i rätt riktning. Jag fick en association till det jag läst i en facktidning. Det finns utrymme till att forska mer.

Det finns en ständigt pågående diskussion om hur lärarnas status ska höjas. Det som Martin för fram, att lärare ska forska, är inte så vanligt som stathöjande faktor. Möjligen kan den lärarutbildning som Martin har gått och som starkt betonade utbildningens och yrkets vetenskapliga grund, göra att Martin inte känner sig främmande för forskning. På

frågan om vad han gör om tio år svarar han att det är en svår fråga, men säger ändå till sist: ”jag är lärare”.

Anna: ”Nu är vi inne på en våg och då vill jag surfa”

Anna är lärare i engelska och religion. Hon undervisar även i ämnet svenska men det har hon inte i sin utbildning för det är ”en mördarkombination” tycker hon. I efterhand hade det varit bättre med svenska och engelska menar hon, men hon hade hört från andra lärare att det var väldigt ”tungt” att undervisa i båda dessa ämnen. Anna har alltid velat bli lärare. Redan när hon gick Barn- och fritidsprogrammet på gymnasiet valde hon att läsa mer pedagogik och fick upp ögonen för att bli gymnasielärare. Hon läste in ytterligare några ämnen för att bli behörig att söka utbildningen.

Annas ideal när det gäller språkundervisning kan sammanfattas i begreppet Learner Autonomy där en av grundstenarna är att eleven tar ansvar för sitt eget lärande. Hon vill skapa en undervisning där eleverna känner sig trygga och vågar tala språket.

Min dröm är att få så många som möjligt att prata och känna sig trygga i talet. Nästan all min energi ligger på att få igång en undervisning som får igång talet.

Samtidigt är det undervisning som har inslag av Learner Autonomy som inte fungerar i alla grupper. Eleverna har inte vanan från högstadiet att ta eget ansvar och vissa behöver en struktur. Då får man gå tillbaka, menar Anna. Hon beskriver undervisningen när den inte fungerar som att det är:

Sådana gånger när man inte får kontakt. Det kan bero på mig, på eleverna, på uppgiften eller en blandning. Till slut rinner det över och man blir den där skällande/gormande.

När undervisningen däremot fungerar bra är svårare att beskriva rent konkret. Däremot kan hon beskriva känslan.

Eleverna är med och de tycker det är roligt. Jag viftar och vevar med armar. Nu är vi inne på en våg och då vill jag surfa. Svettig och lycklig. Gensvaret syns i ögonen. Inte ”ligga på bänken”-positionen. De tänker till, de ler, de förstår vad vi gör.

Anna menar att det är elevernas frågor som visar om de förstår. Det har för henne med tiden blivit lättare att hitta ”flowet” med studiemotiverade elever än med de som inte är det. Samtidigt framhåller hon att det ligger på henne att få igång eleverna. Både hennes beskrivning

av undervisningen när den fungerar respektive när den inte fungerar är relaterad till hennes upplevelse av kontakt med eleverna.

Att ge begreppet auktoritet en innebörd tycker Anna är svårt men hon menar att man måste kunna *vara* en auktoritet. Själv kommer hon oftast in i ”kompisstilen” som hon kallar det

Ja, jag kommer själv ofta in i den här kompisstilen. Men ibland om jag barskar på mig så tar det väldigt hårt.

Trots att hon inte arbetat som lärare så många år så brukar hon bli nominerad när eleverna ska rösta på bästa lärare och hon brukar få positiva utvärderingar. Under sin utbildning saknade hon dock konstruktiv kritik under den tid hon var ute på sin verksamhetsförlagda utbildning. Därför är detta med hur man är i klassrummet en fråga hon har diskuterat med sin mentor som hon träffar en gång i veckan. Anna fick välja själv vad hon ville prata om med sin mentor och det blev t.ex. hur man hanterar stöjiga grupper eller hur man hanterar lärarens arbetsbörda. Anna tar upp ”det praktiska” och menar att lärarutbildningen inte förberedde henne tillräckligt mycket för det praktiska, t.ex. hur en arbetsvecka ser ut eller hur man rent konkret går till väga i olika frågor. Ämnesdidaktiken var bra men för grund, liksom hon även tycker att det gemensamma allmänna utbildningsområdet blev för grunt.

Det var mer att saker blev benämnt. Men det var goda tankar, men det blev så otroligt teoretiskt. Det blev den ideala skolan.

Avsaknaden av kunskap om och träning i ”det praktiska” går som en röd tråd genom Annas tillbakablick på sin utbildning och det är just i det praktiska hon vill ha stöd från sin mentor. Samtidigt tycker hon att hon har en stabil bas i sina ämnen där hon förutom sin lärarexamen även har en magisterexamen i ett av ämnena.

Det är också goda ämneskunskaper hon förknippar med att vara professionell. En professionell lärare har kunskaper i sitt ämne men det räcker inte.

Man ska vara inspirerande. Plantera fröet. Få igång ett intresse som kan leva vidare.

I det professionella ligger dessutom att man är aktiv på skolan för övrigt och intresserad av skolans utveckling. Till sist menar Anna att det också är professionellt att våga ta hjälp när så behövs.

Det bästa med yrket enligt Anna är mötet med eleverna, att se att de lär sig. För att nå dit krävs välplanerade lektioner och det känns tillfredsställande när det funnits tid till planering. Nackdelen med yrket är att det är mycket pappersarbete som dessutom kan kännas onödigt

ibland. Det Anna vill utveckla i yrket för sin egen del är undervisningen. Hon ser positivt på sin egen utveckling och menar att:

Man kan ju bara bli bättre.

Hon vill bli striktare t.ex. när det gäller att eleverna ska hålla deadlines. Hon är rädd för att hjälpa dem lite för mycket. Hon är osäker om hon kommer att arbeta som lärare om tio år. Det är jobbigare än hon trodde, men hon tycker om att vara lärare och hon tycker att hon är en bra lärare.

När det inte sitter i väggarna

Inledningsvis ställdes frågorna: vad lägger några nyutbildade gymnasie-lärare själva i begreppet *auktoritet* och hur ser de på vad som är *professionellt* handlande i det yrke de just har börjat utöva?

I sina svar bekräftar de nya lärarna att de inte kan luta sig mot något som sitter i väggarna, alltså en traditionell auktoritet. De måste själva träda fram som individer och luta sig mot såväl personliga kvaliteter som yrkesmässigt kunnande. Det professionella handlandet i yrket är i grunden relationellt, där det relationella inbegriper läraren, ämnet och eleven i en pågående växelverkan. Det relationella synsättet medför att erfarenheter av olika möjliga kombinationer av relationer måste vinnas i konkret utövande av yrket där lärarens ”schema” hela tiden utökas. Lärarutbildningen har dock en viktig uppgift att skapa en teoretisk medvetenhet och en mental beredskap för den komplexa uppgiften. Läraren Ylva sammanfattar vari en utveckling mot det professionella kan bestå:

Ens eget sätt att reagera när det inte funkar så bra kan förändras.

Man är inte så flexibel som man skulle kunna vara.

Komplexitet förutsätter flexibilitet. De intervjuade berör alla detta på olika sätt. De märker när det inte går som det var tänkt men brist på erfarenhet ger en begränsad handlingsrepertoar i stunden.

Synen på vad det innebär att vara professionell sammanfattar jag som nämnts ovan i fyra aspekter utifrån de intervjuade nya lärarnas reflektioner om sin undervisning och det yrke de valt. För det *första* måste man kunna dra en gräns för det som uppdraget omfattar respektive inte omfattar. För det *andra* måste man omfatta yrkets kunskapsbas, vilken innefattar såväl goda ämneskunskaper som kunskaper i pedagogik och didaktik. För det *tredje* måste man omfatta yrkets värdegrund, uttryckt i synen på eleverna och undervisningen. För det *fjärde* är vissa personliga förutsättningar för yrket, såsom förmåga att inspirera, engagera och strukturera, viktiga för en professionell utveck-

ling. Under introduktionsperioden behöver den nya läraren stöd ur alla dessa aspekter för att tillägna sig verktyg och förhållningssätt för en hållbar professionell utveckling i yrket.

Det komplexa och mångfacetterade betonas ofta när det gäller att beskriva läraryrket. Förvisso är komplexiteten betydande i förhållandet mellan läraren, eleven och ämnet. Till detta kommer också att skolan som helhet och läraren som tjänsteman ska förhålla sig till samhällets utveckling samt skolans politiska och administrativa styrning. I det professionella förhållningssättet kan då ligga det som en av de nya lärarna uttrycker så här:

*Det är inte alltid så lätt, man är ju inte mer än människa,
men att behålla lugnet tycker jag är professionellt.*

Referenser:

- Borko, H., Bellamy, M. & Sanders, L. (1992). A cognitive analysis of patterns in science instructions by experts and novice teachers. I T. Russel & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection*. London: Falmer.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Fivars, G. & Fitzpatrick, R. (u.å.). *The Critical Incident Technique Bibliography*. American Psychological Association. (<http://www.apa.org/psycINFO/cit-intro.pdf>)
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique, *Psychological Bulletin*, 51(4)
- Florin, C. & Johansson, U. (1993). *"Där de härliga lagrarna gro-": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Dissertation. Uppsala: Uppsala University.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching* 15(1), 109–129.
- Johansson, U. (2000). *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk 1927-1960*. Tavelsjö: U. Johansson.
- Linnér, B. & Westerberg, B. (2001). *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, U. (2009). *Gymnasielärare: perspektiv på arbete och yrkesutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology and Research. *Review of Educational Research* 77(1), 4–27.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19(2), 95–111.

- Prop. 1999/2000:135: *en förnyad lärarutbildning*. (2000). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid: perspektiv på en skolform*. Stockholm: Statens skolverk.