



## Nyutexaminerade språklärares syn på lärarutbildningen

Marina Bendtsen

*I mitt arbete som lärarutbildare ställer jag mig ständigt frågan hur relevant lärarutbildningen är och hur väl vi inom ramen för utbildningen lyckas förbereda blivande lärare för sitt framtida yrke. Frågan behöver belysas ur olika synvinklar och i föreliggande artikel kommer jag att fokusera på nyutexaminerade språklärares syn på sin utbildning. Vilka aspekter anser de sig ha haft nytta av och vad har varit mindre relevant för deras behov?*

Blivande språklärare i Finland avlägger idag 60 sp pedagogiska studier som inrymmer både teori (pedagogik, ämnesdidaktik) och praktik. Ett centralt mål för den finländska lärarutbildningen är att förbereda de blivande lärarna för forskningsbaserad professionalism. Att utbildningen är forskningsbaserad innebär dels att de blivande lärarna ska erhålla kunskap baserad på aktuell forskning (både ämnes- och pedagogisk forskning) dels att de internaliserar en forskningsorienterad attityd till sitt arbete vilket innebär att de förutom vardagligt, intuitivt tänkande utnyttjar systematiskt, rationellt och analytiskt tänkande när de gör pedagogiska beslut. Med andra ord att de utnyttjar forskning och forskningsbaserade kompetenser i sin dagliga undervisning och i sitt arbete. (jfr Niemi & Jakku-Sihvonen 2006.)

Inom ramen för den begränsade tid som lärarutbildningen har till sitt förfogande är det omöjligt att omfatta allt som en blivande lärare kan tänkas behöva lära sig. I denna artikel frågar jag mig hur väl lärarutbildningen svarar mot de behov som lärarna har och låter en grupp nyblivna språklärare utvärdera sin utbildning.

### Tidigare studier om lärares syn på utbildningen

Studier där man undersökt hur lärare värderar sin utbildning har gett något varierande resultat. Framför allt verkar det finnas en ambivalens när det gäller synen på de teoretiska studierna. Vissa studier ger en mera negativ bild där blivande lärare upplever att universitetsstudierna inte förberett dem för det praktiska arbetet i klassen (jfr Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998) medan andra resultat visar att blivande lärare nog upplever att de teoretiska aspekterna varit relevanta (Smith & Lev-Ari, 2005). Praktikperioderna tenderar att få mera positiva omdömen och upplevs ofta som mera värdefulla jämfört med de teoretiska studierna (Smith & Lev-Ari 2005, Roness 2011).

Det har också gjorts en del rätt omfattande studier i finländska sammanhang. Niemi (2006: 40) refererar till ett kommittébetänkande från 1989 där ämneslärarstuderandena starkt kritiserade innehållet i de pedagogiska studierna. De upplevde studierna för abstrakta och ytliga och ansåg dem inte vara till hjälp i lärararbetet.

Undervisningspraktiken och ämnesdidaktiken uppskattades däremot.

Niemis och Tirris (1997) studie av klass- och ämneslärares uppfattningar om vilka färdigheter utbildningen gett ger vid handen att lärarna i främsta hand upplevde att de förberetts för klassrumsverksamhet (undervisning osv.) medan de ansåg sig blivit mindre väl föreberedda på lärarens uppgifter utanför klass. Liknande resultat kom fram i en replikationsstudie (Wikman 2010) där tre årskullar ämneslärare vid Åbo Akademi fick utvärdera sin utbildning.

## Beskrivning av den aktuella studien

I det följande presenteras ett delresultat från mitt pågående doktorsavhandlingsarbete. Avhandlingen handlar om språklärares framväxande syn på vad det innebär att bli och vara lärare. Studien omfattar en grupp på tjugo blivande språklärare som gjorde sin lärarutbildning vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet under den senare delen av 2000-talets första årtionde. Samtliga är kvinnor i varierande ålder mellan 22 och 42 (majoriteten var dock mellan 22-26 år). Ungefär hälften av dessa hade erfarenhet av att jobba som lärare före utbildningen. Studien är longitudinell och omfattar tre faser: den första innan studerande inledde sin första kurs på Pedagogiska fakulteten (n=20), den andra efter att de avslutat lärarutbildningen (n= 11) och den tredje efter att de jobbat 1-2 år som lärare (n=9). Studien är kvalitativ och data i den första fasen består av skriftliga berättelser medan uppföljande intervjuer användes i fas två och tre.

I denna artikel har jag valt att endast fokusera nyblivna lärares syn på lärarutbildningen vilket innebär att jag endast använder mig av data från den andra och den tredje fasen där lärarna genomgått utbildningen. Deltagarantalet i fas 2 var lägre än i fas 1 dels på grund av att deltagandet var frivilligt, dels på grund av att alla inte fortsatte sina studier i samma takt. I fas tre valde jag att bara intervjua de som arbetat som lärare efter utbildningen och landade då på 9 deltagare.

De semi-strukturerade intervjuerna innehöll bl.a. frågor om lärarnas syn på lärarens arbete, lärarutbildningen och lärarblivandet. Eftersom jag använde mig av öppna frågor (berätta om, beskriv...) framom att fråga om deras åsikt kring specifika element i utbildningen betyder det att deltagarna tog upp lite olika saker och att alla deltagare inte nödvändigtvis uttalade sig om exakt samma saker. Däremot gav förfarandet en möjlighet för deltagarna att lyfta fram det som enligt dem varit viktigt och speciellt (jfr Lankshear & Knobel 2004: 201).

I det följande presenteras lärarnas syn på utbildningen. I presentationen har de båda faserna inte åtskilts förutom i ett fall där detta uttryckligen påpekas. De illustrerande citaten kan i alla fall härledas till de olika faserna genom förkortningen som står i parentes efteråt: L1/2 betyder Lärare 1 fas 2, L2/3 betyder Lärare 2 fas 3 osv.

## Praktikperioderna ses som en viktig del av utbildningen

Praktikperioderna uppfattas som en mycket viktig, av en del t.o.m. som den viktigaste delen av utbildningen. Centrala element som lärarna lyfter fram i samband med praktiken är handledningen, att själva planera och hålla lektioner och att åhöra lektioner. När det gäller handledningen inför lektionerna uppskattar lärarna att få konkreta instruktioner, tips och idéer men också möjligheten att ”få bolla och diskutera” (L16/2) med erfarna lärare. Handledningen efter lektionerna upplevs positiv när den är konkret och fokuserad på lärarstuderandes utveckling.

*Det var nästan det bästa att man hade någon som var där och ... följde med dig och just din utveckling.* (L19/3)

Ur lärarnas berättelser framgår att det är väldigt viktigt hur handledningen genomförs och att den individuella studerandes behov beaktas. En lärare berättar att hennes brist på erfarenhet till en början gjorde det svårt att förstå den feedback som gavs. När feedbacken blev alltför normativ, kritisk, omfattande eller detaljerad upplevde lärarna att det påverkade deras självförtroende och/eller att de inte klarade av att ta till sig feedbacken.

*Man blev mycket osäker på sina kunskaper och förmågor och om man gör rätt och fel när allting granskades i sömmarna och det var så otroligt press på en enda lektion. (L8/3)*

Lärarna uppskattar möjligheten att själva få prova på att planera och hålla lektioner. Det klassrumsrelaterade arbetet ses som en verkligt central del av lärarens arbete och lärarna framhåller betydelsen av att ”få vara i den där klassen på riktigt” (L4/2) och att de under praktiken fick se ”hur det här jobbet är i verkligheten” (L16/2). Lärarna upplevde också att de verkligen lärde sig när de själva blev tvungna att planera och hålla lektioner.

*Just det där att stå i klassrummet och göra det och förbereda saker, och förbereda material har varit ganska så där... för då tvingas man verkligen fundera på vad det är man gör och vad ska jag nu riktigt åstadkomma. (L5/2)*

En tredje aspekt av praktiken som lärarna framhåller är åhörandet av lektioner, både andra studerandes och ”riktiga” lärares lektioner. Studerande beskriver att de på detta sätt dels fick idéer för den egna undervisningen men också insikter om vad som fungerar bättre och sämre i undervisningssammanhang.

*Det var också nyttigt att höra på egna ämnet när andra höll det för att då ...ser du saker som du kanske själv gör fel eller rätt från ett annat perspektiv, att 'ja, sådär kanske det kan upplevas', att 'det visste jag inte'. (L8/2)*

Positiva klassrumserfarenheter upplevs som en viktig källa till utveckling av självförtroende hos de blivande lärarna. I kombination med handledning och åhörande av andras lektioner ger praktiken också en större självmedvetenhet.

*Den där självsäkerheten, det där att stå framför klass, sådant fick man sedan under Övisveckorna [praktikveckorna]. (L15/2)*

*Att vara i klass och att få feedback har varit bra. Just för att jag menar, det finns mycket som man inte är medveten om helt enkelt att man inte gör eller gör eller ja..det har varit bra. (L8/2)*

## **Varierande åsikter om de teoretiska studierna**

Ämnesdidaktiken och mera praktiskt inriktade kurser som t.ex. en kurs om röst användning får i likhet med praktiken väldigt positiva omdömen. Det är tydligt att lärarna i utbildningen vill ha hjälp med sådant som är kopplat till lärarens arbete i klass och lärarna lyfter framför allt fram att de fått konkreta och praktiska tips för undervisning och planering.

*Didaktiken stödde bra de här lektionerna, eller man fick bra tips och just mera konkret vad man kan...jag utnyttjade nog didaktiken också i mina lektioner. (L19/2)*

När det gäller kurser i pedagogik är omdömena inte lika positiva. Kritiken handlar bl.a. om att kurserna inte tar upp sådant som är direkt tillämpbart i undervisningssammanhang, att föreläsningarna handlar om ämnen som studerande upplever att de redan kan, eller att ämnet är svårt att greppa för en som inte har så mycket

erfarenhet från skolvärlden.

*Dom för lite för högt för att få någon konkret nytta.[ ] Då man inte har någon erfarenhet, man vet inte egentligen vad det är han eller hon talar om, så då var det svårt att dra någon nytta av det. Den informationen är säkert nyttigare sedan när man vet, när man har den här erfarenheten från skolan, man vet vad han eller hon talar om egentligen. (L15/2)*

Rätt långt verkar det ändå handla om hur själva undervisningen går till. Lärarna ser teoretiska studier som värdefulla under förutsättning att ämnet upplevs som relevant för läraryrket och att de själva kan koppla teorin till praktiken. Lärarna uppskattar vidare om möjligheter finns att i samband med kursen eller praktiken få tillämpa och öva det man lärt sig. En tredje aspekt som lyfts fram är om det finns möjlighet att mera aktivt delta i inlärningsprocessen t.ex. genom diskussioner eller genom att själva ta reda på saker på egen hand.

*Jag tycker saker fastnar bättre om man också gör dom och måste reflektera över dom och tänka på dom. Som att du hinner gå igenom dom många fler gånger då än att bara höra det ett varv... (L8/2)*

## Hur väl förbereder utbildningen för yrket?

Lärarna ser att lärarutbildningen gett dem en bas att utgå från och bygga vidare på med hjälp av erfarenhet. En del lyfter fram att de fått en slags teoretisk förståelse och helhetssyn att utgå från i sitt arbete och många nämner att utbildningen gett dem konkreta verktyg för planering och undervisning men också tips för och insikter i lärarjobbet som helhet.

*En heltäckande didaktisk syn på lärarjobbet gav mig en trygg startplan på min karriär som lärare. (L19/3)*

*Det positiva däremot med utbildningen tycker jag är att man får bra idéer och det behövs verkligen sedan också i verkliga livet. (L8/3)*

Efter att lärarna jobbat en tid i yrket (fas 3) kommer också en del kritiska åsikter kring utbildningen fram. Samtidigt som lärarna upplever sig vara väl förberedda när det gäller aspekter som berör undervisning och planering så anser sig lärarna inte ha varit tillräckligt förberedda t.ex. när det gäller mötet med eleverna (t.ex. disciplinfrågor, mobbning) och lärarens roll t.ex. i kontakten med föräldrar, som klassföreståndare osv.

*Under studierna så fokuserade man hemskt mycket på att vad ska man ta upp i ämnet och man planerade att ha den här texten och den här grammatiken. Men att sedan när man går och har lektionen så är det ju ändå hemskt mycket annat också. (L3/3)*

*Man kanske lite för lite koncentrerar sig här i huset på allting omkring. [ ] det där lärarskapet. Vad händer? Hur ser du på föräldrarna? Var kommer ditt ansvar in som person? (L10/3)*

Lärarna uttrycker att utbildningen till viss mån ger en snedvriden eller orealistisk bild av läraryrket. Här nämner man t.ex. att praktikskolans ”snälla” elever ger en alltför optimistisk bild av eleverna och att de detaljerade lektionsplanerna man gör som studerande internaliseras vilket medför att man som lärare börjar sätta alltför mycket tid på planering.

*Övis ger en så optimistisk bild på eleverna tycker jag[ ] om man på något vis skulle ha mött sådana här svårare situationer där redan så kanske det inte skulle ha kommit som en chock nästan när man går ut ... på fältet. (L19/3)*

*Så du kan liksom inte sitta och planera varje timme så som vi gjorde med våra lektionsplaner. Och det var*

*det som man har i huvudet att det ska vara en röd tråd från sak till sak och sen ska det vara en röd tråd till följande lektion och det ska bilda en helhet. Det hinner du inte med. (L13/3)*

## Slutord

Liksom lärarna konstaterar är utbildningen bara en början på lärarblivandet. Lärarutbildningen ska ge kunskap och beredskap för det varierande arbete lärarna utför men också beredskap för fortsatt utveckling. I likhet med tidigare studier upplever sig de nyutexaminerade språklärarna i min studie vara bättre förberedda för arbetsuppgifter som har att göra med undervisning och planering medan uppgifter utanför klass och relationsrelaterade aspekter av yrket var områden de inte upplevde sig vara lika väl förberedda inför.

Utbildningen kan trots allt inte förbereda för alla omständigheter och situationer. Både utbildning och erfarenhet behövs för att bli lärare. Frågan lärarutbildningen behöver ställa sig är vilka aspekter den initiala lärarutbildningen bör fokusera på och vad är sådant som lärarna bäst lär sig ute på fältet genom erfarenhet och med hjälp av olika former av stöd. Detta är en fråga jag återkommer till i min avhandling.

*Skribenten är doktorand och universitetslärare i främmande språkens didaktik vid Åbo Akademis pedagogiska fakultet.*

## Källor

Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. *A Handbook for Teacher Research. From Design to Implementation*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Niemi, H. 2006. Den finska forskningsorienterade lärarutbildningen - riktlinjer för utvecklingen från 1970-talet till Bolognaprocessen. I K. Skagen (red.), *Lärarutbildningen i Norden*. Stockholm: HSL Förlag, 33-50.

Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based Teacher Education. I R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.) *Research-based Teacher Education in Finland- Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association, 31-50.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*. 27 , 628-638.

Smith, K. & Lev-Ari, L. 2005. The Place of the Practicum in Pre-Service Teacher Education: the Voice of the Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 289-302.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. 1998. A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review on Educational research*, 68 (2), 130-178.

Wikman, T. 2010. Preparing Subject Matter Teachers for Work. I B. Hudson, P. Zgaga & B. Åstrand (red.)

*Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities.* Umeå: Umeå School of Education, Umeå University, 209-218.