

Yrkeslärares erfarenheter – styrkor och svagheter

En studie om identitetsskapande inom tre olika arenor

Magisterutbildning i pedagogik 60 hp
Examensarbete Ht 2009
Handledare: Susanne Gustavsson
Författare: Yvonne Broberg

INNEHÅLL

Abstract.....	3
Inledning	1
Syfte.....	3
Bakgrund.....	4
Yrkeslärares kontextuella villkor	4
Yrkeslärarutbildning – det specifika.....	4
Yrkeslärarutbildning – det generella	4
Gymnasieskola i förändring.....	6
Yrkesidentitet	7
Hur kan begreppet förstås?.....	8
Yrkeslärares yrkesidentitet.....	9
Lärande – en ständig process	11
Exemplifierande studier av lärares utveckling av yrkesidentitet	12
Yrkeslärares yrkeskunnande	14
Lärande i formella och informella miljöer.....	14
Arbetsintegrerat lärande.....	15
Tyst kunskap	17
Mästarlära.....	19
Metod.....	22
Forskning kring livsskildringar	23
Språkspelet i livsberättelser.....	24
Urval	25
Etik.....	25
Genomförande.....	26
Analys	28
Giltighet och tillförlitlighet	29
Resultat	30
Lärare 1 - Örjan	30
Lärare 2 - Per.....	32
Lärare 3 - Lasse	34
Lärare 4 - Henrik	35
Betydelsebärande aspekter för skapande och utvecklande av identitet som yrkeslärare.....	37
Lärande inom olika arenor	37
Närhet och avstånd i grupper	38
Nya redskap.....	40
Diskussion.....	42
Tidigare erfarenheter - styrka och motstånd	42
Lärarutbildningen som katalysator	43
Rollen som lärare.....	44
Utmaning för lärarutbildningen.....	45
Metoddiskussion.....	46
Slutsatser	47
Referenser	48

Abstract

Study: Advanced level 15 hp, University of Skövde

Title: “Vocational teachers experience – strengths and weaknesses”
A study of identity formation in three different arenas.

Author: Yvonne Broberg

Tutor: Susanne Gustavsson

Date: November 2009

Pages: 50

Keywords: Identity, vocational teacher, teacher training, practical experience, learning in different environments

The focus of this study is to identify important factors affect, how teachers' professional identity and role are shaped and changed during and after teacher training. Study's focus is to identify important factors bearing on how teachers' professional identity and role are shaped and changed during and after a teacher training. Respondents included in study are all teachers in vocational subject in upper secondary school. They also have experience from at practical profession before they began to work as teachers and started the teacher training. Method used in this study is the life stories of narrative nature. The questions revolved around the nature of studies and professional lives. It's found that teachers experience a noticeable difference between the learning in the former profession and learning in academic studies. By participating in different groups during their training, partly with students in other categories partly with those with similar background. In this context the former professional exercise got a different and more important meaning. The conclusion is that institutional learning is of an entirely different character than learning to a practical profession can be, and this will require time for reflection. The question is whether the gap that seems to exist can be overcome if students' professional experiences are procured in a manner that does not neglect scientific fact.

Inledning

Inriktningen på mitt arbete bottnar ytterst i ett genuint intresse för yrkeslärarutbildning. Motivationen och nyfikenheten har funnits där sedan jag själv gick min lärarutbildning i början på 80-talet. För min del ledde den då ett-åriga utbildningen fram till en profession som handels- och kontorslärare – eller lärare 137 som var den numerära beteckningen på den specifika lärarkompetensen. För att komma in på lärarutbildningen krävdes då, precis som vid motsvarande utbildning idag, att man hade förvärvat ett yrkeskunnande genom yrkesutbildning och ett visst antal års relevant yrkespraktik.

Över tid har existentiella frågor och tankar vuxit sig allt starkare. Hur starkt är jag präglad av den yrkeserfarenhet jag har med mig in i läraryrket? I vilket yrke hör jag mentalt och känslomässigt hemma och vad betyder det i min yrkesroll som lärare och lärarutbildare?

Under 2000-talet har jag haft förmånen att som lärare aktivt delta i yrkeslärarutbildning och därmed på nära håll sett människor växa och förändras genom de personliga processer som en utbildning tillför i kompetenser och utveckling. Det är till just denna kategori av studenter, som sammantaget representerar flera yrken, som jag riktar mig mot i min studie. Min ambition har varit att med öppenhet lyssna till yrkeslärares berättelser om sitt yrkesliv och om utbildningen till lärare. Målsättningen är att utveckla en större förståelse och kunskap om de fenomen som påverkar individers identitetsutveckling när de intar rollen som student i en lärarutbildning.

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att den grupp av lärare som jag riktar mig mot hade en speciell situation under sin lärarutbildning. Gruppen påbörjade sin lärarutbildning som en uppdragsutbildning, för att från och med andra terminen ansluta till den ordinarie lärarutbildningen där delar av utbildningen då samlästes med programstudenter. Samtidigt med studierna på halvfart hade lärarna tidsbegränsade tjänster där de arbetade som obehöriga lärare på ett yrkesinriktat program. En konsekvens är därför att yrkeslärarna befann sig i en situation där de kom till utbildningen med både erfarenhet och ansvar för ungdomars utbildning. Totalt sett är ungefär en tredjedel¹ av lärarna i yrkesämnen på gymnasiet obehöriga. Man kan därför anta att det funnits en stor angelägenhet och påverkan från ansvariga skolledare att just den gruppen av lärare skulle skaffa lärarbehörighet. Behörighetsfrågan är aktualiserad genom SOU 2008:52, *Legitimation och skärpa behörighetsregler* där utredaren presenterar ett förslag till beslut om lärarlegitimation som en bekräftelse på både formell och generell behörighet efter avslutad lärarutbildning. Utgångspunkten är att en legitimation innebär en kvalitativ bekräftelse men också en möjlighet till anställning utan tidsbegränsning. Av förslaget framgår att legitimationen ska motsvara den skolform, årskurs eller ämne som läraren undervisar i.

¹ Enligt Skolverkets statistikuppgifter läsåret 2008/09

Trots att det förflutit lång tid mellan min egen utbildning och den där jag nu deltar som lärare upplever jag att det är mycket som kan kännas igen. Särskilt tycker jag mig märka en markant vattendelare mellan teoretisk kontra praktisk kunskap såsom det oftast uppfattas från studentperspektiv. För att använda en välbekant metafor så betraktas inte teori och praktik som två sidor av samma mynt. Jag tycker mig tydligt kunna urskilja uppfattningar hos dessa studenter där förhållandet ses som två mynt med olika valörer, där den teoretiska kunskapen står för en generellt sett högre valör.

Min erfarenhet av lärarutbildning har väckt nya frågeställningar som utmanar och skapar visioner, och jag ställer mig frågan: Hur kan möten mellan studenter och lärarutbildningens organisation och lärare generera kraftfulla utvecklande mötesplatser som förenar verksamhets- och högskoleförlagd utbildning? Hur kan möten få kraft och leda till utveckling för båda intressenterna? Kan till och med en fördjupning av den här karaktären av frågor vara av en sådan dignitet att en yrkesmässig kontakt mellan lärarutbildning och lärare upprätthålls efter att studenten avslutat sin lärarutbildning?

Yrkesläraren är således förgrundsgestalt i detta arbete och jag vill därför genom min studie skaffa mig en djupare och bredare kunskap som kan bidra till att utveckla yrkeslärarutbildningen. I den meningen anser jag att min studie kan betraktas som emancipatorisk. Utifrån individperspektiv är det sannolikt att emancipatoriska perspektiv inte heller kan uteslutas då lärarna som ingår i min studie får en massiv uppmärksamhet och drivs att reflektera över sin personliga utveckling med en distans som kanske inte annars skulle skett på samma sätt.

Syfte

Studiens syfte är att beskriva hur läraridentitet och lärarroll formas och förändras under och efter en yrkeslärarutbildning samt att identifiera betydelsebärande aspekter för identitetsskapande som yrkeslärare. Den grupp som jag riktar linsen mot är lärare som har erfarenheter av och är bärare av skilda kulturer genom referenspunkter i **praktiskt yrkesutövande**, i arbetet som **yrkeslärare** i ett yrkesinriktat gymnasieprogram samt som **studerande på lärarutbildning**.

I min skrivprocess har jag konfronterats med avgränsningsproblem för begrepp som är angränsande och som många gånger överlappar varandra eller ibland till och med används synonymt. I konflikten mellan djup och bredd har jag valt att avstå från distinktion av närliggande begrepp som till exempel professionalism, professionalisering, yrkesheder, kvalifikationer. Kompetensbegreppet finner jag vara speciellt allierat med yrkesidentitet och som därför i detta arbete kunde ha förtjänat en utveckling. Jag har ändå valt att utelämna denna utveckling och hänvisar i stället till ett urval av författare som Ellström (1992), Döös (2004), Granberg (2004). Särskilt bör observeras en genomlysning av begreppet kompetensutveckling inom sociologiskt och pedagogisk forskning i SOU 1999:63.

Bakgrund

Syftet med föreliggande kapitel är att ge en bild av de villkor som gäller för utbildning till lärare på gymnasieskolans yrkesinriktade program. Kapitlet är ingen renodlad forskningsöversikt, då forskningsresultat i stället är integrerad med utredningar. Som blivande yrkeslärare finns krav på en gedigen yrkeserfarenhet. Denna bakgrund tillsammans med studier på lärarutbildning, förutsätts på olika sätt innebära processer av lärande och utveckling av en yrkesidentitet.

Yrkeslärares kontextuella villkor

Att verka i skola såväl som i högskola innebär för individen delaktighet i dynamiska processer. Politiska målsättningar och ideologier till följd av ett föränderligt samhälle avlöser ofta varandra och påverkar styrningen och det inre arbetet. Under denna rubrik riktas fokus mot den i dag gällande pedagogiska utbildning som leder till lärarbehörighet för att undervisa i gymnasieskolans yrkesförberedande program.

Yrkeslärarutbildning – det specifika

Vägen till formell yrkeslärarutbildning har genom åren varierat i omfattning såväl som innehåll. Perioder har funnits då stadsmakterna stöttat studenter ekonomiskt för att öka intresset för utbildningen. En närmare redogörelse för tidigare utbildningsmodeller kan studeras i Hedman (2001) och SOU 2008:112. Någon djupare dokumenterad kunskap om det yrkespedagogiska fältet är svårt att hitta då sådan forskningsinriktning är sällsynt. Detta är något som Lemar med flera (2008) hävdar och anser vara anmärkningsvärt då denna utbildning har en specifik karaktär, inte minst därför att det under senare decennier framförts krav på att utveckla kvaliteten på de yrkesförberedande programmen.

Idag, 2009, krävs för att bli behörig att undervisa i yrkesämnen i gymnasieskolan 180 högskolepoäng. Av dessa uppnås hälften av poängen genom kurser inom det allmänna utbildningsområdet, varav en är ett självständigt arbete om 15 högskolepoäng. De resterande 90 högskolepoängen uppnås genom ”omfattande yrkeserfarenhet och en relevant högskoleutbildning eller motsvarande” (Utbildningsdepartementet 2005, Högskoleförordningen, bilaga 2)

Yrkeslärarutbildning – det generella

I den idag gällande lärarutbildningen Utbildningsdepartementet (2000), (prop 1999/2000:135) ”En förnyad lärarutbildning” – påtalas att i den nya lärarutbildningen skall studenterna stödjas till att utveckla en yrkeskompetens till en kritisk och reflekterande praktiker. Att äga ett kritiskt synsätt innebär ett vetenskapligt förhållningssätt som inbegriper hur teorier, perspektiv och

metoder kan appliceras i den vardagliga verksamheten men också med ett utgångsläge från lärares yrkespraktik.

Carlgren (1999) utvecklar tankegångarna om hur forskning om lärares arbete utvecklats under olika epoker. I början av förra seklet hade den pedagogiska forskningen tydliga band med filosofi, humaniora och psykologi och forskningen hade en stark anknytning till själva yrkesutövande. Carlgren menar att denna vändning inte ledde till något annat än ett än större fjärmande mellan forskningsvärlden och de verksamma lärarna.

I Carlgren och Marton (2007) diskuteras lärares yrkeskunskaper i relation till ständiga reformförändringar som påverkar det pedagogiska arbetet. Det betyder att det nästan alltid är verksamheten som diskuteras i förhållande till en speciell kontext och det praktiska yrkesutövandet. På så sätt riskerar diskussionerna bland pedagoger att vara kringskurna och sällan gynna framväxten av generell teoretisk kunskap. Med en historisk tillbakablick menar författarna att lärarutbildningen såväl nationellt som internationellt kritiserats för att vara "kravlös verkningslös, oakademisk, saknar forskningsbas samtidigt som att den inte sysslar med för praktiken relevanta frågor" (s 93). Som jag förstår författarna är lärarutbildningens uppdrag sammansatt och komplext - att förena forskningsanknytning och samtidig verka för en inordning i praktiken. Så länge sådana svårigheter kvarstår kommer läraryrket mer att betraktas som en roll än en profession.

I mitt arbete har jag begränsat mina referenser till institutionellt lärande i den akademiska miljö som lärarutbildningen är en del av. I SOU 1999:63 presenteras lärarutbildningskommitténs förslag och motiv för den lärarutbildning som sedan trädde i kraft 2001. Som en markering av samhällets snabba utveckling och andra krav som ställs på framtidens lärare infördes begreppet "Det nya läraruppdraget". Kommittén framhåller särskilt skolpersonals ansvar att förmedla de värdegrundsfrågor som vårt samhälle vilar på. Yrkesrollen förändras från att vara överordnad och förknippas med en auktoritet till en roll där läraren genom sin personlighet måste erövra och förtjäna sin auktoritet. Förändrade förutsättningar som ställer krav på flexibilitet för lärare och skolans verksamhet skrivs tydligt fram. Lärandets former kan i framtiden inte förutses utan vilka kunskaper som kommer att vara relevanta och hur de kan erövrats måste vara en alltid öppen fråga där eleven måste stödjas att själv hantera sin framtid. "Därför behöver lärarutbildningen både identifiera och beskriva olika miljöer för lärande – formella som icke-formella – men också analysera *hur* olika sammanhang och miljöer för lärande kan arrangeras på olika sätt" (s 58). Dagens målstyrda skola ställer krav på insyn och måluppfyllelse på ett helt annat sätt än tidigare. Det innebär också att skolan ses som en lärande organisation där lokala styrdokument formuleras kollektivt vilket förutsätter kommunikation, och ett gemensamt yrkesspråk. Det nya läraruppdraget är både högskoleutbildning och en yrkesutbildning. Därför ställs krav på ett vetenskapligt förhållningssätt som ska förbereda för relevant yrkeskompetens och för forskning.

Vad har då den rådande samhällsomdaningen fått för konsekvenser för svensk lärarutbildning? I december 2008 presenterades förslag till en ny

lärarutbildning (SOU 2008:109), *En hållbar lärarutbildning* – ett regeringsuppdrag som genomfördes under 13 månader. Till grund för uppdraget ligger delvis en utvärdering av de befintliga lärarutbildningar och därur en rad förbättringsbehov som man ansett fordras för få till stånd en lärarutbildning i tiden. Här presenteras mycket snävt det innehåll i utredningen som kan relateras till denna studies frågor. Utredningen pekar tydligt mot behovet av en tydlig gränsdragning mellan olika lärarkategorier. Vidare påpekas samhällsomvandlingens betydelse i så måtto att det professionella läraruppdraget kräver en kontinuerlig kompetensutbildning inom såväl de specifika ämnena som inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Utredaren går så långt att begreppet expertkunskaper används i fråga om ämneskompetens.

Till uppdragets ursprungliga direktiv som gavs av regeringen i början av 2007, tillkom i april 2008 ett tilläggsdirektiv varav ett behandlar lärare i yrkesämnen på gymnasial nivå (Utbildningsdepartementet, 2008, Dir. 2008:43). Bakgrunden till att särskilt utreda yrkeslärarutbildningen var att det sedan 90-talets början råder stor brist på yrkeslärare med lärarutbildning. Av Skolverkets rapport *Lärare inom förskola, skola och vuxenutbildning* (SOU 2008:86) framgår att hösten 2007 saknade i genomsnitt 37 % av verksamma lärare i yrkesämnen behörighet. Andelen behöriga lärare varierade mellan olika ämnen där andelen som saknade lärarbehörighet var störst bland medieämnen (63 %). För några inriktningar inom industri- och hanverk rörde sig andelen obehöriga lärare i spannet 43-49 %. Ett ytterligare skäl till att rekryteringsbehovet är stort de närmaste åren är förväntade pensionsavgångar då 54 % av alla verksamma lärare i yrkesämnen är 50 år eller äldre.

Det vidgade direktivet till en ny lärarutbildning (Utbildningsdepartementet, 2008, Dir. 2008:43) innebar ett uppdrag att göra en översyn av möjliga ingångar till yrkeslärarutbildningen för att på sikt öka rekryteringen. Utredningsuppdraget har en tydlig avgränsning och innefattar förslag till utformning av ett system för dokumentation av yrkeskompetens och yrkeserfarenhet för sökande till yrkeslärarutbildning. Uppdraget innebar också förslag till framtida behörighetskrav för tillträde till lärarutbildning och på vilket sätt branscher och näringslivsorganisationer kan involveras i arbetet.

Gymnasieskola i förändring

I rapport SOU 2002:120, presenteras ett förslag till en förändrad gymnasieskola. Genom att analysera samhällsförändringar konstaterar kommittén att dagens arbetsmarknad kännetecknas av kompetensbehov som anpassningsbarhet, initiativförmåga och helhetssyn men också med en betoning på generella baskunskaper som läsa, skriva och räkna. I utredningen hänvisas till nutida ungdomsforskning och de förslag som kommittén presenterar bör förstås i ljuset av de frågeställningar som är aktuella i dag då den unga generationens socialisation och livsstil analyseras. Ungdomsforskningen ger en komplex bild och differentiering av ungdomskulturen och dess värderingar. Detta till följd av ett globaliserat samhälle. När det gäller arbetsliv har dagens unga delvis andra perspektiv än gårdagens. Fritiden har fått en större betydelse än de värden som är relaterade till yrke och karriär. Utvecklingen visar en allt

tydligare bild av en mix av individer som självständiga och oberoende medborgare samtidigt som man kan se ett större intresse kring kollektiva frågor. Utmärkande för dagens unga är att individualiseringstanken är betydelsefull på samma gång som ungdomar kan beskrivas som en solidarisk generation.

Ett sådant scenario signalerar ett synsätt på utbildning som är långt från den tid då ungdomar utbildades för ett yrke med i det närmaste livslång anställning. Utredningen understryker att framtida yrkesutbildningar bör inriktas mer på helheter, generella kunskaper och att förbereda eleverna för ett yrkesområde och inte en snäv inriktning mot ett speciellt yrke. Det innebär för utbildningsuppdraget att skolan förväntas ge ungdomarna en insikt om att det i takt med ett föränderligt samhälle kommer att krävas fortlöpande utbildning genom ett så kallat livslångt lärande. En sådan framtidsbild talar för att den personliga identifikationen med ett specifikt yrke eller arbetsplats kommer att luckras upp.

Yrkesidentitet

En central utgångspunkt och ett nyckelord för min studie är begreppet yrkesidentitet. Att tränga in i och förstå begreppet *identitet* innebär en orientering i en mångfacetterad prisma. Identitetsbegreppet kan betraktas via skilda discipliner och perspektiv som griper in i varandra. Stier (2003) förklarar; för att kunna föra ett resonemang om identiteter måste begreppet kontrasteras mot någon annan person eller något kollektiv. Svar på frågor som "vilka är vi?" och "vem är jag?" är uttryck för egenskaper, kvaliteter och grupptillhörighet. En central del av en persons identitet är dennes självuppfattning, således den subjektiva bild vi skapar om oss själva. Självuppfattningen i sin tur inrymmer både kognitiva och känslomässiga aspekter, det vill säga självbild och självkänsla. Författaren påminner om att yrkesidentiteten är en aspekt av individens totala identitet som kan förstås på olika nivåer och gränsöverskridande.

Att uttrycka en explicit definition av begreppet yrkesidentitet låter sig inte göras utan att betrakta den inramning som utgörs av det omgivande samhällets strukturer och kulturyttringar. Det samhälle som vi i västvärlden lever i idag benämner Stier (2003) som det senmoderna samhället. Detta samhälle kännetecknas av en förändringstakt som saknar historiska jämförelser och får till följd att identiteter därmed blir både flyktiga och osäkra. Trots att arbetsmarknaden ser annorlunda ut i dag menar författaren att det ändå är relevant att tala om yrkesidentitet och socialisation i ett yrke. Även i dagens yrkesliv får nya medarbetare i en organisation tillägna såväl uttalade normer som sådana som finns på den dolda agendan. Giddens (2008) betonar också nödvändigheten av att uppmärksamma samhällsutvecklingens betydelse för individer och grupperns identitetsskapande.

Min uppfattning är att yrkesidentiteten är starkt sammanbunden med den totala identiteten, vilket kan bli tydligt då människor som råkar ut för arbetslöshet inte sällan tycks förlora kontinuiteten och ser den personliga identiteten

krackelera. Utifrån ovanstående resonemang betraktar jag yrkesidentitet som något som är internaliserat - något man *är* och som hör ihop med personligheten. I studien använder jag även det närliggande begreppet *yrkesroll* och menar med det en roll som man *upprätthåller* utifrån normer som bejakas eller förväntas. Där menar jag att yrkesrollen inte är internaliserad på samma sätt som identitet, även om yrkesrollen över tid kan införlivas med identiteten. Stier (2003) hävdar att vi igenom hela livet intar, erövrar och förlorar roller. Detta är inte minst tydligt inom yrkeslivet då man ”mer eller mindre *är* sin yrkesroll och där arbetet tillhandahåller status, relationer och meningsfullhet får utträdet ur yrkeslivet återverkningar på identitetskonstruktionen” (s 132).

Denna studie är till sin begränsning inriktad mot identitetskapande i sammanhang som är yrkesrelaterade. Väsentligt att erinra om är studiens begränsning då det finns en mängd betydelsefulla påverkansfaktorer som inte fått utrymme och är uppmärksammade. Sådana socioekonomiska faktorer är till exempel kön, social grupp tillhörighet, yrkestraditioner och kulturell inramning.

Utifrån mina erfarenheter ger presentationen i följande kapitel en bild av identitetsbegreppets användning över tid och rum .

Hur kan begreppet förstås?

Utgångspunkter i studien är att yrkesidentitet och yrkesroll utvecklas genom ett aktivt deltagande i skilda miljöer där lärande är möjligt. Begreppet lärande är i dess vida betydelse komplext och det kan tyckas övermodigt att använda ett begrepp med så diffusa avgränsningar. Det lärande som jag riktar min uppmärksamhet mot och belyser är avgränsat till kontextuella lärandeprocesser som sker i såväl organiserade formella samt i informella och naturliga situationer knutna till ett arbetsliv - vad jag menar är att lärande i till exempel genom mästar-lärling eller utbildningar som kräver ett visst antal arbetstimmar innan certifikat kan nås är exempel på formella utbildningar som inte ges inom någon institution och heller inte kan betraktas som informella – eller med uttryck lånat från (Thunborg 1999, s 9): ”Lärande är en kontinuerlig process av deltagande i vardagliga praktiker där yrkesidentiteter formas, upprätthålls och utvecklas”.

I min användning av begreppet *institution* syftar jag, i likhet med Johansson (2009), på varaktiga sociala system i samhälle och organisationer. I föreliggande studie inbegrips gymnasieskola, högskola och arbetsplatser där gruppen tidigare varit verksamma. Min uppfattning är dock att i ett allmänt språkbruk används begreppet explicit för samhällsliga institutioner.

Min utgångspunkt är således att lärande och identitet är ett dialektiskt förhållande som inte är separerat. Den lärandeproblematik som är min avsikt att spegla beskrivs av Molander (1996) i sin tolkning av Schön som en uppbyggnad av förståelse och identitet i vad man gör. Lärande inbegriper en uppmärksamhet i att ”konfrontera vad man gör och vem man är – speglat genom vad som händer i situationen och hur andra ser det och möter det – och eftertanke då saker kan träda fram och man kan se dem i ett större sammanhang” (s 155).

Med det informella lärandet åsyftas ett lärande som även det kan vara styrt men i första hand utvecklas ur erfarenheter från ett specifikt sammanhang. Att dra några konturskarpa gränser och avgöra i vilken kontext lärande huvudsakligen sker är vanskligt, då läroprocesser är kumulativa och inte kan definieras som någon start- och slutpunkt i en livssituation.

Yrkeslärares yrkesidentitet

I jämförelse med andra lärargrupper kan man hävda att yrkeslärares roll är särpräglad. Som tidigare klargjorts krävs av yrkesläraren att denna har ett dokumenterat yrkeskunnande inom undervisningsämne. Arbetet inom de yrkesinriktade gymnasieprogrammen karaktäriseras av samverkan med näringsliv, offentlig verksamhet och organisationer genom den arbetsplatsförlagda utbildningen som är en väsentlig del av programmen. Yrkesläraren har dessutom deltagit i en lärarutbildning där den akademiska kulturen gjort sig gällande. Därmed kan man hävda att yrkesläraren balanserar mellan flera yrkeskulturer som sannolikt ger avtryck i och formar en personlig yrkesidentitet. Parallellt med sådana identitetsprocesser löper en tidsfaktor som innebär närhet och distans till skilda arenorna där identiteter stöps.

Forskningen visar att begreppet *yrkesidentitet* inte är explicit definierat och inte minst att det existerar andra begrepp med snarlik innebörd. Egidius (2006) definierar yrkesidentitet som ”egenskaper och sätt att vara som är utmärkande för utövandet av ett yrke; yrkesjag, den del av människors jag som består identifieringar med deras yrke” (s 449). Thunborg (2004), som har sin forskningsbas inom sjukvården, menar att det förekommer en tudelning på individ och gruppnivå. På en individuell nivå betraktas yrkesidentiteten som ett samlingsbegrepp för individens position på en arbetsmarknad liksom med dennes personliga identitet. Å andra sidan kan yrket och dess specifika kollektiva karaktär vara i förgrunden och individen i bakgrunden. För att komma närmare yrkesidentitetens kärna kan och bör analyser ske på flera nivåer. Yrkesidentitet kan analyseras i ett samspel på olika nivåer. De nämnda nivåerna är den yrkesrelaterade, den verksamhetsrelaterade och den individrelaterade som var för sig inte kan betraktas som isolerade utan som delar i ett komplext sammanhang. Samband som också skiljer sig mellan olika yrkesgrupper och gör yrkesidentiteten än mer mångdimensionell och kanske också konfliktfylld.

Møller (2006) tar en utgångspunkt i identitetsarbete som påverkat av det moderna samhällets flexibilitet och rörlighet och är därmed mer knutet till vad man gör och vad man har. I dag är gränserna mer flytande mellan ett personligt identitetsarbete och vad som mer kan preciseras till en yrkesidentitet. En starkt bidragande orsak är den globalisering vi lever i där tekniken skapar nya möjligheter att få en inblick i och vara en del av olika kulturer. Skarpa gränsdragningar mellan ”vi” och ”dom andra” luckras upp och får därmed mindre betydelse som arenor för skapande av identiteter för individen och gruppen. Giddens (2008) finner utifrån ett sociologiskt perspektiv, och i den era som han kallar senmoderniteten, att upplevelsen av att dela en verklighet

med andra människor är tveeggad. Stabilitet kännetecknas av tillit och igenkännandet i vardagliga sammanhang, vilket uttrycks som en *ontologisk trygghet*. Vardagslivets kontinuitet bidrar till att skapa trygghet och *självidentitet* – det vill säga vad som varje individ uppfattar som konstant och varaktigt i sin egen personlighet. Självvidentitet kan trots det inte betraktas som ett statiskt tillstånd över tid utan rekonstrueras ständigt mot bakgrund av de erfarenheter individen konfronteras med. Att konfrontera nya situationer och gå utöver det enbart kända kräver mod och uppbyggnad av självvidentitet. Enligt Giddens² betraktas *ångest* som en motpol till tryggheten och den är ett hot mot individens självvidentitet och internaliserade trygghetssystem. Ångest kan betraktas utifrån olika nivåer och är i den meningen något annat än rädsla eftersom ångesten förklaras som ett hot mot individens integritet. Giddens återkopplar sitt resonemang till den moderna världens villkor och de konsekvenser som blir följden för den enskilda individens livsstil. Inte heller livsstil är ett statiskt förgivet taget tillstånd som går i arv, individen väljer själv sin livsstil utifrån en möjlig arena. En livsstils utmärkande egenskaper kan betraktas som gruppmarkörer och på så sätt förena individer och samtidigt utesluta andra. Giddens problematiserar förhållandet mellan det globala samhället och självvidentiteten och menar att dagens snabba förändringar gör att kärnan i självet ständigt måste utforskas och reflekteras. Delaktighet i det lokala samhälle med samtidig möjlighet att agera i den globala världen utmanar den kontinuitet som är så starkt förknippad med trygghet och tillit.

På liknande sätt betraktar Johansson (2001), ur ett socialpsykologiskt perspektiv, individen som en del av och i fusion med det rådande samhället. Det är i denna skärningspunkt som *självet* konstitueras. Självvet kan betraktas utifrån olika perspektiv där Johansson väljer att utveckla självets förankring i vardagslivet. En betydelsefull aspekt av vardagslivet är arbetslivet som i det moderna samhället till stor del präglar såväl samhälle som individ. Författaren problematiserar och pendlar mellan nutid och förfluten tid. Arbete förr innebar disciplinering som krävde att individen socialiserades in i en viss arbetskultur som gällde för kollektivet och individen formade sitt själv utifrån det normativa. Disciplinering innebär snarare en förmåga att kunna fungera i och växla mellan olika sociala miljöer där ”självet” sträcks ut alltmer. Signum för arbete är flexibilitet och individualitet. För individen innebär dessa tankar att valet av arbete inte längre är ett livsval utan flera strategiska uppbrott sker under en livsbana. Följden blir att arbetsplatsen inte får samma meningsskapande betydelse som i ett tidigare samhälle. Samtidigt har arbetet i dag en stor betydelse för många genom möjligheten att förverkliga drömmar och lämna bestående avtryck, därmed kan man påstå att det offentliga och privatlivet flyter i vartannat.

Även Brown (2007) belyser och betonar yrkesidentitet som ett icke statiskt begrepp. Med nödvändighet måste begreppet betraktas som en del av rådande samhällsförändringar och dess tidsera. Denna problematik är något som Brown lyfter och ger exempel från forskning från flera länder i Europa och i Japan. Samhällsförändring inbegriper både politiska och ekonomiska förhållanden som i en förlängning påverkar individens identifikation med arbete. Därför kan

² Giddens är inspirerad av Erik Homburger Erikssons teorier kring tillit.

vi inte utan vidare jämföra olika yrken med varandra eller över tid. Kännetecknande för unga människor idag är att innan de startar sin yrkesbana har de flesta åtminstone delvis prägats av en identitet som är förankrad utanför arbetet.

I en jämförelse mellan en lärare, snickare eller murare som verkar i Sverige eller till exempel i Danmark måste den kulturella och sociala inramningen beaktas där yrket utövas. Med ett relativt kort tidsperspektiv av samhällsförändringar från jordbrukarsamhälle, till industrisamhälle och till det samhälle som vi i dag lever i är det lätt att förstå sådana tankegångar. Denna tidsresa illustreras av Sofi Beber som refererar till Stockholms Hantverksförenings antologi som beskrivit trähantverkarnas kunskap och identitet på ett målande sätt: Hantverkarnas yrke är en livsstil och de har ett passionerat förhållande och brinner för sitt arbete. "Hantverksyrket omfattar mer än utövandet av vissa kunskaper och färdigheter, det är något man *är*" (s 72). Nielsen och Kvale (2000) framställer "tillblivelse" av yrkesidentitet genom mästarlära som en kumulativ process som sker jämsides med att yrkeskickligheten utvärderas som en mätbar färdighet. De praktiska färdigheterna kan inte ses isolerat utan här är den sociala anpassningen till yrket lika viktig då det gäller för vederbörande att inte bara vara kunnig utan också dela de normer och värden som utmärker yrket.

Lärande – en ständig process

Med referenser till yrkesidentitet ligger det nära till hands att också nämna det "livslånga lärandet" – ett begrepp som sannolikt väcker positiva associationer och som är en bred samlingsterm för ett nytt sätt att se på utbildning och framåtblickande. I Utbildningsdepartementets (2000) (prop 1999/2000:135) om en förnyad lärarutbildning är just det *Livslånga lärandet* ett argument för den struktur som föreslås. Hjorth Liedman och Liedman (2008) nämner att begreppet har sitt ursprung i Lissabonfördraget 2000 och har sedan tagits upp inom olika allianser. Bland annat refereras till EU's agenda att "Lära att lära" - en av de åtta nyckelkompetenser som uppmärksammas som 2000-talets viktigaste kompetenser. Författarna är kritiska till det sätt som EU formulerar sina rekommendationer då en så övergripande formulering ger allt för stort tolkningsutrymme utan att klargöra diskursen. Ska det livslånga lärandet diskuteras utifrån personlig utveckling eller arbetsmarknadens förändrade krav? Askling och Christiansson och Foss-Fridlitzius (2001) har genom ett forskningsprojekt studerat vilka konsekvenser *livslångt lärande* har för högre utbildning. I utredningen betonas också begreppets utsträckning och bristande precision. Ett klargörande är att det livslånga lärandet är inte bara *långt* utan också *livsvitt*. I svensk högre utbildning har även långt innan 2000-talet funnits samma ambitioner med en bred och flexibel inriktning men med användning av något annorlunda begreppsbeskrivningar. Härmed menas att ett brett spektra från allmänbildning till yrkesmässig kompetens. Det finns ändå väsentliga skillnader att notera kring de förutsättningar för livslångt lärande som hör dagens samhälle till. Idag är den enskilde individens egna utbildningsönskemål och behov centrala. Detta är något som högskolesystemet måste anpassa sig till genom vidgade handlingsutrymmen. Författarnas uppfattning är att högskolans

hantering av den så kallade ”tredje uppgiften” om en ökad samverkan med det omgivande samhället, lämnar en del att önska då, enligt författarna, interna organisationer ofta försvårar arbetet.

Ellström (1996) menar att det livslånga lärandet har en bred spännvidd beroende på vilka infallsvinklar som diskuteras. Sådana aspekter kan vara rent ekonomiska intressen som ställer krav på ökad flexibilitet. En utvecklande arbetsmiljö är av grundläggande betydelse för de anställdas personliga utveckling. Även pedagogiska argument förs fram då formella utbildningsinsatser anses ha svårigheter att överföras och tillämpas i praktiken. Författaren menar att det finns en problematik i det senare argumentet då det informella lärandet är svårt att studera då läroprocesser ofta är både omedvetna och integrerade i vardaglig verksamhet. Ellström hänvisar till det sätt som Nordiska ministerrådet betonar frågan som särskilt angelägen att studera utifrån det dagliga arbetets informella lärande. Här påpekas särskilt det livslånga lärandet i termer av personlig utveckling där ”mjuka värden” har minst lika stor betydelse som yrkesspecifika kunskaper.

Exemplifierande studier av lärares utveckling av yrkesidentitet

Berner (1989) har studerat lärandets sociala villkor i en verkstadsteknisk gymnasieutbildning där bland annat lärares förhållningssätt och pendling mellan en verkstadskultur och en skolkultur diskuteras. Författaren menar att läraren är den viktigaste länken till arbetslivet och där det är avgörande i vilken av världarna läraren ”befinner sig” för den kunskapssyn och pedagogik som synliggörs. Det gängse mönstret för en lärare inom verkstadsindustrin innebär att läraren gjort en klassresa från arbetare till tjänsteman. Viktigt att tillägga är att betydande del av respondenterna i Berners studie säger sig ha blivit lärare av en slump och att man med viss motvilja lämnat sin arbetarklass och miljö. Respondenterna uttalar sig också om lärarutbildningen och uttryck som ”slöseri med tid”, ”pedagojan” ”tempel för förståsigpåare” vittnar om ett förakt för den teoretiska utbildningen. Spännvidden är stor när det gäller lärares förhållningssätt och attityd till läraryrket. Rollen som lärare är att likna vid arbetsledarens och man talar om skolan som en verkstad där brytande schemaaktiviteter betraktas inkräktande och störande moment.

Vissa lärare är verkstadsinriktade och ser som sin primära uppgift att utbilda dugliga verkstadsarbetare (Berner 1989). De är heller inte främmande för att återvända till den egna verkstadserfarenheten. Lärarna liknar skolan vid en verkstad och sig själva som förmän där de beskriver den viktigaste lärarkompetensen med ett ”sunt förnuft” och den egna verkstadserfarenheten. Den andra gruppen lärare ser sin uppgift att förutom att utbilda skickliga yrkesmän också ett ansvar för ungdomarnas sociala utveckling. Genom sina skildringar blir det tydligt att de i högre grad lämnat verkstadsyrket bakom sig. Lärarna använder mer av lärares yrkesspråk när de definierar sina uppgifter. Denna grupp av lärare är mindre nostalgiska till sitt tidigare yrke och är mer attraherade av arbetsplatser på större företag då där fanns större utrymme för vidareutbildning och möjlighet till högre lön. De skolinriktade lärarna uttrycker

en social omsorg gentemot eleverna genom att måna om alla elevers rätt till utbildning och en plats i arbetslivet. Ofta förkommande uppfattningar är att elevernas framtida verkstadsarbete inte är beständigt utan mer som ett avstamp för att gå vidare till andra branscher. För den verkstadsinriktade lärargruppen däremot är närheten till verkstadsindustrin något som ses med stolthet.

I sin avhandling kring en grupp vuxenstuderandes socialisering till lärare har Orlenius (1999) identifierat den förståelse som synliggörs i mötet mellan yrkeserfarenhet och innehållet i en vidareutbildning. Den aktuella gruppen har utbildat sig och skaffat en yrkeserfarenhet som förskollärare och därefter vidareutbildat sig till grundskollärare, där det senare är studiens fokus. Orlenius finner att förståelsen av yrkesrollen är baserad på och tar sin avstamp i det redan kända och med en successiv interaktion med det mindre kända. Rollen och erfarenheten som förskollärare visade sig symboliserar trygghet och idealiserar den egna kulturen där konsekvensen blir ett avståndstagande till rollen som grundskollärare. Den egna rollen som förskolelärare står i kontrast med grundskolans lärare. Av detta kan man dra slutsatsen att yrkeserfarenhet är nära förknippat med yrkesidentitet och individen som person. När sådana strukturer rubbas som till exempel vid utbildning kan karaktären krackelera då vidden av yrkesrollen blir uppenbar.

Gustavsson (2008) har följt en grupp lärarstudenter under deras första år på lärarutbildningen genom ljudupptagningar av seminariesamtal med uppföljande samtal. Studiens har ett överordnat syfte att utifrån ett studentperspektiv beskriva det spänningsfält som uppstår i studenters pendlade möten med lärarutbildning och yrkespraktiken under första året på lärarutbildningen. Genom den samtidiga förankringen med yrkespraktiken får studenterna redan första året perspektivbyte och identitetsskapande genom att inta rollen som student och närheten och deltagande i rollen som blivande lärare. Yrkespraktiken är en viktig del för självkänedom och socialisationen till en yrkespraktik där tidigare föreställningar utmanas av nya intryck. Här visar studien dock att studenterna har svårigheter att explicit kommunicera den egna förändringsprocessen. Gustavssons studie visar att den tidiga förankringen med praktiken mycket väl kan stimulera en yrkesförankring. Samtidigt kan praktiken verka på motsatt sätt genom en försvagad yrkesförankring om inte referenser till forskning och teorier kan observeras i praktiken.

Från ovanstående studier har jag försökt fånga aspekter och teorier som relaterar till denna studies kärnfråga om processer av identitetsutveckling i en lärarutbildning. Utan några paralleller i övrigt kan man konstatera att genom utbildning frigörs krafter där nya erfarenheter bidrar till kraftfulla utvecklingsprocesser. Trots en gemensam kärna är en jämförelse mellan studierna knappast givande då omständigheter och sammanhang måste beaktas. Berners (1989) forskning har en förankring från sent 80-tal då skolans roll och betydelse i ett framtida samhälle knappast diskuterades med samma intensitet som vi kan uppleva idag. Vid denna tid följde både gymnasieskola och lärarutbildning andra styrdokument än vad som gäller idag. Jämförelsen blir också haltande då det gäller Orlenius (1999) och Gustavsson (2008) då de grupper som studerats inte har en yrkesidentitet och förankring i ett tidigare yrke som också är det ämne som de undervisar i.

Yrkeslärares yrkeskunnande

Hur och när utvecklas ett yrkeskunnande? När jag nu närmare granskar frågan framstår en gränsdragning mellan å ena sidan det lärande som utvecklas genom praktiska erfarenheter i informella miljöer å andra sidan ett kunnande utvecklat genom någon form av formellt planerad utbildning. Historiskt sett har språkbruket bidragit till en tydlig gränsdragning mellan särskiljda arenor för lärande. I takt med samhällsutvecklingen och arbetslivets förändrade krav på kompetens och kunnande syns en ny era med en strävan att se lärande utvecklas i skilda miljöer som förenliga och i ett sammanhang.

Ett aktuellt exempel på ett närmande mellan gymnasieutbildning och arbetsliv är det uppdrag som givits åt Skolverket att inrätta nationella råd för vart och ett av de yrkesprogram som föreslås ingå i gymnasiereformen Gy 2011. Råden ska fungera som permanenta forum i dialogen mellan Skolverket och branschernas företrädare. Avsikten är att bland annat att uppnå ett utbildningssystem som är flexibelt och lyhört för avnämarnas behov (Utbildningsdepartementet 2009, Dnr 61-2009:807).

Lärande i formella och informella miljöer

Väsentliga bakomliggande förhållanden för denna studie är skillnaden mellan begreppen lärande i formella och informella sammanhang. Detta är något som Ellström (1996) diskuterar och definierar skillnaden mellan begreppen med följande formulering: ”Med det formella lärandet menar man ett planerat, målinriktat lärande som sker inom ramen för särskilda utbildningsinstitutioner. Det informella lärandet syftar på det lärande som sker i vardagslivet eller i arbetet” (s 10). Orlenius (1999) beskriver begreppen på liknande sätt men tillägger också det autentiska lärandet och avser med det individens behov av att i det institutionella lärandet spontant anknyta till den egna praktiska verksamheten. Ellström (1996) framhåller att en problematisering av perspektivet lärandet är befogat då man i allmänhet ser lärande som en positiv kompetenshöjning som inbegriper såväl intellektuella som praktiska förmågor, attityder samt individens personliga egenskaper. Men allt lärande är inte positivt, författaren använder begreppet ”inlärld hjälplöshet” och menar med det att om individen utsätts för situationer av maktlöshet och som upplevs som omöjliga att påverka kan det leda till passivisering och där förmågan att reflektera och lösa nya problem hämmas.

Med stor tydlighet hävdar Illeris (2007) att allt lärande är situerat och att lärmiljön har stor betydelse för lärprocessen. Författaren beskriver olika typer av lärorum och skiljer mellan; vardagslärande där vi lär oss utan att lärandet är planerat, lärande i skol- och utbildningssammanhang i arbetslivet, internetbaserat lärande och slutligen det intressebaserade lärorummet med frivilliga aktiviteter.

Det finns mycket som talar för att lärande lokaliserat till arbetsplatsen enligt Illeris (2007) som gör gällande att många vuxna, speciellt lågutbildade, känner motvilja mot att åter "sitta på skolbänken". Sådana situationer kan påminna om en skoltid med underordning och som upplevts som meningslös. Utbildningsinsatser som är knutna till arbetsplatsen är oftast lätta att motivera om arbetstagarna identifierar sig och känner samhörighet med arbetsplatsen och om insatserna sätts in i direkt anslutning till arbetets utförande. Författaren understryker dock att ekonomiska skäl gör att det finns risk att arbetsplatslärande tenderar att bli allt för snävt utan teoretisk förankring så att sammanhang och helhetsförståelse går förlorade.

Arbetsintegrerat lärande

Under de senaste decennierna har lärande i yrkeslivet rönt stort intresse och uppmärksamhet som utbildningsarena, inte minst internationellt. Ett lärande i arbetslivet kan ta sig många olika uttryck, där mästarlära framstår som en modell med sin långa tradition och förankring, om än på skiftande sätt. De senaste decenniernas utlokalisering av utbildning till arbetsplatslärande kan betraktas som ett specifikt lärande i gränslandet mellan informellt och institutionaliserat lärande. Åter igen är det samhällsförändringar som bidragit till att individuella och grupperns kompetens har i allt högre grad blivit en "färskvara" som behöver uppdateras. Som aktiv i ett arbetsliv måste man vara beredd på att arbetsförhållanden radikalt kan förändras och kräver vidareutbildning eller yrkesväxling, dessa nya förhållanden känner vi igen i mottot som det *livslånga lärandet och det livsvida lärandet*.

Intresset för en sammansmältning av teori och praktik genom ett organiserat arbetsplatsförlagt lärande tycks vara en profilering som uppmärksammas i det nutida samhället. Ett sådant påstående styrks av Illeris (2007) som refererar till Mezirow och understryker det nutida samhällets allt snabbare utveckling där begreppet utbildning/lärande är vidare och mer komplext än någonsin och ofta förenat med brist på tid för reflektion. Strukturella förändringar på makronivå, ekonomi och individens globala referenspunkter och nätverksdelaktighet innebär processer som skiljer sig markant från tidigare förhållanden. Det "nya" samhället ställer krav på enskilda individers olika kommunikativa kompetenser i ett socialt samspel. Mezirow är en förgrundsgestalt inte minst därför att han själv har lång erfarenhet av vuxenutbildning och i sin forskning just inriktat sig mot vuxnas lärande och inte minst vuxenutbildare. I Stockholm Lecture Series (2003) presenteras Mezirows teori som inspirerad av Piagets kognitiva utvecklingsteori och Vygotskij's teorier om lärande i ett samspel med omgivningen utifrån individens mognad. En springande utgångspunkt i denna teori är lärande som en interaktiv process och en del av en social aktivitet. När individen deltar i en kommunikation ges förutsättningar för perspektivförskjutning och frigörelse från snäva perspektiv. Genom kommunikationen kan egna och andras förutfattade meningar kritiskt granskas. Illeris (2007) diskuterar de kognitiva strukturerna i Mezirows teorier om transformativt lärande. Han menar att det är en känsloladdad och omtumlande process när invanda och gamla föreställningar transformeras och revideras till nya meningsbärande perspektiv. I detta sammanhang jämför Illeris med Brookfield

som i stor utsträckning för ett liknande resonemang men mer än Mezirow betonar reflektionens betydelse för att främja ett transformativt lärande.

Ett exempel på en strävan att förankra vuxnas lärande är ett forsknings- och utvärderingsprojekt inom *Akademien för Flexibelt Lärande i Arbetslivet* (AFFLA). Detta är ett tidsbegränsat uppdrag av några utvecklingsprojekt som pågått mellan åren 2005 och 2007. Andershed och Ljungzell och Sjöberg och Svensson (2007) redovisar i sin slutrapport resultatet från de medverkande moderna vilka slutsatser som kan konstateras av arbetet. Projektet har genomförts i tre svenska kommuner för att utforska hållbara metoder för arbetsplatslärande inom några olika branscher. Bakgrunden är att det finns ett behov av nytänkande och strategier för att möta den kompetensförsörjning som morgondagens arbetsliv kräver. En grundval är att lärandet i vardagen är centralt, men det är inte fullt tillräckligt då detta ofta är ett reproducerande lärande som sällan går att applicera på andra miljöer. Handlandet behöver kompletteras med organiserad utbildning för att ge en teoretisk plattform och förutsättningar för ett reflekterat lärande med långsiktiga perspektiv.

En grundläggande utgångspunkt för projektet är det lärande som sker genom handling och interaktion är centralt och överordnat teorin³. En annan utgångspunkt är traditionens betydelse att värdera den teoretiska kunskapen högre än den praktiska. Detta skapar ojämlika relationer mellan lärare och studenter vilket i en förlängning kan förklara ett lågt intresse för utbildningssystemens möjligheter till kompetensutveckling.

Arbetet med AFFLA har utgått från en strävan efter en hög nivå av interaktivitet med fortlöpande uppföljning och utvärdering via Linköpings universitet. Organisationen har byggts upp runt ett partnerskap mellan medarbetare, handledare och forskare. För en internationell återkoppling har Grekland och Italien varit samarbetspartner.

Projektet i sin helhet innehåller flera frågeområden varvid jag begränsar min redogörelse för slutsatser som främst kan relateras till mitt forskningsområde: Framför allt framstår betydelsen av arbetsgivarföreträdarens intresse och roll i kompetensutveckling. Studien visar att där det funnits stöttning från företagsledningen har en gynnsam effekt på ett hållbart lärande kunnat märkas medan effekten är den motsatta då engagemang och synlighet uteblivit. Vid flera arbetsplatser har obalansen mellan utbildningssystemet och arbetslivssystemet visat sig påtagligt och där arbetsplatsen behöver stärkas i förhållande till utbildningsanordnarna. Utredarna menar att jämvikt inte kan uppnås med automatik utan här krävs medvetenhet och en ambition att ge anställda inflytande.

Även Thång (2004) använder sig av och problematiserar begreppet AIL (Arbetsintegrerat lärande). Författaren menar att begreppet har vuxit sig starkare de senaste decennierna och formats som ett profilområde till följd av en arbetsmarknad som kräver en helt annan kvantitet av högre utbildning och forskning. Vidden i begreppet understryks då författaren menar att

³ Dewey 1999

arbetsintegrerat lärande är ett samlingsbegrepp för skilda teorier om lärandets väsen. Han menar också att ett begrepp som inte är distinkt preciserat skapar otydlighet samtidigt som det är ett tecken på arbetslivsförändring med fria tolkningar och omförhandling.

Andemeningen i AIL är att finna samverkanspunkter mellan produktions- och utbildningssystem så att en fusion blir följden. Thång (2004) uttrycker detta som en önskvärd sammansmältning mellan det så kallade incidentiella och det intentionella lärandet i högskolemiljö. Han menar med det en förening av lärande som inte är avsiktligt och uppmärksammas, med lärande som är målmedvetet och har en avsikt. Min tolkning av Thång är att det incidentiella lärandet är överordnat och föregår det intentionella lärandet och därför är AIL ett verktyg att vidga lärandet utöver det redan kända. Den springande punkten på de skilda sätten att se på lärandet är inte några motpoler utan i snarare att den enskilda studenten ska se helheter genom att samtidigt verka i de olika miljöerna. Det innebär alltså arbete, utbildning och lärande dock utan i någon betydelse av linjära företeelser utan i stället att utbildning och arbete som integreras, kombineras och överbryggar varandra.

Författaren hävdar att för att villkoren för AIL ska bli fruktbara som pedagogisk form krävs att berörda lärare inom högskolan ska ha god insikt i vad som väntar studenterna efter utbildningen. Därför anser författaren att lärare inom högskolan borde förlägga mer av sin tid i den praktiska miljö som de utbildar studenterna för. Såsom AIL framställs är samverkan ett nyckelord som gäller det omgivande samhället på olika nivåer och inom skilda verksamhetsområden. Det institutionella lärandet kan till viss del styras medan det incidentiella lärandet är något som studenten har med sig som en erfarenhet och är så mycket större och för studenten sannolikt betydelsefullt. AIL's strävan är att utgå från det redan kända men samtidigt skapa förutsättningar och förhållningssätt till det ännu okända. Det okända som i ett föränderligt samhälle är så mycket större än det välbekanta. Samtidigt framhåller författaren att "var-dags-lärandet" är kunskaper som är grundade i åsikter, värderingar och tankar som vi känner förtrogenhet med och kan ha en emotionell karaktär som därför bjuder motstånd att förändra eller omvärdera. Därför måste erfarenheter betraktas mer nyanserat då de nödvändigtvis inte alltid enbart är en tillgång.

Tyst kunskap

Den *tysta kunskapen* är ett återkommande tema och begrepp i litteraturen kring framför allt praktiskt lärande och i en förlängning en del av en yrkesidentitet. Molander (1966) hänvisar till Polanyi som mer betonar uttrycket *tyst kunnande* vilket anknyter till en mer aktiv form än tyst kunskap. Molander förklarar i en fördjupad diskussion, utifrån Schöns teorier, om en reflekterande praktiker, som tar sig uttryck i kunskap-i-handling, som markering för den aktiva sidan, och reflektion-i-handling där kunskapen är både tyst och personlig. När praktikern ställs inför nya problem är teorierna sekundära, däremot förfogar hon över en erfarenhetsbank som på något sätt kan fungera som referens då det gäller att lösa nya problem. Detta blir på så sätt ett uttryck för att visa kunskap-

i-handling men också reflektion-i-handling genom att associera och känna igen likartade situationer och därutifrån välja från sin repertoar av handlingsalternativ. Den repertoar av strategier som praktikern ser som möjliga att lösa ett uppkommet problem kan betraktas som val av teorier-i-handling. Skillnaden mellan kunskap-i-handling och reflektion-i-handling kan framstå som oklar och hårfin.

Molander (1996) tolkar Schön som att det är just variationen och graden av osäkerhet i olika problemsituationer som föranleder ett experimenterande och en djupare reflektionsnivå, där experimenterandet i sig kan betraktas som någon slags teoribildning. Schön använder gärna begreppet uppmärksamhet som synonymt för reflektion, då han menar att situationer som kräver mer av uppmärksamhet och ansträngning på en högre nivå och ”fyller på i den personliga kunskapsbanken” och blir till rutin. På så sätt visar Schön en pragmatisk syn på lärande. I Molanders text används också begreppet reflektion-över-handling, som skiljer sig från, och är att gå ett steg längre än den situation där handling och tanke är ett. Reflektion över en handling innebär att praktikern distanserar sig och på ett fördjupat sätt betraktar växelspelet mellan delar och helhet.

Enligt Molanders (1996) sätt att tolka Schön är tidsavståndet mellan handling och reflektion en väsentlig aspekt av reflektionen. Reflektion som leder till någon slags mening, ska inte, och kan heller inte tvingas fram utan träder snarare fram över tid då individen tar ett steg åt sidan och ser sin egen spegelbild i de situationer som den reflekterande befunnit sig i. En process som kräver fortgående växling mellan helhet och delar. Det betyder att reflektioner inte på något sätt förutsätter eller begränsas till verbalisering. Här bör man i stället ha en öppenhet för andra sätt att frammana reflektionsprocesser, ljud- och filmupptagningar kan vara ett sätt. Jag tror att Schön med det menar att den distanserade reflektionen över en handling skulle understödjas om det genom tekniken finns möjlighet att återskapa handlingen. Schön använder sig av metaforen *konversation* som ett begrepp för en reflektionsstruktur. Begreppet kan vara vilseledande då det associerar till språkliga handlingar. I stället beskriver han genom en talande jämförelse med arkitektur som fordrar skisser över det som planeras att skapas. När skissen är skapad ger den möjlighet till konversation med sin upphovsman. Det samma förhållande gäller med praktikerns relation till ett material eller en situation.

Konversationen får sin innebörd och dynamik i detta spel mellan flera plan. Växlingen mellan inlevelse och distans gäller också det egna arbetet, förhållandet till den egna skissen. Arbetet – och kunskapsbildningen – innebär en växling mellan att styra skissen och att öppna sig och låta skissen tala, så även det icke avsedda och det icke kontrollerade kan framträda (Molander 1996, s 145).

Jordell (2006) fäster uppmärksamhet på *den reflekterande praktikern* i sin uttömmande belysning av lärares socialisation där han menar att reflektion kan betraktas som en modell för lärares lärande. Han ger exempel på forskare som kritiserar Schöns teori om reflektion då den inte är tillräckligt preciserad och visar med det exempel på modeller där olika nivåer av reflektioner kan urskiljas. Schön kritiseras också för att betrakta reflektionen som en individuell

process utan att fästa uppmärksamheten på den diskursiva eller dialoga betydelsen av reflektionen som en del av lärares socialisation.

För Illeris (2007) är reflektionsbegreppet centralt och han markerar skillnader på hur begreppet används i olika sammanhang och som speglar någon slags kvalitativ reflektionsnivå. Reflektioner kan vara eftertanke i största allmänhet men det kan också vara vad Illeris benämner reflexivitet som är en djupare mental process då något speglas och problematiseras i förståelsen av den egna identiteten eller självet. Reflektion sker inte nödvändigtvis samtidigt med en händelse utan erinrar mer en process som sker över tid. Brookfield (1987) gör en tydlig markering mellan reflektion som eftertanke i största allmänhet och djupet i den kritiska reflektion som han menar är en grundbult i ett modern demokratiskt samhälle. Han säger vidare att det är ”vuxenundervisarens centrala uppgift att stimulera deltagarna till kritisk reflektion” (s 86) där han visar en ganska konkret modell för hur ett kritiskt reflekterande kan tränas och internaliseras.

På samma sätt framhäver Dewey (1997) erfarenhetslärandet som ett mynt med två sidor – en aktiv och en passiv sida. Det vill säga att det råder ett relationellt förhållande mellan att aktivt göra något till det passiva att konstatera vad som blir följden av en sådan aktivitet. Erfarenheter är av vitt skilda slag och för att bli meningsfyllda som lärande aktiviteter krävs ett tänkande kring sambandet mellan handlande och dess konsekvenser. Man kan alltså betrakta erfarenhet på kvalitativt olika nivåer. På en lägre nivå förstår vi ett visst handlande och vad det får för konsekvenser. Det är först på den högre kvalitativa nivån som vi ser detaljer i sambanden mellan våra aktiviteter, det vill säga hur.

Trial and error-situationen är en erfarenhet som kan betraktas som en situation av ofullständig karaktär om färdigheten förvärvas utan tänkande. ”Sådant lärande utelämnar människan åt hennes rutiner och åt att styras av andra som vet vad de vill och som inte är särskilt nogräknade med vilka medel de väljer. (Dewey 1997, s 197) Dewey menar att det är likväldigt i sådana situationer som stringensen i reflekterandet kan utvecklas då det är genom provandet i verkligheten som teori och praktik förenas. När en förfinad förmåga att urskilja samband mellan aktivitet och tänkande förenats kan man uttrycka som att man uppnått en reflekterad erfarenhet.

Mästarlära

I en sammanställning som denna kan knappast en orientering om ett lärande av ett hantverksyrke genom mästar-lärlingförhållande uteslutas. Nielsen och Kvale (2000) skildrar traditionen som härstammar från 1500-talets skräväsande och som frodades i ett samhälle under stark utveckling. Lärlingen kunde som första steg i sin utbildning avlägga ett gesällbrev och slutligen ett mästarbrev. De lärlingar som utbildades i en konst, ett ämne eller ett hantverk hade oftast ett gott anseende i den tidens samhälle. De fick efter fullständiga utbildning och godkända prov ett mästarbrev som bevis på sin yrkesskicklighet. Begreppet kan upplevas som ett diffust samlingsnamn för olika situationer där

någon äldre person kan mer än någon yngre och där den förra skall delge sina kunskaper i ett situerat lärande och icke skolastiskt sammanhang. När begreppet mästarlära används är det med en betoning på mästarens roll medan däremot begreppet lärlingsutbildning anspelar på lärlingens lärande. Även om mästarlära knappast finns kvar i sin ursprungliga betydelse idag kan man ta för troligt att föreställningar finns kvar att kunskap och färdigheter traderas från lärare till elev.

Är det då rimligt att begränsa diskussionen om mästarlära till något av de 110 mästarbrevsyrken⁴ som idag har bevarat traditionen med att utfärda gesällbrev och mästarbrev efter genomgången utbildning? Eller är det rätt att använda begreppet mästarlära i andra sammanhang - att följa någon erfaren som elev i en utbildning, till exempel inom vårddyrket? Gäller samma förhållande med lärarstudenterna då de genomför sin verksamhetsförlagda utbildning? Själva begreppet låter dock antyda att mästarlära sätter fokus på läromästarens roll och betydelse. Även om definitionen av mästarlära inte är entydig finns ändå en central del som pekar mot ett situerat lärande i en miljö där lärlingen står i ett beroendeförhållande till sin mästare.

Nielsen och Kvale (2000) refererar till Lave och Wengers teorier om mästarlära där lärandet är ett förlopp i en social och kulturell praxis där den lärande tillägnar sig ett kunnande och därmed en yrkesidentitet genom "learning by doing". Genom denna teori syns en skillnad i tankesätt och en uppdelning av mästarlära som något individcentrerat eller ett decentrerat lärande.

Det individcentrerade synsättet placerar förhållandet mästare-lärling i fokus på ett intimt sätt där lärlingen tar del inte bara av mästarens kunskaper utan också införlivar hans personlighet och identifikation med yrket. Lärlingen växer successivt in i yrket genom den växelverkan som sker mellan mästaren och lärlingen där lärlingen till en början får mycket stöd vartefter mästaren släpper efter mer och mer till lärlingen. Ibland används begreppet *scaffolding* som en metafor för ett stegvis "ställningsbyggande för lärande" som associerar till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen. Utifrån ett decentraliserat synsätt vänds fokus från mästaren mot den organisation där lärandet sker. Här är lärlingen inte enbart knuten till en mästare utan deltar i en social praxisgemenskap där lärlingen börjar med att "känna in" omgivningen och dess kultur och medlemmar och blir på så sätt successivt en del av gemenskapen. Detta förlopp är en del av en gruppprocess eller ett legitimt deltagande där lärlingen efter hand kvalificerar sig till mer ansvarsfulla uppgifter och kommer slutligen att bli fullvärdig medlem. Med detta synsätt kommer lärlingen under processen från nybörjare till i bästa fall expert att ha stöt på flera läromästare med skiftande uppgifter och på (Nielsen & Kvale, 2000).

Bron och Wilhelmsson (2005) diskuterar erfarenhet som grund för lärande. Att påstå att erfarenheter automatiskt leder till lärande är felaktigt därför att det är individuellt hur en person bearbetar och drar nytta av erfarenheter. Samtidigt som erfarenheterna är personliga kan de också förenas i sociala interaktioner

⁴ Enligt Stiftelsen Hantverk & Utbildning (2009)

såväl i informella som formella sammanhang. Kraftfulla lärprocesser kan möjliggöras i mötet med människor i olika åldrar från olika kulturella och sociala miljöer. I ett erfarenhetssammanhang kan inte bortses från primärsocialisation och den sociala klasstillhörighet som en påverkansfaktor och betydelse för anpassningen i en utbildningssituation.

Ovanstående presentation är en mycket begränsad redogörelse av hur lärande utvecklas i en praxisgemenskap och i ett samspel mellan den mer erfarne och den mindre erfarne med en parallell omdaning av den lärandes identitet. Traditionen för hur begreppsparet mästare-lärling används för tankarna till ett hantverk och till ett praktiskt utövande vilket egentligen är en allt för snäv och missvisande jämförelse.

Metod

Studiens fokus är således riktat mot en specifik grupp av lärare – lärare som undervisar i karaktärsämnen på yrkesinriktade gymnasieprogram. Goodson (1996, 2005) framhäver med stark betoning, att forskning kring lärares personliga livshistorier har varit rejält försummat under långa tider. Den forskning som har skett har oftast inbegripit kollektivet lärare eller individen i rollen som lärare, snävt inriktat mot den egna praktiken. Författaren menar dock att från slutet av förra seklet har ett ökat forskningsintresse riktats mot lärares livshistorier sett ur ett lärarperspektiv. För att förstå effekter av reformer och omstruktureringar inom skolan är det nödvändigt att också väga in lärares liv och arbete i ett vidare perspektiv. Goodson (2005) refererar till Becker och Geers som i sin forskning använder begreppet den *dolda kulturella identiteten* som ett uttryck för sambandet mellan individens mångsidighet genom sina specifika livserfarenheter. Den bakgrund och de livserfarenheter som varje enskild individ bär med sig är en så stor del av personligheten att den transformeras i lärarens praktiska arbete. Inte sällan har lärares berättelser väsentliga inslag från den egna skolgången och lärarens totala livsstil ingår. Goodson (2005) menar att forskningsintresset har under senare år riktat fokus allt mer från perspektivet läraren som praktiker till läraren som person i en viss samtid.

Influerad av ovanstående bakgrund har jag valt en kvalitativ metod med ett tolkande perspektiv som ligger närmast en hermeneutisk ansats. Hellesnes (1989) redogör för den hermeneutiska forskningen i traditionell mening där konsten är att förstå och tolka en text, ett yttrande eller en gest. Att tolka en texts fullständiga meningsinnehåll förutsätter att vi förstått dess olika delmoment. Denna tolkning fordrar en cirkulär rörelse och en gradvis förfining av helheten då dess delar till en början kan tillåtas vara osammanhängande pusselbitar. För att göra tolkning möjlig förutsätts att forskaren har en förförståelse av forskningsämnet, även om den skulle vara vag. Tolkningsprocessen är således en kreativ cirkelrörelse mellan del, helhet och forskarens förståelse. Även Kvale (1997) redogör för den hermeneutiska tolkningen på liknande sätt men lyfter problematiken med den cirkulära tolkningsprocessen som om den skulle kunna fortsätta i all oändlighet. Här är forskaren suverän att göra bedömningen när rimliga mönster kan utkristalliseras från utsagorna och då det är dags att sätta streck.

Kvale (1997) menar att intervjuer kan i mångt och mycket jämföras med samtal då det i båda fallen handlar om ett samspel mellan individer. Intervjuer brukar ofta beskrivas som halvstrukturerade då de är planerade utifrån en viss struktur samtidigt som den skicklige intervjuaren bör vara beredd på ett dynamiskt samspel då intervjufrågor fordrar förtydligande och följdfrågor. Intervjusituationen kan heller aldrig betraktas som ett jämbördigt förhållande mellan parterna då intervjuaren är initiativtagare och drivande mot ett visst mål att förstå någons livsvärld. Den text som är en följd av intervjuerna kan förstås och tolkas utifrån dess egen referensram där avsikten är att skapa förståelse av någons livsvärld genom ett rörelsemönster mellan helhet och distansering. ”För analysen av intervjuer innebär detta att tolkningen ska hålla sig till innehållet i

uttalandena och söka förstå vad de uttrycker om den intervjuades livsvärld.” (s 51).

I de livsberättelser som är mitt empiriska material, är följaktligen min uppgift som forskare att tolka skilda livsvärldar, inte som de är utan som de upplevs av respondenterna. Datamaterialet är insamlat vid två intervju-/samtalstillfällen med var och en av respondenterna. Att återkomma med ytterligare en intervju är ett angreppssätt som Kvale (1997) nämner som ett steg i analysprocessen där respondenterna får möjlighet att utveckla sina ursprungliga uttalanden. Ett ytterligare intervjutillfälle kan naturligtvis leda till att helt nya insikter kommer fram som sätter den påbörjade analysen i en annan dager.

Forskning kring livsskildringar

Metoden för denna studie är livsberättelser med en narrativ karaktär, det vill säga ett berättande, där berättandets olika delar får en mening genom forskarens tolkning. Kvale (1997) uttrycker denna metod som en halvstrukturerad form av forskningsintervju som har till syfte att på olika sätt tränga in i och tolka livsberättelser för att på så sätt skapa mening åt givna fenomen. Johansson (2005) hävdar att en narrativ studie är en utmaning i så måtto att fältet är tvärvetenskapligt och att det inbegriper olika teoretiska traditioner och dimensioner. Centralt är alltså att någon berättar om egna upplevelser av ett eller flera upplevda händelseförlopp för att bringa ljus och klarhet inom ett fält. Skott (2004) hänvisar till Mishler som hävdar att narrativ forskning inte är en egen disciplin utan ska istället betraktas som ett problemcentrerat område. Detta kan ges uttryck i studier som i vissa fall har fokus på själva berättandet i sig, det vill säga formen. I andra fall kan fokus riktas mot själva innehållet i berättelsen. Hydén och Hydén (1997) menar att varje berättelse kan betraktas som tre olika nivåer. Det är dels själva berättelsen så som den framstår när vi tar del av den, den andra nivån är själva essensen i berättelsen och slutligen själva händelserna som utkristalliseras ur berättelsen.

I Goodson (1996), Goodson och Neuman (2003) ges en historisk tillbakablick på hur livshistorier funnit sin plats i forskningen. De första dokumentationerna hänförs från tidigt 1900-tal då amerikanska indianhövdingars självbiografier studerades av antropologer och sociologer. Under 1930-talet visades ett stort intresse för livshistorieforskning framför allt i den så kallade *Chicagoskolan*. För europeiskt vidkommande nämns en omfattande forskning om polska bönders erfarenhet av invandring i USA vid seklets början. På 1930-40-talet syns en märkbar stagnation för livshistorieforskning då det allmänna forskningsintresset i stället övergick till en positivistisk inriktning med mätbara resultat och statistiskt material.

Kärnpunkten i en livsskildring är alltså att någon berättar något i en viss form som ger innebörd åt den personliga upplevelsen och världen. Samtidigt med utvecklingen inom sociologin som akademisk disciplin kritiserades livsberättelsemetoden för att brista i förmågan att skapa teorier på samma sätt som sker inom andra akademiska inriktningars traditioner. Den sociologiska traditionen av livshistorieberättande har karaktäriserats av ”sagoberättande” och har därför inte fått fullt akademiskt erkännande. Metoden förmår knappast

att kunna redovisa det representativa och det typiska kring de studerade fenomenen. I vart fall krävs i så fall omfattande longitudinella studier. Kritikerna menar att livshistorikern är fullt upptagen med att söka efter den personliga sanningen medan när det gäller den universella sanningen råder en tystnad. För att forskningen ska få upprättelse mot den nämnda kritiken måste därför ett interaktionistiskt förhållningssätt anammas i annat fall finns en risk att enbart den personliga sanningen studeras. Det innebär att forskaren måste röra sig med ett "vidvinkelobjektiv" där empirin är en pusselbit i ett större socialt och kulturellt sammanhang (Goodson 1996). Denna studie är dock avgränsad och kan inte göra anspråk på ett interaktionistiskt förhållningssätt.

I Goodson (2003) utvecklar författaren den ofta problematiska begreppsdiskussionen kring innebörden av det engelska ordet *narrative* och det svenska *berättelse* där båda är dubbelbottnade och kan leda in på skilda associationer. Många svenska forskare använder engelska begrepp som *narrative configuration*, *narrative*, *narratologi* för en större precision som inkluderat både form och kontext än vad som allmänt associeras i användningen av det svenska begreppet *berättelser*. Det är också väsentligt att reda ut och göra en åtskillnad mellan de engelska begreppen *lifestory* och *lifehistory* och dess tolkningar. I (Goodson 2001, 2003) och Møller (2006) klarläggs distinktionen. Det förstnämnda begreppet står för en berättad händelse, eller med engelskt vokabulär; en *intrig (plot)*. En mer omfattande händelse kan bestå av flera delhändelser/intriger. *Lifestories* inbegriper ett långt mer komplext förhållningssätt till de skilda berättade händelserna. Perspektivet är vidare i den meningen att de skilda händelserna integreras och studeras i förhållande till berättelsernas kontext. Ett sammanhang där sociala, kulturella och samhällsaspekter är betydelsefulla aspekter. Av forskaren ställs därför stora krav på att integrera livsberättelserna i den väv som det rådande samhället utgör.

Språkspillet i livsberättelser

Hydén och Hydén (1997) redogör för livsberättelser som metod men även som teori framför allt inom området samhällsvetenskap och medicin. I sitt resonemang problematiserar författarna användningen av ord och uttryck och hänvisar till Wittgensteins begrepp *språkspel*. Tolkning av språket kan aldrig vara universellt. Språket ingår alltid som en del av ett socialt sammanhang där sociala konventioner definierar de regler som gäller för språkbruket. För forskaren innebär det att denne inte kan göra anspråk på ett språk som kan beskriva den sanna verkligheten. Liknande tongångar framför Bell (2005) med referens till Jeanette Gray som påtalar en svaghet i den narrativa metoden då berättarens förmåga att använda språket för att uttrycka sin livsberättelse kan vara en avgörande aspekt som kan påverka den innehållsmässiga kvaliteten av datan. Samspelet mellan forskaren och berättaren är väsentligt och det gäller för forskaren att bidra till en samtalsmiljö där respondenten känner sig trygg och är öppen för att utelämnas känslor och berättelser.

Skott (2004) poängterar att tolkning är avhängigt av hur samspelet mellan forskaren och berättaren utspelar sig där det optimala scenariot är att få så stor samstämmighet som möjligt mellan det som berättaren vill förmedla och det som är forskarens tolkning. Tolkningen tar sin början redan i det första

ögonblick då berättelsen muntligt uttrycks och som inkluderar kroppsspråk, nyanser och tonfall i språket - något som inte i samma utsträckning kan återskapas i ett tryckt material. I den fortsatta och fördjupade tolkningsprocessen har forskaren att förlita sig till den tryckta textens budskap som i och för sig ger utrymme för perspektivval för hur materialet kan förstås. Skott hävdar att forskaren kan välja att rikta ljuset mot ”den kollektiva nivån, språket, diskursen och kulturen. Ett alternativ kan vara att försöka förena dessa dimensioner” (s 85). Genom den hermeneutiska spiralen, som inbegriper en pendling mellan delar och helhet, framträder berättelsens olika delar. Ett sätt att få helheten att framstå är att i berättelsens olika delar söka efter meningsskapande teman som återkommer. I min studie har jag framför allt inspirerats av Giddens teorier om självidentitet.

Urval

Respondenterna har valts ur en studentgrupp som i början av 2000-talet påbörjat och avslutat 60 högskolepoäng av det allmänna utbildningsområdet i lärarutbildningen. Utifrån denna population har jag valt fyra studenter att ingå i studien. Samtliga respondenter är män, födda mellan 1949 och 1962. Alla tjänstgjorde vid tillfället för intervjuerna som undervisande lärare i karaktärsämne på ett yrkesförberedande program i gymnasieskolan.

Min utgångspunkt var att den grupp som jag vände mig till skulle ha en likvärdig utbildningsbakgrund. Därför sorterade jag i nästa steg av urvalsprocessen bort studenter som påbörjat utbildningen med någon form av akademisk utbildning. Andra utbildningar fäste jag ingen vikt vid. Därefter lottade jag fram fyra studenter som jag kontaktade via telefon på deras arbetsplatser och redogjorde för ambitionerna med min studie och samtidigt ställde frågan om de ville medverka som respondenter. Vid min lottning visste jag inte något om nuvarande arbetsförhållande och garderade mig för att kunna fortsätta med närmaste person i turordning om mina tänkta respondenter inte längre skulle vara i tjänst eller av någon anledning inte hade velat delta i min studie. Efter att jag fått ett positivt svar från var och en mailade jag ett brev som uttryckte samma budskap som jag informerat om vid telefonsamtalen (bilaga 1).

Etik

I mina etiska överväganden har jag vägletts av nätupplagan av Vetenskapsrådets policydokument. I dessa skrivs tydligt fram forskningens principer där målsättningen är att forskningen ska ge bidrag till en samhällsutveckling utan att forskningen för den skull inte tillåts vara utlämnande eller orsaka skada för den enskilda deltagande individen. Detta är rättesnören som i forskningssammanhang långt ifrån alltid är förenliga utan måste bedömas och övervägas utifrån olika perspektiv och nyttoeffekter. För att värna om individskyddskravet har Vetenskapsrådet formulerat fyra huvudkrav för forskaren att beakta. Dessa kan kort sammanfattas under rubrikerna; individskydd, information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Jag har garanterat respondenterna att inga uppgifter ska röjas om deras namn eller den skola där de arbetar. För att så långt som möjligt säkerställa detta löfte har jag i rapporten avstått från att avslöja vilket yrke respondenterna ursprungligen utbildat sig till och verkat i samt det gymnasieprogram som de har sin tjänstgöring i. Jag kan se en viss inskränkning i att gå så långt i avidentifieringen då det inte ger läsaren av min rapport möjligheten att kunna sätta personbeskrivningarna i ett sammanhang och i ljuset av en specifik yrkeskultur.

Det faktum att jag vid den inledande kontakten kompletterade min muntliga information med motsvarande skriftlig ser jag som en möjlighet för respondenterna att i lugn och ro och med eftertanke ytterligare kunna reflektera över beslutet att medverka. Även om jag anser mig varit tydlig och visat omtanke om respondenternas integritet kan jag inte vara säker på vilka förväntningar respondenterna skapat av den intervjusituation de ställdes inför. Kvale (1997) skriver om *informerat samtycke* vilket i det här fallet innebar att respondenterna redan i ett inledningsskede fick grundlig information om syftet med studien. Goodson (1996) betonar att fokuseringen kring berättelser från lärares liv förutsätter stort förtroende mellan parterna då innehållet kan vara både personligt och känslomässigt laddat.

Jag ser det också som en aspekt av det etiska förhållningssättet att jag återkommer med ett intervjutillfälle. Här hade respondenterna möjlighet att korrigerat sina utsagor då de inför det andra intervjutillfället fick ta del av den tidigare intervjun i skriftligt format. Samtidigt ställde jag en öppen fråga om de i efterhand ville ändra något i vad som tidigare uttalats. I samband med intervjutillfällena har jag informerat om att deras frihet att avbryta sitt deltagande.

Efter att jag transkriberat samtalen har jag raderat inspelningen på den diktafon som jag använt och istället sparat allt material digitalt enbart i mina personliga mappar.

Genomförande

Den empiriska insamlingen har alltså skett i två omgångar med var och en av respondenterna. Intervjuomgång 1 genomfördes under november 2008. Respondenterna avgjorde platsen för intervjun och i två av fallen kom respondenterna till högskoleutbildningen, där vi kunde genomföra samtalet på avskild plats. I de två andra fallen genomfördes samtalen på respektive lärares arbetsplats, även detta i ett lugnt och avskilt utrymme.

Min planering för intervjun följde i stort vad Kvale (1997) benämner en intervjuscen där de första inledande minuterna lägger ribban för en obesvärad samtalssituation och avslutningen medger tid för spontana och kompletterande yttranden. Intervjun var förberedd med frågeområden som jag bedömde skulle ge mig sådan information som kunde analyseras för att uppnå studiens syfte.

Dessa frågeområden var:

- Berätta om något kännetecknande från yrken du haft innan du blev lärare och vilka likheter/skillnader du ser med det lärararbete du har idag.
- Berätta om erfarenheter och personliga kvalifikationer som bidragit till att du arbetar som lärare.
- Beskriv någon situation under lärarutbildningen som gjorde avtryck.
- Beskriv hur lärarutbildningen påverkat dig i din dagliga verksamhet som pedagog.

Samtalet inleddes med att jag åter presenterade min avsikt och därefter visualiserade den tidsrymd som samtalet kretsade kring med en tidslinje. På tidslinjen ritade jag endast in dagens datum och markerade perioden för den tid då lärarutbildningen pågick. Respondenterna uppmanades att skriva in de årtal på tidslinjen som haft betydelse för deras yrkeskarriär och utifrån det samtal som fördes. Jag blev inspirerad att visualisera med en tidslinje efter att ha läst Henning Loeb's (2007) avhandling, som har sin bas i berättelser om olika lärarbanor satta i ett tidssammanhang över den kommunala vuxenutbildningens utveckling och förändring. I mitt fall såg jag en möjlighet att med en tidslinje ytterligare markera och förstärka berättelsen om respondentens personliga yrkeskarriär och samtidigt visa öppenhet för en pendling mellan olika tidpunkter på tidslinjen.

Samtalen från intervjuomgång 1 pågick mellan 45 och 55 minuter och spelades in på mp3-spelare. I nära anslutning till genomförandet transkriberade jag hela samtalet där jag noterade uttryck för längre uppehåll, tveksamhet och skratt.

Det utskrivna materialet från första intervjuomgången kom att utgöra underlag för andra intervjuomgången där jag inriktade mig på tre gemensamma frågeområden som jag räknade med skulle ge fördjupade insikter. Den andra intervjuomgången genomfördes i mars 2009, där varje intervju tog ca 30 minuter i anspråk och liksom tidigare spelades in på mp3-spelare. I samband med att jag bokade tid för denna intervju mailade jag några dagar innan respektive utskrift från första intervjutillfället för att åter aktualisera innehållet samtidigt som jag informerade om att de var fria att korrigera och förtydliga vid det kommande besöket. Jag bedömde att innehållet från den första intervjun möjligen kunde ge en önskan hos respondenterna att framställa sig själva på något annorlunda sätt.

Andra mötet inleddes med att jag ställde en öppen fråga om de ville tillrättalägga något av det intervju-material de fått möjlighet att läsa. Det visade sig finnas en samstämmighet då ingen ville förändra något ur innehållet. Den senare intervjuomgångens tre frågeområden var inriktade mot;

- hur respondenterna ser på sin yrkesroll med den distans de nu har till lärarutbildningen
- på vilket sätt de upplevde framgång i lärarutbildningen
- vilket innehåll de skulle vilja ha i en framtida kompetensutveckling.

Nästa steg, för att mer konkret ta mig an analysarbetet, var att skapa en matris där huvudteman noterades. För att hantera det relativt omfattande textmaterialet på ett någorlunda smidigt sätt numrerade jag raderna i var och en

av de utskrivna intervjuerna. Vid nästa noggranna genomläsning kursiverade jag betydelsebärande uttryck/meningar i texten, kopierade över dessa samt radhänvisning till matrisen. Detta visades sig vara ett effektivt tillvägagångssätt i analysarbetet då jag fick ett system där det var enklare att överblicka och hantera ett koncentrat av det empiriska materialet.

Analys

Goodson (2003) låter oss förstå vidden av det som börjar med en muntlig berättelse av livet och som i stunden då det berättas bearbetas av forskaren för att omformas i tolkande text. Förutom det rollövertagande som sker genom att forskare blir förvaltare av texten är denne även ansvarig för vilka betingelser som tillåts framträda kring livsberättelserna.

Med hjälp av de transkriberade samtalen har jag gjort mig väl förtrogen med allt material (så kallad naiv läsning) för att låta teman i innehållet successivt utkristalliseras. Skott (2004) menar att en transkription, hur noggrann den än görs, alltid medför en tolkning och förvrängning av den verkliga situationen. Det innebär att en transkription alltid bidrar till att något nytt skapas då det alltid finns en risk att nyanser i den autentiska situationen som betoning, ljudnivå, kroppsspråk går förlorade. Å andra sidan finns förutsättningar för ett flödigt och substansrikt resultat då respondenten har stor påverkan på samtalssituationen. Reissman i Hydén och Hydén (1997) hävdar att tolkningen startar i intervjuögonblicket genom att berättelserna filtreras genom mottagaren och inte minst beroende på den scen och det samspel som delas av forskare och berättare. Händelser kan berättas på många olika sätt och därför har formen betydelse också för den tolkning som blir följden. Efter att mitt intervjumaterial från första intervjuomgången överförts till textformat och att jag skapat mig en översiktlig bild av empirin fick materialet ”vila” en tid.

När jag återupptog bearbetningen av det transkriberade materialet från omgång 1 var det efter en modell och efter idéer som Roth (2007) presenterar, där utmärkande ord/uttryck markerades för att ge stöd åt teman som skulle kunna utmejslas i den första fasen av en innehållslig analys. I kolumn vid sidan av ursprungstexten gjordes plats för frågor och observandum till texten, för att på så sätt komma närmare underliggande mening. Detta sätt att göra en innehållsanalys kan enligt Skott (2004) ses som en kvantitativ bearbetning av materialet då det ligger en systematik i att mäta frekvens av ord/uttryck.

Från första skedet i min analys, det vill säga efter intervjutillfälle 1, fortsatte jag min analys med ett diskursivt förhållningssätt där jag tog hänsyn till de specifika delarnas innehåll och hur dessa formar en helhet. Ur de livsbanor som långsamt kommit till uttryck har meningsbärande fenomen utkristalliserats. Efter att empirin utökats och förfinats genom ytterligare ett intervjutillfälle kan man motivera utifrån Hartman (2007) som menar att den nya analysfasen blir ett rättfärdigande som skapar en ny helhetsbild av personens livsvärld. Sammantaget visade det sig att andra samtalet till betydande del förstärkte och upprepade de berättelser som tidigare var kända för mig. Allt eftersom analysprocessen av det fullständiga materialet framskridit har teman kunnat

urskiljas allt tydligare. De teman som utkristalliserats i min analys, presenteras i kommande resultatkapitel.

Giltighet och tillförlitlighet

Den omständighet att jag följt respondenterna under utbildningstiden och att jag anser genom egen erfarenhet ha en god bild av den skolmiljö de verkar i ser jag som både en värdefull förförståelse men även med problematiska inslag.

Jag har inte behövt använda tid eller kraft för ett relationsskapande, vare sig vid min första förfrågan om medverkan eller under själva samtalet eftersom vi träffats vid åtskilliga tillfällen under utbildningen och att vi dessutom delar en gemensam skolkultur från yrkesinriktade gymnasieprogram. Min bild av intervjutillfällena är att de var informella till sin karaktär och en känsla är att ”vi visste var vi hade varandra”. Med den här bakgrunden så har jag också uppfattat att studenterna känt sig trygga och förstått mitt uppriktiga intresse, då de uttryckt sina berättelser.

Min förförståelse tror jag också bidragit till att jag på ett naturligt och nyanserat sätt kunnat tolka berättelsens växling mellan del och helhet på det sätt som Hartman (2004) och Skott (2004) beskriver i den så kallade hermeneutiska cirkeln där horisontsammansmältning är ett kriterium för den egna föreställningsvärlden. Detta kan mer konkret uttryckas som att det empiriska materialet fortlöpande ”talar” till forskaren på ett sätt som i en process sammanjämför forskarens och den beforskades föreställningsvärldar.

Å andra sidan kan det finnas en risk med en allt för ingående förförståelse med fara att inte hela vägen kunna förhålla sig objektiv och öppen för nya infallsvinklar. Om jag inte varit så väl förtrogen med respondenternas kultur, hade jag möjligen lett samtalet på ett annat sätt, med andra infallsvinklar än de jag gjorde i det här fallet. Det är troligt att respondenterna också hade varit utförligare i sitt berättande om de inte känt till min förförståelse. Här måste jag påminna mig själv om att det finns en risk med de ”glasögon” jag bär att jag inte förhåller mig som den öppna resenären som Kvale (1997) använder som metafor för ett öppet och förutsättningslöst förhållande. Detta skulle också kunna uttryckas så som From och Holmgren (2000) menar att horisontsammansmältning måste föregås av ett distanserat förhållningssätt för att förhindra att det redan kända accepteras okritiskt. Det faktum att intervjuerna från första till sista tillfällena skett under en ganska utsträckt tidsperiod ser jag som en garant för att tolkningsprocessen fått ett större spelrum.

En helt annan aspekt av tillförlitlighet för mina data är att kvalitén på ljudupptagningarna varit av mycket god kvalitet och därmed har i stort sett inte någon del av samtalet gått förlorat.

Resultat

I denna del av arbetet presenteras studiens resultat. För att ge en personlig inramning för var och en av respondenterna presenteras inledningsvis essensen av samtalen genom en så kallad porträttbeskrivning. I den övergripande och inledande delen av respektive porträttbeskrivning redogörs för intervjupersonernas grundläggande utbildning. Textens innehåll är strukturerat efter de referenspunkter som är centrala och bildar nav för studien. Det vill säga här presenteras upplevelser av en yrkesverksamhet som föregått arbetet som lärare (benämns fortsättningsvis som tidigare yrke) arbetet som lärare samt lärarutbildningen. För att ge personporträtten en så personlig prägel som möjligt har jag använt mig av ett stort antal citat som är ordagrant citerade och som jag har bedömt fångat upp vad som är utpekande. Trost (2005) menar att det finns en problematik inbyggd i citerandet då det fordras en fingertoppskänsla av forskaren för balansen mellan att fånga essensen och etiska ställningstagande. Risken finns att allt för utpekande citat avslöjar identiteten och blottar sådana formuleringar som kan upplevas som sårande av den intervjuade, vilket i så fall på så kan vara integritetskränkande och riskerar att äventyra konfidentialiteten.

De övergripande personporträtten åtföljs av en tematiskt fördjupad analys. Då intervjuerna haft en öppen narrativ karaktär har jag gjort min tematiska indelning och tagit intryck av frekvens och fördjupning kring de frågeområden som presenterats. I den fortsatta fördjupade nivå av analysen har jag utgått från Giddens (2008) där han diskuterar den ontologiska tryggheten kontra ångest.

Lärare 1 - Örjan

Örjan är 46 år och har arbetat två och ett halvt år som lärare på ett yrkesförberedande program. Yrkesutbildningen skaffade sig Örjan genom en 2-årig gymnasieutbildning. För att bli certifierad krävdes dessutom efter gymnasiet två års arbete som lärling inom yrket. Den senare delen var på den tiden varvad med teori och praktik där vissa prov skulle avläggas Efter att Örjan blivit certifierad har han arbetat inom sitt yrke på två olika arbetsplatser.

I den praktiska delen av yrkesutbildningen räknades genomförda timmar vilket registrerades av facket. Efter hand genomfördes olika kunskapstester som efter godkännande och tillsammans med genomförda arbetstimmar kvalificerade till ett certifikat. Systemet liknade på många sätt lärlingssystemet men benämndes aldrig så. Den egna gymnasieutbildningen är Örjan annars mycket kritisk till. Som elev på ett yrkesinriktat program upplevde han att dåtidens lärare, i det som idag kan benämnas kärnämnen, överhuvud taget inte hade något intresse att undervisa i programmet ”de var bara där för att få betalt”. Lärarna i programmets karaktärsämnen var mer engagerade och med den tidens mått var utbildningen ganska bra för att ge en grundläggande kompetens, dock menar han att ”den mesta kunskapen” fick man först efter gymnasiet.

Efter fyllda 30 år och efter att ha skaffat sig erfarenheter från branschen fick Örjan mer ansvarsfulla uppdrag. Han nämner att han fick ta över allt mer information inom arbetslaget. Hemma hos kunder fick han ta ansvar för att presentera och förklara de arbeten som hade utförts. Han märkte att "folk lyssnade på ett annat sätt" och tanken började gro om läraryrket kunde vara något för framtiden. Det gick ytterligare några år innan tillfälle gavs för Örjan att börja arbeta som lärare. Efter några års erfarenhet som lärare ser han sig som en förebild och att hans styrka är att han tar sig tid med eleverna för att kunna förklara så att de förstår. Örjan ser som sin allra viktigaste uppgift att bidra till elevernas sociala kompetens på den arbetsplats de kommer ut till. "De ska kunna umgås med andra människor.....och veta vad man ska göra och inte göra, framför allt".

Några erfarenheter som etsat sig fast från lärarutbildningen var kursen i specialpedagogik där en uppgift bestod i att alla studenter besökte en annan gymnasieskola för att fördjupa sig i hur de arbetade med specialpedagogiska frågor. Detta upplevde Örjan som lärorikt att få kunskap om vilka resurser som fanns. Eftersom han inte i någon större omfattning haft anledning att fördjupa sig i dessa frågor tidigare såg han denna uppgift som mycket intressant och lärorik. För övrigt anser Örjan att den stora behållningen från lärarutbildningen var kontakten med de andra yrkeslärarna i gruppen för att få veta hur de arbetar. Diskussionerna studenter sinsemellan lyfte fram olika värderingar och det var ett bra sätt att få syn på sina egna ställningstaganden. Många i studentgruppen var kritiska till lärarutbildningen men Örjan anser att det kan bero på att inom Högskolan är det "ju ett annat tänkesätt" än inom "vanliga arbetslivet".

Tiden på högskolan har gett Örjan insikter om den så kallade "akademiska världen", vilket han menar innebar att det inte alltid var så enkelt att vara student, det krävde engagemang och tog "väldigt mycket resurser som man inte hade någon nytta av i arbetslivet". Föreläsare som han kom i kontakt med anser han att alla var mycket pålästa inom sina områden men han märkte också bristen på lärarnas verklighetsförankring i studenternas vardag som lärare."Det är faktiskt ganska mycket som dom inte känner till. De visste ju inte vilka de pratade med." Med det menar Örjan att han upplevde en "kulturkrock med en mera praktisk och mera teoretisk värld" men han säger sig också fått "en lite större förståelse för att man har olika bakgrund och att man har olika synsätt på saker och ting och man får leva med det." Den ibland negativa attityd till lärarutbildningen som Örjan ger uttryck för beror på att han anser att som student fick han lägga stora "resurser på sådant som man inte har någon nytta av i arbetslivet". Som exempel en sådan uppgift nämner han den portfolio som alla studenter skrev.

Örjan berättar att kontakterna med kärnämneslärare på sin arbetsplats inskränker sig till några samarbetsprojekt där lärarna i kärnämnen tagit initiativ. Några djupare argument om vinsterna med samverkan ger han inte uttryck för. Örjan anser att det är helt skilda förutsättningar att vara kärnämneslärare och att vara yrkeslärare. Det är inte bara karaktären på proven som skiljer sig åt. Han menar att för egen del så är hans kontakter med branschen avgörande för programmets möjligheter och framtid. På frågan om Örjan känner sig mer som lärare än yrkesman eller tvärtom säger han sig i

nuläget vara mer yrkesman än lärare. Men lägger till att någonstans kommer det att växla över. Den erfarenheten gör han i jämförelse med kollegor som har flera års rutin inom läraryrket och därmed menar Örjan att ju längre tid man arbetar som lärare ju mer ”tappar” man av yrkeskunskapen. När Örjan talar om rutin menar han lektionerna. Han är mycket nöjd med hur han själv utvecklats i detta avseende. Han konstaterar att han i sitt tidigare yrke hade så mycket kunskap ”i ryggen” som han inte alls analyserade på samma sätt som han gör när han nu har vuxit in i läraryrket. I det tidigare yrket var målet ett godtagbart resultat. I skolan däremot är det processen hos eleverna som är det viktiga då de inte kan ha slutmålet klart för sig från början.

I samband med utvecklingssamtal med sin skolledare har Örjan fått vitsordat ett starkt engagemang för programmet. Han ser som sin uppgift att företräda branschen och yrket snarare än att i första hand arbeta för de stora frågorna som rör skolan som en helhet. Det är för övrigt en synpunkt han tror sig dela med de flesta yrkeslärare.

Lärare 2 - Per

Per är 37 år och har arbetat som obehörig yrkeslärare på programmet i sju år. De första två åren arbetade han dock som instruktör och räknar sig därför egentligen inte som lärare. Under åren som instruktör hade han inte ansvar för planering och bedömning av eleverna.

Per har en 2-årig gymnasieutbildning bakom sig. Därefter reste han utomlands ett år och senare arbetade han på ett mindre företag i nio år. Innan han började som instruktör hade han anställning i en affär som säljare av byggmaterial.

Per har själv varit elev i den skola som han nu är anställd och några av de lärare som idag är hans arbetskamrater var tidigare hans lärare. Det lärande på arbetsplatser som Per har erfarenhet av gick oftast till så att man fick följa och lära av arbetskamrater som hade längre erfarenhet. Det man inte kunde fick man fråga de erfarna om eller eventuellt gå någon utbildning. Arbetet på den lilla arbetsplatsen upplevde Per som mycket socialt, både i när det gällde då arbetslaget strävade gemensamt mot resultatriktade mål men också genom alla andra kontakter som blev naturliga genom arbetet.

Vad som förde Per in på lärarbanan är troligen erfarenheten av det ansvar han fick på arbetsplatsen att alltid ta hand om elever som kom dit för att göra praktik. En annan bidragande orsak var att han under flera år på fritiden varit lagtränare inom idrotten. För Per var denna erfarenhet en stark upplevelse att genom träningen få uppleva hur unga utvecklas. Idag kan han dra tydliga paralleller med lärandet genom idrotten och utbildningsverksamhet på så sätt att ”Man visar någon annan något som man själv kan, när andra lär sig, det här var ju lätt och det här var ju kul, då blir man själv upplyft av den känslan.”

Under de två första åren som anställd inom skolan, då Per inte hade det fulla ansvaret, behövde han heller inte hantera några allmänna problem på grupp- eller individnivå. Han menar att dessa förutsättningar bidrog till att han hade en

relation med eleverna mer på kompisnivå än den han idag har då han är anställd som lärare. När Per jämför den perioden med det läraruppdrag han har idag kan han se både för- och nackdelar. Den fostrande delen upplever han ibland som ett dilemma. Han känner sig inte bekväm med att vara "moralkärring" samtidigt som konfrontationer kan ge en tätare elevkontakt.

Per beskriver sig själv som en person med stort tålamod och ett stort engagemang för elever som vill lära sig. Elevernas yrkespraktik är en mycket betydelsefull del i utbildningen, framför allt då det gäller den fostrande biten. Det är först när de får yrkeserfarenheten på fältet som de förstår hur saker och ting hänger ihop och varför de går den specifika utbildningen, "det är mycket runt omkring, att komma i tid, engagera sig, det sociala är ju väldigt mycket". Per ser ett stort värde i den samverkanskultur som råder mellan yrkesprogrammen i den skola där han arbetar. Man hjälps åt med praktiska saker när det behövs. De spontana kontakterna knyts framför allt vid fikapaus i det större lärarrummet, vilket också innebär att de som väljer att inte ansluta är det svårare att få kontakt med.

På frågan om vilken av yrkesrollerna - lärare eller det tidigare yrket - som Per känner störst tillhörighet till idag så säger han att det beror på sammanhanget. När han är ute och besöker elever på praktikplatser känner han identiteten med sitt gamla yrke men han strävar efter att inta en lärarroll genom att "försöka lite med värderingar och så och vad skolan står för". Samtidigt tror Per att hur han uppfattas beror på om det är tidigare arbetskamrater eller om det är senare kontakter.

Per är positiv till samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen men han anser att hittills så har infärgning av kärnämnen inte fungerat tillfredsställande, i alla fall inte i det program som han själv arbetar i. Några försök har gjorts på initiativ från mer erfarna karaktärsämneslärare men det har oftast runnit ut i sanden. Per tror att en bidragande orsak kan vara att de kärnämneslärare som varit aktuella har närmat sig pensionsgränsen och av den anledningen inte känt tillräckligt stort engagemang. Resultatet har blivit en attityd av att "det har inte fungerat förut så det fungerar nog inte nu heller."

Ibland upplevde Per innehållet på lärarutbildningen svårbegripligt. Svårigheterna upplevde han speciellt när litteraturen hade ett innehåll där det var svårt att referera och reflektera kring den egna erfarenheten. Efter hand blev det lättare, inte minst för att han utvecklade sin studieteknik. Per nämner framför allt fördjupning i sådan litteratur där det var lätt att associera till egna erfarenheter och som därmed bidrog till intressanta diskussioner. Han påpekar särskilt värdet i att det var flera kurskamrater från samma arbetsenhet som gick utbildningen och där den gemensamma restiden användes för givande diskussioner.

Under utbildningen samlade vid vissa tillfällen gruppen med studenter som läste lärarprogrammet på heltid. Erfarenheterna från sådana tillfällen upplevde Per som positiva. Skillnaderna mellan de olika grupperna menar Per märktes särskilt då de yngre programstudenterna med begränsad lärarerfarenhet inte kunde relatera litteraturen till vardagliga skolsituationer på samma sätt som

gruppen yrkeslärare. De här blev tillfällena då Per fick klart för sig hur mycket värdefull kunskap han hade att hämta från sin egen lärarpraktik. Han tillägger också att det var värdefullt att upptäcka hur olika man kan tänka. Att kunna diskutera utifrån erfarenheter gjorde att den egna praktiken fick ett annat värde och att självförtroendet ökade.

Lärare 3 - Lasse

Lasse är 59 år och har arbetat fyra år som lärare. Inom sin tidigare yrkesprofession börjad han som lärling för att senare kvalificera sig för sitt gesällbrev. Han blev tidigt uppmärksam för sin konstnärliga talang och rekommenderades att satsa på att utveckla denna fallenhet. Det blev dock inget av med detta utan han fortsatte att arbeta på det företag han var anställd vid. Den mesta delen av arbetet i yrket har inneburit ackordsarbete. Inom sitt tidigare yrke anser han att han fått respekt och uppskattning.

Lasse började tidigt idrotta och höll på med bollsport, både som aktiv och tränare, ända till 50-årsåldern. Han menar att idrottserfarenhet har gett honom en stor kunskap och förståelse för unga. I början av idrottskarriären minns han att han var fixerad av att bli så bra som möjligt. Senare kom tankar som väckte "välbehag" om den anda och hierarki som han märkte fanns inom idrotten. Erfarenheter och ett växande intresse för människor var skäl till att han lockades att börja arbeta som lärare när tillfälle gavs. Under de senare åren i sitt tidigare yrke fick han ibland ta emot elever. En gång fick han ta sig an en elev som föranledde en mycket stor utmaning. I efterhand så har han tänkt att denna relation borde ha avskräckt honom från att börja som lärare. Sin styrka som lärare tycker Lasse sig ha genom att han har ett genuint intresse för människor och hur de tänker och han drar återkommande paralleller till erfarenheterna inom idrotten. Lasse menar att han har lätt för att få kontakt med eleverna och tar ofta del av deras personliga problem. Det är inte alldeles enkelt men ändå ser han det ändå oftast som positivt att få möjlighet till en genuin närhet till ungdomarna. För Lasse ingår i yrkesutbildningen en social fostran om hur man "beter sig i yrkeslivet" som en mycket viktig del. Han tycker fortfarande att det yrke som han utbildar eleverna till är roligt och han vill gärna dela med sig av sitt engagemang.

Lasse anser att arbetet tillsammans med arbetskamraterna inom tidigare yrket och även inom idrotten är något helt annat än vad han upplever i skolans värld, det beskrivs som olika världar. Den stora skillnaden han nämner är att i skolan är det långsamma och tröga beslutsprocesser i olika sammanhang. Han menar att inom skolan "äلتas" alla beslut på ett sätt som aldrig skulle förekomma och accepteras i branschen. Han är van vid ett resultatnriktat förhållningssätt där det hela tiden fanns nya idéer att pröva ända tills man lyckades. Han ser paralleller med arbetet i skolan och tänker på sitt "erfarenhetsskaffereri" där han ibland fick pröva andra vägar för att nå fram till målet.

Läroutbildningens seminarier upplevde han som mycket intressanta då det gavs tillfälle att byta erfarenheter både från livet i stort och från utbildningen. Allt var dock inte enkelt under läroutbildningen. Det fanns perioder då Lasse

var nära att hoppa av. Då blev han stöttad av några kurskamrater och tänkte att det här ”var något som man var tvungen att fixa”. Problemet var att klara av uppgifterna, men som positiv motpol fanns en stabil kamratskap bland de studerande på yrkeslärarutbildningen. De gruppseminarier som genomfördes där också programstudenter deltog upplevde Lasse en alldeles speciell känsla. Han märkte att den långa erfarenhet han kunde dela med sig av väckte intresse, och han kände sig delaktig i diskussioner och argumentation på ett sätt som han inte trott sig om. Han säger: ”jag började se mig själv på ett annat sätt” och plötsligt förstå värdet i ett yrkesliv.

Lasse minns sin första tid som lärare då han lyssnade och tog till sig av alla. Efter hand har han följt sin egen övertygelse och känner att det kan bli vissa känsliga situationer då inte alla kollegor delar samma normer. Själv anser Lasse att han blir lite av arbetskamrat med eleverna men ändå med bibehållen sin respekt. För övrigt anser Lasse att det finns en del att önska när det gäller den sociala miljön i skolan. Han saknar den bekräftelse som så ofta gavs när det fanns anledning att uppmärksamma ett gott arbete i det tidigare yrket.

Lasse hävdar att samarbetet med kärnämneslärare inte är enkelt. När avsikten är att man ska jobba ihop mot samma mål, kan det ibland bli att man i stället arbetar mot varandra och ibland kan det vara svårt att få kontakt. När Lasse rannsakar situationen menar han att kärnämneslärarna inte alltid har det så lätt och kanske inte alltid får det stöd som skulle behövas ”vi kör ju vårt race”. Ändå anser Lasse att lärarkategorierna har närmat sig varandra och att diskussioner förs på arbetslagsträffarna.

Lasse ser inga problem i att hålla isär sitt gamla yrke och läraryrket. Han säger sig veta att han när som helst kan återvända till sitt tidigare yrke och det upplever han som en trygghet.

Lärare 4 - Henrik

Henrik är 46 år och har åtta års erfarenhet som lärare. Han gick på 2-årigt praktiskt program och tog sin gymnasieexamen 1980. På den tiden fick man arbete inom branschen direkt efter gymnasieutbildningen. Så blev det för Henrik också. Inom sitt yrke har Henrik haft anställning inom fyra större företag med undantag för en kortare tid som arbetslös.

När Henrik beskriver arbetet i sitt tidigare yrke är det med en stark betoning på en bransch som ibland kunde vara mycket hård. Vad som var huvudsaken och som räknades inom arbetet var att leverera en slutprodukt i rätt tid och med rätt kvalitet. De som inte klarade kraven kunde inte räkna med fortsatt anställning. Man skaffade sig kunskapen och erfarenheten i yrket oftast genom att den yngre lärde av den mer erfarne. Det var en effektiv kombination av teamwork med en äldre och erfaren och en yngre som kunde hålla ett högt tempo. Henrik säger sig ha haft en del törnar på vägen men framhåller samtidigt uppskattningen av sammanhållningen mellan arbetskamraterna. När konflikter av olika slag uppstod, var det nödvändigt att de löstes direkt för att sedan kunna gå vidare.

Henrik framhåller gärna sina erfarenheter av sitt ledarskap som tränare inom idrotten. Det är erfarenheter som utvecklats till en väsentlig del av hans liv vilket också sporrat honom till karriärbytet till lärare. I sina berättelser återkommer han ofta med jämförelser och kopplingar mellan skolan och idrotten. När Henrik fick en förfrågan att söka tjänst som lärare var det just idrottserfarenheten med ungdomar i 17-18-årsåldern som gjorde att han tackade ja. Han minns också att när han var ny som lärare lyssnade han och tog efter de kollegor som hade lång erfarenhet.

Både åren i sitt tidigare yrke och erfarenheten som idrottstränare har gett Henrik säkerhet och kunskap som han anser är till gagn för lärararbetet. Lärarutbildningen blev till en upplevelse av helt motsatt karaktär, "för första gången märkte jag att detta var något som jag inte kommer att klara av". Innehållet och de uppgifter som skulle genomföras upplevdes som ogripbart och frustrationen av att uppgifter inte hade något rätt eller fel blev för Henrik en stark obehagskänsla. Han kallar hela situationen för en "mental härdsmälta". Här kom jämförelsen igen med gamla yrket och idrotten där han aldrig tvekade på sitt kunnande. Styrkan i de svåra stunderna fann han hos speciellt några kurskamrater med en liknande bakgrund där alla var överens om att klara utmaningen. När han var i utbildningen kände han det fullständigt meningslöst att vara "tvungen att konkret ta till mig text, förstå texten, att leverera och analysera texten". Tillfällen som Henrik minns som positiva är kursen i specialpedagogik och tillfällen då innehållet i seminarier och litteratur var sådant att det gav honom en bekräftelse från den skolmiljö som han kände igen sig i. Henrik kan i efterhand konstatera att den pedagogiska kunskapen är något som man "lägger till det man redan har".

När det gäller relationella förhållanden till sina elever, studiekamrater på lärarutbildningen och kollegor är Henrik mycket tydlig i sitt sätt att uttrycka sig. För eleverna är han alltid nåbar, det spelar ingen roll om det är skoltid eller fritid, samtalen vittnar genomgående om en stor empati för de elever som han är ansvarig för och särskilt dem som är svagpresterande eller har sociala bekymmer. När Henrik diskuterar läraruppgiften är det tydligt att de fostrande och emotionella aspekterna av kontakten med eleverna har långt större betydelse än de kunskaper som kan karaktäriseras som rena yrkeskunskaper. Han ger exempel på hur han när han träffar en ny klass, är mycket tydlig med att klargöra de regler som han förväntar sig att eleverna ska följa. Han anser att rollen som lärare också innebär att vara medmänniska och då framför allt måna om elever som har problem av något slag. Det är till och med en skyldighet att som lärare ha kunskap och förståelse för en värld som dagens ungdomar lever i men ändå kunna hantera den svåra balansera mellan närhet och distans.

Relationer, förhållningssätt och samarbetet med kollegor skiljer sig åt. Henrik upplever att det finns revirtänkande, specifika kulturer och hierarkier inom varje program. Den sociala miljön i det program han själv arbetar i upplever han dock som mycket positiv. Den kännetecknas av samsyn och ett friktionsfritt samarbete. En medverkande trolig orsak menar han kan vara att eleverna har höga intagningspoäng och är motiverade för studierna. Flertalet elever har erbjudande om arbete när de slutar gymnasiet.

Det är Henriks uppfattning att en bidragande orsak till konkurrensen mellan programmen är att det tycks finnas gamla konflikter som aldrig kommer till någon lösning utan sopas under mattan. Henrik säger sig också sakna uppmuntran från skolledningen för det arbete som han och kollegorna på programmet lägger ner för att föra programmet framåt och göra eleverna anställningsbara. Enligt Henrik uppnår man bara status i skolan genom att skaffa högskolepoäng och ”skriva ner djävla skit i några planer”. Henrik gör en tydlig uppdelning av lärare mellan ”lärar-lärare” som bara är akademiskt utbildad och den lärarkategori som han själv företräder och som har förmånen att kunna hämta inspiration av en ”bredare palett” genom sin erfarenhet från ”själva livet”.

Betydelsebärande aspekter för skapande och utvecklande av identitet som yrkeslärare

Den beskrivande analysen leder fram till synliggörande av det som förefaller vara betydelsebärande aspekter för skapande och utveckling av identitet som yrkeslärare. Analysen utgår från de erfarenheter av yrkes- och utbildningsmiljöer som skildras. Dessa aspekter presenteras som tema där jag väljer att ta stöd i de berättelser som framställs i den beskrivande delen av kapitlet och nya citat som stärker dessa teman. Jag har funnit tre framträdande tema: Lärande inom olika arenor, Närhet och avstånd i grupper och Nya redskap.

Lärande inom olika arenor

När lärarna uttrycker sina tankar är berättelserna avgränsade till ett lärande som gett en kompetens inom det tidigare yrket eller till rollen som idrottstränare.

Kompetensbegreppet framträder tydligast och mer distinkt kring samtalen om det tidigare yrket där en stor *yrkeslojalitet* mot arbetsgivare och avnämare kan förstås. Det gällde att vara resultatriktad och leverera i tid och med god kvalitet, ”man får betalt när man gjort ett jobb – inte innan”, ”vi kommer från en värld där vi måste leverera”. Lasse relaterar sin *yrkeskompetens* till utbildning då han lutar sig mot sin gesällutbildning ”Jag är många gånger som en arbetskamrat, fast jag är utlär, jag är en gesäll, jag är han som kan det här.” Örjans yrke krävde inte gesällbrev men väl ett certifikat som utfärdades efter ett antal yrkestimmar. Detta är något som Örjan nämner i förbigående och något ”som man får” i motsats till Lasse uttrycker som något man förtjänar. Utsagorna kring det tidigare yrket inbegriper ett stort mått av *yrkesstolthet*, genom kunnskap och ansvar och inte minst genom det erkännande som ofta visades efter ett väl utfört arbete. ”Jag hade en viss respekt och uppskattning i mitt yrkesliv tror jag, jag nådde vissa mål i min idrottskarriär också. Jag var pliktrogen i mitt jobb också.” När det talas om elevers kompetens för sitt framtida yrke poängtera den sociala kompetensen som avgörande och överordnad yrkesfärdigheter.

Lärandet till det tidigare yrket beskrivs företrädesvis som *erfarenhetsbaserat* i en social miljö där kunskapen *traderades* från den äldre till den yngre på ett sätt som inte ifrågasattes. Henrik uttrycker det på följande sätt ”Man lärde sig oftast genom att jobba tillsammans med en som var lite äldre, man visste att lärningen var stark snabb men två unga och snabba blir inget bra resultat, då tog man en som var lite äldre som stod för kunskapen och jag stod för tempot och han för kunskapen och krympte det avståndet. Han tjänade också pengar genom att jag var snabb. Jag hade ju aldrig tjänat pengar om jag varit själv för då hade jag nog fått gjort om det många gånger.”

När respondenterna uttrycker den kompetens och förhållningssättet till lärande som de vill förmedla till sina elever kan man urskilja parallella mönster som det de själva en gång har deltagit i. Förebilden att den mindre erfarna lär av den erfarna går även igen när respondenterna beskriver hur de själva blivit introducerade i läraryrket. Vad som tydligt betonas är betydelsen av den praktik som eleverna får genom den arbetsplatsförlagda utbildningen. Då avses framför allt den *sociala kompetensen* som är så viktig för att eleverna ska utvecklas till dugliga medarbetare. I synen på läraruppdraget är rollen som förebild och en stöttande vuxenkontakt utmärkande. Elevernas utveckling och sociala kompetens är perspektiv som starkt betonas och som är naturligt införlivade i rollen som lärare, detta uttrycks med stor och trovärdig empati för ungas situation. Henrik uttrycker detta genom följande citat: ”mina elever som jag låter ta studenten, även om inte alla blir så vill jag att de i alla fall kunna säga att de haft tre roliga år.” Lasses kommentar ger en sammanfattande bild av den kompetens som han anser lärare bör besitta; ”det handlar ju inte bara att lära ut om det här om yrket, lära en del av livet hur man betar sig i yrkeslivet, alla de problem som hur man betar sig ute i yrkeslivet, vad som förväntas av en”.

Det stora engagemang för ungdomarna som kommer till uttryck är dock inte alltid ovillkorligt, här kan lärarnas autonomi tolkas in.” Märker jag att de skiter i det så bryr jag mig inte, men märker jag att de verkligen vill då släpper jag till mina lektioner någon timma.”

Samtliga respondenter har erfarenhet av idrott som utövare och/eller som ungdomstränare. I samtalen sker en återkommande association till denna erfarenhet och likheterna med yrkesutövandet som lärare när det gäller ledarskapet bland ungdomar. Många uttryck pekar på att tiden inom idrotten gett en kompetens och intresse för ungdomar som sannolikt kan ha bidragit till yrkesväxlingen till lärare, eller uttryckt med Pers ord ”jag har varit tränare i.....under flera år och har tyckt det varit kul att se när andra utvecklas, det har allt varit kul”.

Närhet och avstånd i grupper

I berättelserna utmålas spänningsfält mellan skilda gruppkonstellationer som lärarna blir medlemmar av. Beroende på sammanhang beskrivs sådana situationer både med närhet och med distans.

Vid intervjutillfällena har lärarna en tids distans till lärarutbildningen. Min strävan är att fånga den yrkesidentitet och yrkesroll som formats kumulativt och så som den i dag formuleras. Här kan konstateras en delaktighet över tid inom skilda referenspunkters miljöer; tidigare yrkesliv, läraryrket samt som studenter. Man kan förutsätta att pendla mellan och interagera inom olika grupper leder till processer där den egna identiteten speglas med nya perspektiv.

Samtalen kring den egna personen och identiteten i de sociala arenor som diskuterats är mycket öppenhjärtiga och uttryckts med särskild emfas. Utsagorna har signalerat såväl trygghet som otrygghet. Tryggheten har funnits då erfarenheterna från det tidigare yrket har kännetecknats av att behärska *konkreta lösningar* då problem har uppstått och arbetsuppgifter och förväntningar har varit klart definierade som rätt eller fel. Arbetet i gymnasieskolan som helhet upplevs ibland som motsatsen, i alla fall då det rör sig om sammanhang utanför det egna programmet, där problemlösning är mer *processinriktad* vilket uttrycks som, ”man fattar inga beslut man fattar något segt... som vi aldrig skulle acceptera i branschen”. I de akademiska studierna upplevdes än mer främlingskap och därigenom osäkerhet. Henrik minns att han upplevde en inre konflikt då han började ifrågasätta värdet av ett 20-årigt arbetsliv”. Samtidigt som studierna på lärarutbildningen ledde till en *osäkerhet* innebar det efter hand också att *nya perspektiv* utvecklades kring den egna personen.

I den referenspunkt som läraryrket och lärarutbildningen utgör, löper som en röd tråd i berättelserna, en mycket tydlig uppdelning av gruppstillhörighet respektive att inte identifiera sig med andra grupperingar. Särskiljandet formuleras med uttryck som; ”lärar-lärare är en person som bara är akademisk”, ”vi är katter bland hermelinerna”, ”en sån där grupp vanliga studenter”. Lärarna ger genom detaljerade beskrivningar åtskilliga exempel på hur de upplevde *utvecklande möten* med individer och grupper där de fick bekräftelse på sin läraridentitet. Det kunde vara seminariediskussioner, erfarenhetsutbyte och föreläsningar med innehåll som var igenkännande och relaterade till den egna vardagen. Samläsning med programstudenter inom utbildningens ramar blev också tillfällen till möten som upplevdes som utvecklande. Detta uttrycker Per i uppskattande ordalag som seminarier som tillfällen då det gavs möjlighet att ta del av någon annans tankar som inte har erfarenheten av att kunna referera till annat än sin egen skolgång. Han fortsätter: ”den egna praktiken fick ett annat värde och självförtroendet ökade”.

Bortom ord och uttryck kan man förstå att arbeten och samverkan i heterogena grupper bidrar till en *omvärdering* och *distans* till det egna jaget. ”Jag tyckte det var ett trevligt gäng att vara tillsammans med, tycker jag, de här studenterna tror jag hade mest nytta av oss. Jag upplevde det vid seminarierna när vi tog upp det här med långa yrkeserfarenheten som en själv utifrån sin bakgrund har förnekat sig själv genom att trott sig om ingenting, jag är jobbkille bara. Sen när det skulle diskuteras både det ena och det andra då var man där och visade att man minsann förstod och kunde diskutera med argument och så vidare.”

Ett *avståndstagande* framkommer också gentemot organisationen på högskolan och till lärare på lärarutbildningen. ”Det var en kollision mellan två världar.” Det lärande som präglat ett tidigare lärande var något helt annat än lärarutbildningen som ibland upplevdes som frustrerande då det kändes oklart och utan rätt eller fel. Studierna beskrivs som en lång räckta av skrivuppgifter utan att de knöt an till varandra och därtill att det i stunden kunde vara svårt att förstå meningen med uppgifter. Örjan ser kulturkrockarna som en följd av olika tänkesätt mellan den akademiska världen och det som är i det ”vanliga arbetslivet” och tillägger att båda delarna behövs.

I samtalen kring samarbetet mellan lärare framkommer liknande tankegångar då lärarna i studien på olika sätt upplever sig som perifera aktörer i relation till kärnämneslärarna. Från skolledningarna kommer propåer om en ökad infärgning, men några lyckade exempel nämns inte. Inställningen till ämnessamverkan för elevernas bästa mellan kärnämnen och karaktärsämnen är positiv. Likväl med en undergiven attityd då initiativ till samverkan förväntas komma från kärnämneslärarna.

Lasse upplever att det är två *skilda världar* mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare på grund av olika intressen vilket gör det svårt att samverka. En annan röst uttrycker erfarenheter av skilda hinder som på olika sätt försvårat infärgning, samtidigt som han nyanserar och menar att tillsammans med de yngre kärnämneslärarna finns det förutsättningar samverkan.

Nya redskap

Utbildningen har berikat lärarnas professionella utveckling men det är en visshet som blivit uppenbart först efter en tid sedan utbildningen avslutats.

Med distans till lärarutbildningen upplevs den nu som helhet och som gjort avtryck på olika sätt, även om det inte var den direkta upplevelsen medan utbildningen pågick. På det sätt som studiens lärare uttrycker sig blir det uppenbart att *tiden* som förflutit sedan utbildningen avslutades är en väsentlig aspekt för att urskilja vad utbildningen kan ha betytt för den professionella utvecklingen. Det förefaller trots det inte självklart att definiera vad som direkt kan hänföras till lärarutbildningen. Min tolkning är snarare att det är i och genom lärarpraktiken efter utbildningen som nya tankar och perspektiv tagit form och som sedan kan härledas till utbildningen. Det ges exempel på sådana associativa sammanhang då det i den vardagliga praktiken dyker upp händelser som föranleder en intuitiv återkoppling till utbildningen. Eller mer konkret uttryckt så känner lärarna att de numera förfogar över en större arsenal av verktyg även om dessa inte explicit förklaras. Den egna utbildningen beskrivs dock inte som betydelsebärande med överord utan snarare som ett bidrag till den erfarenhetsbaserade kompetens som fanns tidigare och som värderas högt. Uttalanden vittnar om att den tidigare yrkeserfarenheten till och med fått en större betydelse och ses med nya perspektiv då teori och praktik har flätats samman i utbildningen. Henriks utsaga tydliggör; ”Nu i efterhand så vet jag att den här pedagogiken är något man lägger till det man redan har. Ibland när

man tänker efter, när man hamnat i någon form av tänk, det här var ju precis det man läste.”

Henrik menar att med några års distans till utbildningen kan han idag bättre förstå nyttan med den litteratur som under utbildningen i många fall uppfattades som oväsentlig. Här gör han en direkt jämförelse med en tentamen i en nyligen genomförd kurs inom idrotten där han var tvingad att läsa in delar som han upplevde sig inte ha någon nytta av. Då kände han att ”det här har jag gjort förut – att ta till mig text och förstå den. ”Det händer då och då att arbetskamrater som läst på lärarutbildningen senare väcker frågor till diskussion och i de sammanhangen anser sig Henrik vara mera ”klok i sina svar” än tidigare. Han kan komma på sig själv med att ha tankar som inte fanns förut.

Den egna yrkesidentiteten tycks vara djupt rotad i vad som är det ursprungliga yrket och som fortfarande är en väsentlig och aktiv del i läraruppdraget. Både genom de kontakter som är en naturlig del av gymnasieelevernas arbetsplatsförlagda utbildning men också genom den betydelse och påverkan respektive branscher har för programmets utveckling. Lärarnas erfarenheter från ett tidigare yrke men också som lärare i ett praktiskt yrke har i utbildningen kunnat anknytas i olika sammanhang. För yrkeslärarna blev det en märkbar upplevelse, som ibland uttrycks med förvåning, att konstatera hur de yngre programstuderande med intresse tog del av deras erfarenheter. Att den praktiska yrkeserfarenheten har stor betydelse även i ett akademiskt sammanhang blev tydligt för Lasse på det sätt han såg sig själv argumentera och förstå de pedagogiska sambanden i seminariediskussionerna”, då började jag se på mig själv på ett annat sätt”.

Speciellt betydelsefulla situationer i lärarutbildningen var de tillfällen som gav en direkt insyn i kurskamraters arbete på sina respektive skolor. Tillfällen som nämns var när studenterna genom en fältstudieuppgift besökte kollegor på sina respektive skolor och där fick erfara hur det praktiska yrkesutövandet kunde gestaltas. Seminariediskussionerna, liksom informella möten som naturligt finns i en utbildning, är situationer som också beskrivs som mycket betydelsefulla och lärorika. Här finns en stor samstämmighet, vilken uttrycks med mycket positiva ordalag.

Lärarutbildningen har bidragit till en *förändrad självbild* där förmågor utvecklats och blivit synliggjorda. Per upplever att han genom utbildningen fått feedback på ”hur man betar sig och hur man är”, och har samtidigt med sådana insikter blivit intresserad av att lära sig mer om ledarskap och retorik. Örjan säger att diskussioner med kurskamrater ofta rörde sig om värdefrågor vilket gjorde att de egna värderingarna kom upp i dagen och speglades.

Den *skriftliga uttrycksförmågan* upplevs som en förmåga som har utvecklats och som beskrivs i termer av nyttobetonade. En respondent konstaterar att han numera kan stötta sin son i skolarbetet på ett helt annat sätt än vad han tidigare kunde. En annan lärare menar att han har utvecklat sin skriftliga uttrycksförmåga till gagn för det författande av publika texter som rapporter, redovisningsplaner med mera som är den del av läraryrket.

Diskussion

Tidigt i arbetet har jag redovisat min uppfattning att yrkesidentitet är ett sammansatt begrepp och dess formande än mer komplext. När nu stunden är inne att knyta ihop trådarna kring vad som är mitt tema – lärares formande av yrkesidentitet under påverkan av en lärarutbildning – diskuterar jag några aspekter utan att göra anspråk på annat än valda infallsvinklar som jag anser kan ha betydelse för formandet av yrkesidentitet. Innehållet är mina tolkningar utifrån de personliga utsagor som har anförtrötts mig. Genom de frågeställningar som varit centrala i studiens samtal har jag strävat efter att komma nära lärarnas personliga yrkesrelaterade sfär där jag analyserat de mindre pusselbitarnas betydelse i den större helheten. Det är utifrån dessa tolkningar som jag för mitt resonemang framåt.

Tidigare erfarenheter - styrka och motstånd

Återkommande i studien finns referenser till källor som understryker hur det nutida samhällets strukturer får övergripande konsekvenser, inte minst tydligt i arbetsrelaterade frågor av personlig karaktär. (Brown 2007; Johansson 2001; Møller 2006) är exempel på författare som menar att i den globala världsbilden är inte yrket längre en självklarhet att identifiera sig med. Arbetslivet kräver en flexibilitet och rörlighet av arbetskraft som inte tidigare varit så uppenbar. Frågan är om vi i framtiden, med en blick i backspegeln kommer att tala om det tidiga 2000-talet som ett paradigmskifte för den era där yrkeslivet fick en mindre betydelse för skapande av yrkesidentitet generellt sett? Eller är det så att vissa yrken fortfarande kommer att kunna beskrivas som grogrund för att en specifik yrkesidentitet utvecklas och kan identifieras? Den tredje följdfrågan jag ställer mig är, vilka omständigheter är det i så fall som är styr? Genom studiens berättelser har jag inte kunnat tolka in några ifrågasättanden över identiteten i det tidigare yrket.

Av den forskning som är refererad, visar det sig att identitetskapande i ett yrke tar tid och kräver också en social förankring. Mästarläran är ett gott exempel på hur lärlingen växer in i yrket genom att bevisa sitt kunnande och sin sociala anpassning till yrkets gällande normer. För lärlingens vidkommande syns en tydlig underordning till sin mästare, inte bara i fråga om yrkeskunnandet utan också till betydande del inträdet i den sociala gemenskapen. (Nielsen och Kvale, 2000). Ett successivt och målmedvetet inträde till ett yrke står i motsättning till det livslånga lärande som bland annat Ellström (1996) menar kan tvinga fram kompetensutveckling som är styrd av ideologiska skäl eller samhällsekonomiska intressen snarare än personliga val. Studiens lärare känner igen sig i båda dessa förhållanden. I deras ursprungliga utbildning finns flera faktorer som för tankarna till mästarlärans ideologi och som uttrycks positivt. Med glömskans villkor kan man möjligen ana en viss försköning av sådana upplevelser som ligger långt tillbaka i tiden och som än mer accentueras i en kontrastering till avgörandet att utbilda sig till lärare. Det är troligt att förslaget om lärarlegitimation som innebär lärarexamen och ett godkänt provår verkar som ett påtryckningsmedel för lärarna att skaffa sig utbildning (SOU 2008:52).

Lärarna i denna studie visar genom sina berättelser att de har en stark identitet i det tidigare yrket, vilket också representerar det ämne de nu undervisar i. En stabil yrkesidentitet vittnar om säkerhet men samtidigt kan tolkas in en känsla av osäkerhet när det kända och invanda utsätts för motstånd. Genom att delta i lärarutbildningen har det tidigare erfarna konfronterats med det oprövade och utmanat nya frågeställningar. Lärarnas säkerhet uttalas genom den erfarenhetsbaserade kunskap som kännetecknades av något definitivt - att arbetsuppgifter kunde bedömas som rätt eller fel. Erfarenheter från lärarutbildningen upplevdes på motsatt sätt därför att upplevelsen av uppgifter generellt sett var att det inte fanns något rätt eller fel, vilket ledde till otrygghet, att inte veta vad som förväntades. Sådana tankar kan härledas till Stier (2003) som menar att det är i kontrasterande möten som frågor kring den personliga identiteten uppstår. Möjligen kan det vara så att ju starkare yrkesidentiteten är ju mer sårbar är individen inför situationer som tummar på identiteten. Det är också sannolikt att i otrygga situationer idealiseras det kända och erfarna. Giddens (2008) återkommer till kontinuitetens betydelse för individens tillit. Han använder begreppet *ontologisk trygghet* och menar att så länge individen har en öppenhet för världen som den uppfattas och har tillit till de situationer som den är en del av skapas en positiv självidentitet. Å andra sidan kan vi med utgångspunkt från Giddens teorier om *ångest*, samtidigt förstå den frustration som lärarna ger uttryck för i sådana situationer där de känner osäkerhet och otillräcklighet. Frågan är om utveckling är möjligt utan att individen utsätts för ångest?

När lärarna berättar om sitt tidigare yrke är det med formuleringar som antyder stolthet för en yrkeskunskap som kännetecknas av sammanhållning och teambildning inom ett arbetslag. Uttrycket *leverera* återkommer regelbundet i den betydelsen att i det tidigare yrket var det en hederskodex att hålla ingångna leveransavtal med utlovad kvalitet för produkter eller tjänster. Läraryrket upplevs som en motpol, i alla fall på en strukturell nivå, där det är svårare att påverka och där ett processtänkande kan upplevas som frustrerande då resultaten inte upplevs inom det överblickbara. Den skillnad som upplevs mellan det tidigare yrket och skolan som organisation uttrycks som väsensskilt.

Lärarutbildningen som katalysator

De regelbundet återkommande seminariediskussionerna i lärarutbildningen blev tillfällen där den egna yrkesidentiteten reflekterades på ett påtagligt vis. Lärarna uttrycker sådana undervisningsformer som givande med gruppmedlemmar i de egna leden som man kunnat identifiera sig med. Det samma kan konstateras om mer informella mötesplatser i samband med utbildningen. Här kunde yrkesrelaterade frågor diskuteras och därigenom blev yrkesidentiteten bekräftad och stärkt. Sådana möten har haft stor betydelse för en stärkt grupp känsla på ett sätt som stämmer väl överens med den slutsats som Orlenius (1999) gör om autentiska lärande möten.

Uttrycken för gruppformeringar under lärarutbildningen har betydelse på olika sätt beroende på om det är med kamrater från yrkeslärarutbildningen eller om det är tillsammans med ”vanliga studenter” som någon använder som uttryck

för programstudenter. Uttrycket signalerar en stigmatisering där yrkeslärarna i mötet med programstudenter har sett sin yrkeserfarenhet få ett värde som tycks förvåna och samtidigt stärka självkänslan. Resultatet talar för att Per på ett något annorlunda sätt distanserar sig från sitt jag då han problematiserar över grupper som han inte känner sig som medlem av (Illeris 2007). Han reflekterar i den sociala interaktionen med programstudenterna över sin egen självidentitet samtidigt som han reflekterar djupare över hur olika man kan tänka beroende på skilda erfarenheter. Kan man i en förlängning av en sådan tankevända dra slutsatsen att Per med sin förmåga till en fördjupad reflexivitet erfar ett lärande och utveckling på en kvalitativt högre nivå än övriga? Bron och Wilhelmsson (2005) menar att det är i mötet med andra som självet blir blottat.

Resultatet visar också på alienation till högskolan som lärande organisation. Reaktionen, ifrågasättandet och frustration har varit tydliga mot kursinnehåll som inte upplevdes som direkt nyttobetonat eller situationer som upplevts svåra att klara ut. Det är i sådana situationer som studenterna tycks ha intagit individuella positioneringar gentemot grupper som de betraktar som ”dom”. Motsatsen uttrycks för sådant innehåll där det funnits en stor igenkänningsfaktor.

Rollen som lärare

Det sätt som studiens lärare beskriver sin egen lärarroll är i mångt och mycket en spegelbild av det lärande de en gång själva upplevt i sitt tidigare yrke. Bilden är tydlig, det gäller att bidra till ett formande av eleverna så att de anpassar sig till branschens krav. Eleverna ska i första hand kunna bevisa sin sociala kompetens och därefter kommer yrkeskunskaperna. Lärarna i studien ger inte uttryck för något problematiserande kring det produktionsinriktade förhållningssättet som de anser karaktäriserar näringslivet kontra ett mer processinriktade synsätt som är utmärkande för undervisning. Det är diskutabelt om jämförande slutsatser kan göras med denna studie och det förhållningssätt till lärande som Berner (1989) två decennier tidigare kategoriserar som *verkstadsinriktade* lärare? I Berners studie betraktade de verkstadsinriktade lärarna sin roll som i första hand företrädare för verkstadsindustrin.

Karaktären på lärarbetet är sådant att det är naturligt att upprätthålla regelbundna kontakter med det tidigare yrkesområdet. Uttalanden om den självupplevda identiteten visar på en kluvenhet om identitetstillhörigheten. Henrik uttrycker sina känslor mycket kraftfullt och medger att han fortfarande känner en stor tillhörighet till sitt tidigare yrke och hävdar också att det är nödvändigt att det så ska vara när man arbetar som lärare. Per är mer flexibel och ser sig själv agera olika beroende på om han kommer till arbetsplatser där han träffar tidigare arbetskamrater till skillnad från tillfällena där han inte känner personalen. Då är han mer lärare. Ovanstående kan tolkas som ett exempel på åtskillnaden mellan yrkesidentitet och i rollen som lärare och hur den förväntas uppbäras så som jag förstått Stier (2003). Per tycks vara väl medveten om sitt agerande då hur han uppträder i speciella situationer.

Frågan är om det finns något rätt eller fel eller önskvärt eller ej önskvärt var yrkesidentiteten har sin dominans? En intressant reflektion är vilka konsekvenser vi kan ana beroende på förhållningssätt? Med en nära anknytning till branschen har läraren större möjligheter att hålla yrkeskunskaper och yrkesspråket levande med möjlighet att erbjuda en trovärdig och autentisk undervisning i karaktärsämnen. Är det så att läraren till sina elever för vidare roller som mästare-lärling efter samma koncept som han möjligen själv en gång har upplevt – och som kanske branschen stödjer? Vilka skäl finns det att en mästarlära ska kunna hävdas i dag, där tiden, effektivitet, livslångt lärande och ”söka sin egen kunskap” är några av de mantran som är honnörsbegrepp i dagens arbetsliv? Som jag ser det så finns det en risk att konservera med en allt för stor och oflekterad slagsida åt en rigid yrkesidentitet i det tidigare yrket. Med dagens läroplaner är läraruppdraget mer omfattande och komplext med betonade kompetenser som kritiskt tänkande och processinriktat lärande. Ett konserverande förhållningssätt stämmer knappast med vad Giddens (2008) menar att det nutida samhällets rörlighet påverkar livsstilen och i en förlängning identiteten som en reflexiv process.

Utmaning för lärarutbildningen

Återkommande i studien vittnar lärarna om sin uppfattning om ett statiskt och distanserat förhållande mellan teoretisk och praktisk kunskap. Minst lika observerbart är att lärarna talar om individer som teoretiska eller praktiska till sin läggning där ett tydligt spänningsförhållande kan uppfattas.

Lärarutbildningens yttre ramar är formaliserade och fastställda och regleras av styrdokument som examensmål, lärarutbildningens mål och kursmål. Därför är det inte en fråga om *vad* utan snarare vilket spelrum som finns för den kontextuella inramningen. En medveten och genomtänkt ambition måste naturligtvis vara att den teoretiska kunskapen förenas med den erfarna praktiska kunskapen. På så sätt finns förutsättningar att den enskilda individens och gruppen blivande yrkeslärares utveckling av en yrkesidentitet berikas med nya och utvidgade dimensioner. Utmaningen som Dewey (2007) hävdar är att bryta traditionen att isolera olika läroämnen utifrån värden och olika kvaliteter. Det är lätt att föreställa sig frustrationer då individer med livserfarenhet och med en tydlig yrkesidentitet plötsligt blir delaktiga i processer där självet omvärderas. Det obekanta konfronteras kraftfullt med det sätt som individen tidigare förstätt världen.

Institutionellt lärande kan upplevas som en omtumlande process och som kanske ofta saknar den tid för reflektion som Illeris (2007), med hänvisning till Mezirows teorier, understryker är så avgörande för lärandeprocesser. Även Molander (1996) fäster uppmärksamheten vid att reflektion inte kan tvingas fram utan framträder naturligt genom konfrontationer, men också genom att tid ges för eftertanke. Lärarna i studien bekräftar tidens betydelse för att upptäcka samband och se en sammansmältning mellan den vardagliga praktiken och lärarutbildningen.

Den akademiska organisationen vilar på sin specifika kultur och frågan är hur krav på vetenskaplighet och ett tillvaratagande av informellt lärande kan balanseras så att yrkesidentiteter från skilda miljöer reflekteras och befruktar varandra? Thång (2004) är exempel på en källa som diskuterar närmandet och överbryggandet mellan incidentiellt och intentionellt lärande som en möjlighet att skapa goda betingelser för lärande och utveckling. Några sådana överbrygganden visar inte resultaten i denna studie. Med stöd i högskolans *tredje uppgift* och den forskning som bejakar ett arbetsintegrerat lärande ställer jag mig frågan: Vad är det som hindrar?

Giddens (2008), Illeris (2007) och Stier (2003) framhåller identitet som en social konstruktion. Vilken innebörd kan det i så fall få för lärarnas yrkesutövande tillsammans med elever som i sin primärsocialisation fostrats till en liknande kultur? Är det som Berner (1989) kommit fram till att lärare är den bärande länken mellan eleven och arbetslivet? Det skulle kunna innebära att om lärare visar ringaktning för teoretisk kunskap och för dem som arbetar inom så kallade "teoretiska yrken", påverkar elever genom sina attityder. Hur ska lärare kunna uppnå läroplanens intentioner att ge eleverna en helhetssyn över kunskapsområden om inte lärare sällan emellan kan visa respekt och förståelse för kunskapens skiftande yttringar? Finns det i så fall en risk att gamla strukturer förstärks och att lärare medverkar till ett stigmatiserande av "den andre"? Vilka konsekvenser blir det i så fall för gymnasieskolans elever som ska verka i det nutida samhällets krav?

Metoddiskussion

De krav på konfidentialitet som Vetenskapsrådet (2007) föreskriver har jag följt så långt det är möjligt med tanke på att just denna grupp av lärare är totalt sett få till antalet.

Resultaten som presenterats i denna studie anser jag har en hög grad av giltighet för den grupp som ingår i studien. Jag stödjer mig på Kvale (1997) som menar att det finns ingen absolut sanning utan i stället en sanning som kan försvaras som trovärdig där forskarens "hantverksskicklighet" inbegrips. Vidare menar Kvale att den kommunikativa aspekten är en väsentlig del av trovärdigheten liksom den pragmatiska, det vill säga hur kunskapen kan användas. Min förhoppning är att studiens lärare kommer att läsa min rapport och ge feedback på innehållet. Jag menar att det är först då som den kommunikativa tillförlitligheten kan hävdas om de känner igen sig på det sätt som resultaten framställts.

Samtliga intervjutillfällen upplevde jag som avspända och det fanns en välvilja från respondenterna att med öppenhet berätta scener ur deras liv som varit betydelsefulla. Jag tolkar detta som att lärarna litade på mina ärliga avsikter vilket sannolikt bidrog till att intervjuscenerna fick karaktären av informella möten. Att betrakta resultaten som generella ser jag dock som förmätet, då det finns allt för många obundna variabler. Självklart kan jag inte friskriva mig från min personliga bakgrunds betydelse för de tolkningar jag gjort. Jag ser en stor vinning i den förståelse jag har då jag planerat frågeområden. Samtidigt

är det möjligt att mer uttömmande svar framkommit som givits andra tolkningar om lärarna inte känt till min förförståelse. Dessa tankegångar är förenliga med den kritik som Goodson (1996) framför där det finns allt för många betydelsebärande perspektiv som inte är möjliga att beakta. Som jag ser det så är det troligen en omöjlighet att undersöka komplexa begrepp och samtidigt hålla sig inom den snäva strimma som vetenskaplighet kräver.

Likväl anser jag att rådande omständigheter kring urvalsgrupp och genomförande varit mycket gynnsamma i den betydelse att det funnits tid att reflektera och återskapa minnen då en tid förflutit sedan lärutbildningen avslutades. Molander (1996) hävdar att det kanske är först i en praktisk situation, långt efter en avslutad kurs som ”pusselbitarna” faller på plats. Molander menar att i reflektionen tar vi ett steg tillbaka och granskar oss själva. Rent faktiskt så har lärarna i min studie fått den tiden men frågan är hur reflekterandet stimulerats kring dessa frågor.

En rad frågor är rimliga att ställa som möjligen kan påverka giltigheten: Hade resultaten blivit annorlunda om lärarna utbildats vid något annat lärosäte? Vad hade det betytt om min urvalsgrupp haft exakt samma bakgrund av yrkeserfarenhet? En annan ”fallgrop” för att uttala någon generell tillförlitlighet anser jag vara den insortering i kategorin *yrkeslärare* som funnits i åtskilliga decennier. Allt eftersom samhället utvecklats har yrkeskategorier eliminerats eller försvunnit (till exempel handskmakare, garvare, bokbindare) medan andra har tillkommit. Man kan fråga sig hur relevant det språkbruk och indelning i personalkategorier som Skolverket tillämpar är i det nutida samhället? Min uppfattning är att en sådan retorik medverkar till stereotypa föreställningar om personalkategorier. Paradoxen är att jag med min studies utformning sannolikt medverkar till det samma.

Slutsatser

Med denna studie som bakgrund hävdar jag att känslan av yrkesidentitet är något som är djupt rotat såväl på grupp- som individnivå. Den institutionella miljö som lärutbildningen utgör är en arena för individuella positioneringar där gruppen blivande yrkeslärare genom interaktion förstärker det specifika i sina yrkesroller. Samtidigt betraktas grupperingar där dessa studenter inte känner samhörighet som stigmatiserande. Min slutsats är att yrkesidentiteten speglas och befästs i mötet med andra, samtidigt som sådana möten också kan öppna för nya perspektiv där spegelbilden i alla fall i stunden kan ses från en ny vinkling och ge en annan avbildning. Som en följd härav menar jag att planering av en lärutbildning skulle vinna på att uppvärdera betydelsen av såväl homogena som heterogena grupp sammansättningar. Individer behöver i en utvecklingsprocess både känna trygghet i en gruppidentitet men också utmanas genom att distansera sig från det egna självet. Lärarna i min studie konstaterar att lärutbildningen har gett vidgade perspektiv och nya och verktyg av annat slag som kompletterar den erfarenhet som de bär med sig in i utbildningen.

Referenser

- Andershed, H. & Ljungzell, M. & Sjöberg, K. & Svensson, L. (2007). *Vad kan man lära av arbetsplatser?* Lindsberg: Relatera AB
- Askling, B. & Christiansson, U. & Foss-Fridlitzius, R. (2001). *Livslångt lärande som idé och praktik i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2001:1R
- Backlund, T. & Hansson, H. & Thunborg, C. (2001). *Lärdilemman i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar*. Lund: Studentlitteratur
- Brown, A. (2007). *Identities at work* Dordrecht: Springer e-books
- Carlgren, I. (1999). *Pedagogy and teachers' work*. *Nordisk pedagogic* 19(4)
- Carlgren, I. & Marton, F. (2007). *Lärare av i morgon*. Malmö: Lärarförbundet
- Dewey, J. (2005). *Demokrati och utbildning*: Göteborg: Daidalos
- Döös, M. (2004). *Arbetsplatsens relationik – om vardagens lärande och kompetens i relationer*. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 10 (2)
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande arbetslivet*. Stockholm: Elanders Gotab
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande*. Solna: Alfa Print AB
- Ellström, P-E. & Gustavsson, B & Larsson, S. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E. & Hultman, G (red.) (2004). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Giddens, A. (2008). *Modernitet och självidentitet Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos
- Goodson, I. F. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: Didactia 5
- Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history Research in educational setting*. Buckingham: Open University Press
- Goodson, I.F. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 266). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, J. (2007). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur
- Hedman, A. (2001). *I nationens och det praktiska livets tjänst*. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Hellesnes, J. (1989). *Hermeneutik och kultur* Göteborg: Diadalos
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 237). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Hjorth Liedman, M. & Liedman, S-E. *Den livslånge lärningen*. *Utbildning & Demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 2008:1, Örebro: Pedagogikämnet Örebro, 1-12
- Hydén, L-C & Hydén, M. (1997). *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelser i fokus*. Lund: Studentlitteratur

- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 281). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Johansson, T. (2001). *Bilder av självet*. Falun: Natur och kultur
- Jordell, K. Ø. (2006). *Learn to teach: A review and discussion* (2006:1) Inst for Educational Research University of Oslo
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lemar, S. & von Scantz Lundgren, I. & Lundgren, M. (2008). *With an eye to academia or vocation?* Paper presented at the NERA in Copenhagen 6-8 mars 2008
- Lindelöf, J. (red.) (2005). *Lärande hela livet – en antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Didalos
- Nielsen, K & Kvale, S. (red) (2000). *Mätarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Møller, J. (2006). *Ledaridentiteter i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox*. (Doktorsavhandling. Göteborg Studies in Educational Sciences 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Roth, W.M. (2007). *Doing Teacher Research. A Handbook for Perplexed Practitionerers*. Rotherdam: Sense Publishers
- Skott, C. (2004). *Berättelsens praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur
- SOU 1999:63 (1999). *Att lära och leda – en utbildning för samverkan och utveckling*
- SOU 2002:120 (2002). *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*
- SOU 2008:41 (2008). *Utbildning till yrkeslärare*
- SOU 2008:52 (2008). *Legitimation och skärpta behörighetsregler*
- SOU 2008:86 (2008). *Lärare inom skola och förskola*
- SOU 2008:109 (2008). *En hållbar lärarutbildning*
- SOU 2008:112 (2008). *Yrkeskunnande – en likvärdig sökväg till lärarutbildningen mot yrkeslärare*
- Stier, J. (2003). *Identitet Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur
- Theliander, J. & Grundén, K. & Mårdén, B. & Thång, P-O. (red.) (2004). *Arbetsintegrerat lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet (2000). Prop 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*
- Utbildningsdepartementet (2005). Högskoleförordning (2005:568, bilaga 2)
- Utbildningsdepartementet (2008). *Tilläggsdirektiv till utredning om ny lärarutbildning* (2008:43)
- Utbildningsdepartementet (2009). *Nationellt råd för yrkesprogrammen* (Dnr 61-2009:807)
- Vetenskapsrådet (2007) *Forskningsetiska principer inom humanistiskt samhällsvetenskaplig forskning*
http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmateria21.pdf [Hämtat 09-11-02]
- Thunborg, C. (1999). *Lärande av yrkesidentiteter. En studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Linköping studies in education and psychology, 1102-7517;64.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Jag vill på detta sätt bekräfta och förtydliga vårt telefonsamtal angående ditt muntliga samtycke att delta i en empirisk studie som en del i min D-uppsats i pedagogik. För din del innebär det att vi träffas vid två tillfällen under november-december 08.

Den grupp som jag har vänt min uppmärksamhet mot och gjort mitt slumpvisa urval från är yrkeslärare som påbörjade studier vid lärarutbildningen 05 och avslutade 60 hp inom allmänna utbildningsområdet januari 07. Bakgrunden för mitt ämnesområde är ett genuint intresse för vad mötet med den akademiska kulturen får för betydelse för studenter som har ett erfarenhetsbaserat lärande från en annan miljö än den akademiska.

Syftet med mitt arbete är alltså att beskriva och analysera några lärares berättelser om vad lärarutbildningen betytt för lärarrollen i det fortsatta pedagogiska arbetet och vilken betydelse utbildningen haft på ett mer personligt plan. För en helhetsförståelse är jag också intresserad av att lyssna till din berättelse om vad som kännetecknat roller och det lärande i tidigare yrken som du har erfarenhet från.

De två tillfällen som vi kommer att träffas ska inte betraktas som intervjusituationer där jag har förberett frågor, utan snarare ett samtal där du fritt berättar utifrån det syfte som jag beskrivit ovan.

Vid de tillfällen som vi träffas kommer jag att spela in samtalen för att därefter lyssna av och skriva ut innehållet. Inte vid något tillfälle i arbetet med min uppsats kommer din identitet att röjas, inte heller den skola där du arbetar kommer att nämnas vid namn som kan kännas igen. Ljudupptagning och det nedskrivna materialet kommer inte att användas av någon annan i något sammanhang. Om du så önskar skickar jag det utskrivna materialet till dig.

Jag är tacksam för att du vill delta i min studie och jag ser fram möjligheten att fördjupa mig inom ett område som ligger mig varmt om hjärtat.

Med vänlig hälsning

Yvonne