



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att överleva det första året

En intervjustudie om biologilärares upplevelser av det första året som verksamma gymnasielärare

Julia Qviller
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
gymnasieskolan – biologi och naturkunskap



Examensarbete: 15 hp
Kurs: Självständigt arbete för gymnasielärare LGBI2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin, år: VT 2024
Handledare: Mats Andersson
Examinator: Ola Nordqvist

Nyckelord: mentorskap, introduktionsperiod, stöd, utmaningar, förväntningar, yrkessocialisation, nyexaminerad lärare

Abstract

Transition from student teacher to professional teacher is filled with challenges, expectations and curiosity. Extensive research has been made on teachers' professional start, but despite this research, there is still a gap when it comes to high school teachers, and specifically on high school biology teachers. The purpose of this study is therefore to explore high school biology teachers' experience and challenges during their first professional year, with the goal to identify factors that can make this period more positive. This study has been conducted as a qualitative interview study of these teachers, and their experiences have then been analyzed thematically. All the interviews in this study are done with new biology teachers at high schools.

The results of the study shows that these new teachers have encountered diverse working cultures at schools, which in turn have varying impact on their experience during their first year. However, common for all teachers in the study, is their feeling of overwhelm and experience of heavy workload. New teachers tend to experience a lack of support, which makes their professional start particularly difficult. They also tend to have an idealized view of the teaching roles, which often clashes with reality. This can result in stress, and feelings of anxiousness and despair. Many of these challenges for new teachers can be mitigated by implementing strategies for support during their first time as professionals. The results of this interview study indicates that an introduction period with received mentoring has a major impact on how the newly graduated teacher perceives their career start, and how well they integrated into the school organization.

Sammanfattning

Övergången från lärarstudent till yrkesverksam lärare är fyllt av utmaningar, förväntningar och nyfikenhet. Trots omfattande forskning kring lärares första tid i yrket, finns en lucka när det gäller gymnasielärare, specifikt biologilärare på gymnasiet. Denna studie undersöker hur nyblivna gymnasielärare som undervisar i biologi upplever sitt första år som yrkesverksam lärare. Syftet är att kartlägga de utmaningar som nya lärare möter samt identifiera faktorer som kan göra att det första året upplevs mer positivt. Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie av sex nya lärare som undervisar i biologi på gymnasiet. Informanternas upplevelser har därefter analyserats tematiskt.

Resultatet visar att dessa nya lärare har mött olika skolkulturer som har varierande påverkan på deras upplevelse av att arbeta som lärare. Gemensamt för samtliga lärare är dock att det första året upplevs överväldigande med den stora arbetsbelastning som medföljer. Nya lärare tenderar att uppleva en brist på stöd, vilket kan göra starten i yrket särskilt svår. Inte sällan har nya läraren en idealiserad bild av lärarrollen som krockar med verkligheten. Det resulterar i känslor av stress, hopplöshet och oro. Utmaningarna som nya lärare möter är många, men genom att implementera strategier för stöd kan dessa utmaningar mildras. Resultatet av denna intervjustudie tyder på att introduktionsperiod och mentorskap har en stor påverkan på hur den nyexaminerade läraren integreras på arbetsplatsen och in i sitt yrke.

Förord

Att ta steget från att vara lärarstudent till att bli yrkesverksam lärare är en övergång som präglas av förväntningar, utmaningar och en överväldigande nyfikenhet över av vad som väntar längre fram. I slutet av min utbildning har jag fått höra av tidigare studenter att deras första år som lärare har varit roligt, lärorikt, men tuffare än de någonsin hade kunnat föreställa sig. Detta väckte min nyfikenhet kring hur man som ny lärare bäst kan skapa goda förutsättningar för sig själv i yrkeslivet.

Jag vill rikta ett stort tack till de sex gymnasielärare som valde att dela med sig av sina erfarenheter från sitt första år. Att få ta del av era tankar, oro, men framförallt glädje för yrket, gör att jag nu känner mig redo att ta steget ut i yrkeslivet som lärare. Jag vill även tacka min familj och min sambo. Tack för att ni alltid finns där. Tack även till mina kurskamrater. Ni har fått dessa fem åren att gå otroligt fort, trots att examen ibland har känts som en evighet bort.

Julia Qviller, maj 2024

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1.1	Syfte	3
1.1.2	Frågeställningar	3
2	Bakgrund	4
2.1.1	Läraryrket	4
2.1.2	Introduktionsperiod och mentorskap	4
2.1.3	Subject Matter Knowledge	5
2.1.4	Yrkessocialisation	5
2.1.5	Tidigare forskning om lärares första tid i yrket	6
2.1.5.1	<i>Förväntningar</i>	6
2.1.5.2	<i>Introduktionsperiod och mentorskap</i>	6
2.1.5.3	<i>Arbetsbelastning</i>	7
2.1.5.4	<i>Yrkessocialisation</i>	8
2.1.5.5	<i>Kollegialt samarbete</i>	8
2.1.5.6	<i>Undervisning och bedömning</i>	8
2.1.5.7	<i>Relationella utmaningar</i>	9
2.1.6	Internationell forskning	9
3	Metod	11
3.1.1	Kvalitativ forskningsansats	11
3.1.2	Utformande av intervjuguide	11
3.1.3	Urval av informanter	12
3.1.4	Etiska ställningstaganden	12
3.1.5	Deltagare	13
3.1.6	Datainsamling	13
3.1.7	Tematisk analys	13
4	Resultat	15
4.1.1	Skolans organisation	15
4.1.1.1	<i>Förväntningar och arbetsbelastning</i>	15
4.1.1.2	<i>Introduktionsperiod och mentorskap</i>	16
4.1.1.3	<i>Rektor</i>	17
4.1.1.4	<i>Kollegialt samarbete</i>	18
4.1.2	Den egna kompetensen	19
4.1.2.1	<i>Lärares ämnesdidaktiska och pedagogiska utbildning</i>	19
4.1.2.2	<i>Lärares ämneskunskaper i biologi</i>	20
4.1.2.3	<i>Utmanande ämnesområden i biologiundervisning</i>	20
4.1.2.4	<i>Att inte veta allt</i>	21

4.1.3	Läraryrollen	21
4.1.3.1	<i>Laborationer</i>	22
4.1.3.2	<i>Bedömning</i>	22
4.1.3.3	<i>Utvecklingssamtal</i>	23
4.1.3.4	<i>Elevrelationer</i>	23
5	Diskussion	25
5.1.1	Hur upplever lärare det första året som verksamma lärare?	25
5.1.1.1	<i>Förväntningar och arbetsbelastning</i>	25
5.1.1.2	<i>Yrkessocialisering</i>	25
5.1.2	Vilka utmaningar kan man stöta på under sitt första år?	26
5.1.2.1	<i>Arbetsbelastning</i>	26
5.1.2.2	<i>Ämneskunskaper i biologi</i>	26
5.1.2.3	<i>Relationer</i>	27
5.1.2.4	<i>Undervisning, bedömning och utvecklingssamtal</i>	28
5.1.2.5	<i>Avsaknad av introduktionsperiod</i>	28
5.1.2.6	<i>Avsaknad av ämneskollegor</i>	29
5.1.3	Vilka faktorer för att det första året upplevs mer positivt?	29
5.1.3.1	<i>Mentorskap</i>	29
5.1.3.2	<i>Kollegialt samarbete</i>	30
5.1.3.3	<i>Elevrelationer</i>	30
5.1.4	Metoddiskussion	31
6	Slutsats	32
6.1.1	Implikationer	33
6.1.2	Förslag på vidare forskning	33
	Referenslista	34
	Bilaga 1: Intervjuguide	36
	Bilaga 2: Samtyckesblankett	37

Tabell- och figurförteckning

Tabell 1. Översikt över intervjudeltagare	13
Tabell 2. Exempel på citat, koder och teman från analysen	14
Figur 3. En översikt av resultatets disposition samt resultatets teman och underteman	15

1 Inledning

Det är välkänt att övergången från lärarstudent till yrkesverksam lärare är utmanande. Halford (1998, s.34) beskriver läraryrket som ”the profession that eats its young”, ett citat som tyvärr ofta speglar verkligheten. Litteratur som skildrar lärares första år i yrket, ger ofta en dystert bild av den verkliga vardagen för nya lärare. Varför ser det egentligen ut så här? Hur kommer det sig att övergången upplevs så svår att många nya lärare till och med lämnar yrket?

En förståelse för hur nyexaminerade gymnasielärare i biologi upplever sitt första år som yrkesverksamma har en stor betydelse utifrån flera olika perspektiv. För den enskilde lärarstudenten är det av betydelse för att få realistiska förväntningar om yrket som väntar och att inte chockas av hur verkligheten ser ut. För lärarutbildare är det av intresse för att kunna skapa bättre förutsättningar för lärarstudenter inför deras framtida yrke. För arbetsgivaren är det av stor vikt för att kunna utforma effektiva stödsystem för den nya läraren för att gynna verksamheten i längden. Och framförallt för eleverna, för att garantera en undervisning av god kvalitet för att främja deras kunskapsutveckling.

Vad är det som påverkar huruvida lärare trivs i sitt nya yrke eller inte? Det första året är mest intressant att undersöka då Hebert & Worthy (2001) menar att det är den tidsperioden som har mest långsiktiga konsekvenser för undervisningens kvalitet, lärarens tillfredsställelse i sitt yrke och hur länge läraren stannar kvar i yrket. Därmed är det av intresse att undersöka lärarnas första år, för att kunna skapa bättre förutsättningar för att stödja lärares professionella utveckling och välmående för att främja ett långt yrkesliv. Genom att sammanställa erfarenheter som kan jämföras med tidigare studier samt internationella perspektiv, går det att skapa en bredare förståelse för vilka utmaningar och framgångsfaktorer som nyexaminerade lärare kan möta i varierande kontexter. Förhoppningsvis kan övergripande mönster identifieras som kan bidra till att forma framtidens stödsystem för nyexaminerade lärare.

1.1.1 Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur nyexaminerade gymnasielärare som undervisar i biologi har upplevt sitt första år som verksamma lärare.

1.1.2 Frågeställningar

- Hur upplever gymnasielärare som undervisar i biologi det första året som verksamma lärare?
- Vilka utmaningar kan man stöta på under sitt första år som yrkesverksam biologilärare på gymnasiet?
- Vilka faktorer gör att det första året som yrkesverksam biologilärare upplevs mer positivt?

2 Bakgrund

2.1.1 Lärarbristen

Lärarbristen har länge varit ett centralt problem inom svensk skola. Skolverket (2022) beräknar i sin rapport *Lärarprognos 2021* att det år 2035 kommer att fattas 12 000 behöriga lärare och förskollärare. För att täcka behovet behöver andelen legitimerade nyexaminerade lärare att öka. Annars riskerar undervisningen i skolor att bedrivas av obehöriga lärare, vilket kan påverka utbildningens kvalitet (Skolverket 2022). Statistikmyndigheten SCB (2023) presenterar i sin rapport *Lärare utanför yrket* att 155 000 personer med pedagogisk högskoleexamen, som inte arbetar inom skola och utbildning under 2022. De lärare som har lämnat yrket bör ses som en resurs för att göra det möjligt att täcka lärarbristen. Med kunskap om varför dessa lärare lämnat yrket, kan man även förhindra att ytterligare lärare lämnar. Rapporten (SCB 2023) visar att den främsta anledningen till att lämna yrket är arbetsmiljön där stress, hög arbetsbelastning och övertid är viktigast. Den näst främsta anledningen är dåliga arbetsvillkor, såsom lön och arbetstider. Även intresse av ett annat yrke är en relativt stor anledning till att lämna yrket. Ungefär 50% av de som deltog i studien säger sig vara öppna för att arbeta som lärare i framtiden igen, men att mer tid till att förbereda, genomföra och följa upp undervisning samt rimligare arbetsbelastning för att det ska kännas relevant att återgå (SCB 2023).

2.1.2 Introduktionsperiod och mentorskap

Enligt 2 kap. 22 a § i Skollagen (SFS 2010:800) har huvudmannen skyldigheten att förse nyanställda lärare med en introduktionsperiod samt en mentor i samband med sin anställning. Introduktionsperioden ska omfatta ett läsår, tillräckligt långt för att den nyanställde ska få möjlighet till stöd i flera olika situationer som kan uppstå under årets gång. Sådana situationer kan innefatta planering, undervisning, hantering av åtgärdsprogram, minst 2 samtal med rektor, bedömning, dokumentation, utvecklingssamtal och betygssättning (Fransson & Morberg, 2001; SKOLFS 2014:44). Introduktionsperioden syftar till att fylla glappet mellan den kunskap som den nyutbildade läraren har med sig från lärarutbildningen och den kunskap som den nyutbildade läraren behöver för att hantera yrkeslivet som lärare.

“Introduktionsperioden ska syfta till att:

1. ge läraren [...] stöd på ett yrkesmässigt, personligt och socialt plan på arbetsplatsen,
2. stimulera läraren [...] till professionell utveckling,
3. bidra till att skapa en trygg och utvecklande arbetsmiljö för läraren [...] samt,
4. utveckla lärarens [...] förståelse för skolan [...] som arbetsplats samt för dess roll i samhället.”

(SKOLFS 2014:44)

Mentorn ska finnas som stöd för läraren och med utgångspunkt i sina egna erfarenheter vägleda den nyexaminerade läraren. Mentorn ska i den mån det är möjligt ha samma behörighet som den nyanställde (SKOLFS 2014:44). Morberg (2002) hävdar att det finns ett tydligt samband mellan välfungerande mentorskap och huruvida nya lärare trivs i sitt yrke.

2.1.3 Subject Matter Knowledge

Det råder en allmän övertygelse kring att lärare bör besitta en viss ämneskunskap för att undervisa. Att läraren behöver kunna mer än eleven ses som självklart, men vilken kunskap läraren ska ha är inte givet (Nixon m.fl., 2019). Begreppet *Subject Matter Knowledge* har rötter i pedagogisk forskning och definierar vilka dimensioner av ämneskunskaper som en lärare behöver (Nixon m.fl., 2019). Lärarens grad av *Subject Matter Knowledge* har en positiv effekt på undervisning och i förlängningen elevers prestationer. Lärare med hög grad av *Subject Matter Knowledge* kan i större utsträckning identifiera elevers hinder för lärande, analysera undervisningsstrategier och mer flexibelt besvara elevers frågor (Nixon m.fl., 2019).

Lärares *Subject Matter Knowledge* utvecklas i störst utsträckning vid ämnesstudier av det naturvetenskapliga ämnet. *Subject Matter Knowledge* utvecklas inte nämnvärt under de fem första åren som yrkesverksamma lärare (Nixon m.fl., 2017). Alltså utvecklas *Subject Matter Knowledge* utvecklas främst under ämneslärarutbildningen, därefter tenderar utvecklingen av *Subject Matter Knowledge* att avstanna. Det finns dock stöd för att *Subject Matter Knowledge* kan fortsätta utvecklas. För att det ska vara möjligt behöver nya lärare få tid för reflektion och planering (Nixon m.fl., 2017). Faktumet att lärares utveckling i *Subject Matter Knowledge* tenderar att avstanna vid starten av yrkeslivet, lägger ett ännu större ansvar på lärarutbildningen. Hur viktigt det är att nyexaminerade lärare har en tillräckligt god kunskapsgrund att stå på, eftersom den inte utvecklas särskilt mycket därefter (Nixon m.fl., 2017).

Lärares *Subject Matter Knowledge* har positiv effekt på elevprestationer. Det har även visat sig att kunskap om elevers missförstånd (*Knowledge Of Students Misconceptions*) har en betydande roll i att öka kvaliteten av undervisningen. En lärare som har god *Knowledge Of Students Misconceptions* och *Subject Matter Knowledge* kommer påverka sina elevers lärande positivt i högre grad än en lärare som endast har god *Subject Matter Knowledge* (Chen m.fl., 2020).

2.1.4 Yrkessocialisation

Yrkessocialisation är ett begrepp inom skolforskning som syftar till hur man erhåller kunskaper om läraryrket och blir del av yrkesgemenskapen. Lärares yrkessocialisation sker i tre faser: innan, under och efter lärarutbildningen (Fransson & Morberg, 2010). Forskare är överens om att socialisationen sker individuellt i mötet med aktörer inom skolans värld, såsom lärarutbildare, handledare, andra lärare, skolledning, elever och vårdnadshavare (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2010; Paulin, 2007). Att tiden innan ämneslärarutbildningen spelar roll för lärarens yrkessocialisation beror på att samtliga lärarstudenter redan har en bild av lärare, utifrån sin egen skolgång, vilket påverkar deras bild av yrket (Lortie, 2002). Innan och under sin utbildning bildar sig lärarstudenten en mer eller mindre realistisk bild av yrket och har med sig förväntningar inför sin kommande anställning (Louis, 1980). I mötet med skolverksamheten uppstår den fas som av flertalet forskare anses vara den fas som har störst betydelse för yrkessocialisationen. Denna fas utspelar sig under de första sex till tio månaderna av anställningen och den nya läraren upplever sig ofta vilse och överbelastad (Strömberg, 2010; Louis, 1980). Arfwedson m.fl. (1993) benämner detta som *praktik-chock* och beskriver det såhär:

“Den växande insikten om lärararbetets svårighetsgrad och om de i praktiken begränsade möjligheterna är just det centrala innehållet i praktikchocken. Man upptäcker, att de motsägelser i lärarjobbet, som hänger ihop med oförenliga krav på målsättningar i skolan, inte går att reformera bort eller övervinna av egen kraft.”

(Arfwedson, m.fl. 1993, s.131)

Denna praktikchock består ofta av att inte känna att man behärskar de krav som tas för givet av lärare. Efter tid anpassar sig läraren till arbetet, antingen genom att förändra sina egna förväntningar, eller genom att utvecklas för att nå de höga ambitioner som finns hos läraren och dess omgivning (Andersson, 2005). I denna fas har den nyanställde adapterats till arbetsplatsen och socialisationsfaserna når sitt slut och har gått från att vara en ”outsider” till en ”insider” i yrket (Andersson, 2005). För att denna yrkessocialisation ska effektiviseras och göras så smidig som möjligt är det lämpligt att nyanställda får hjälp att tolka sin nya yrkessituation av mer erfarna då det borde vara av intresse för skolan att skjutsa in dessa i yrket så fort som möjligt. Det skulle kunna ske i form av ett så kallat mentorskap, menar (Louis, 1980).

2.1.5 Tidigare forskning om lärares första tid i yrket

2.1.5.1 Förväntningar

Tidigare studier som undersökt nyexaminerade lärares första tid i yrket visar dels att nya lärare har höga ambitioner och förväntningar på sig själva, dels har de även upplevelsen av att andra har höga förväntningar på deras prestationer (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001; Paulin, 2007). Lärarna förväntar sig att klara av att vara goda förebilder, ha gedigna ämneskunskaper, bedriva nivåanpassad och varierande undervisning, hantera relationer och konflikter samt att kunna balansera detta med ett överflöde av administrativa uppgifter (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001; Paulin, 2007). Det är inte en realistisk bild av vad en nyexaminerad lärare faktiskt kan klara av. Paulin (2007) menar att det kan uppstå en frustration om ens höga ambitionsnivå inte sammanfaller med ens faktiska möjlighet att prestera. Detta liknas med det som Arfwedson m.fl. (1993) benämner praktik-chock. Arbetet kan då upplevas kaosartat och läraren känner sig otillräcklig då det inte går att leva upp till de krav som finns (Fransson & Morberg, 2001; Paulin, 2007). Att arbetsuppgifterna anpassas efter lärarens förmåga och erfarenhet är av största vikt för att på ett smidigt sätt införliva den nya läraren i yrket på arbetsplatsen och för att främja ett välfungerande och hållbart arbetsklimat (Fransson & Morberg, 2001)

2.1.5.2 Introduktionsperiod och mentorskap

För att förhindra att det uppstår en praktik-chock behöver nyutbildade lärare introduceras och förberedas inför de aspekter av yrket som är nya, menar Paulin (2007). Bland nyexaminerade lärare finns det en positiv bild av mentorskap för att få bättre förutsättningar under det första året som lärare. Särskilt positiv bild av mentorskapet uppnås om erfarenhetsutbytet blir ömsesidigt och det uppstår en möjlighet för båda parter att reflektera över sin professionella utveckling (Andersson, 2005). Att mentorskapet är ömsesidigt positivt ökar sannolikheten att mentorskapet prioriteras samt att regelbunden tid avsätts för utbyte av erfarenheter. Om

mentorn inte har ett genuint intresse av att delta i mentorsarbetet skapas ofta en negativ bild av mentorskapet hos den nya läraren (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001).

Det har visat sig att nyexaminerade lärare som blir tilldelade en mentor, men där mentorskapet av olika anledningar inte kan slutföras, löper större risk att avstanna i utvecklingen av sin yrkessocialisation än en lärare som inte tilldelas en mentor (Andersson, 2005). Andersson (2005) menar att det beror på att lärare som upplever ett dysfunktionellt mentorskap oftare antar en passiv, avvaktande roll och väntar på ett stöd som aldrig kommer. En nyexaminerad lärare som däremot inte får en mentor antar en mer aktiv roll i att ta sig an de utmaningar som dyker upp, då det inte finns någon hjälp att få (Andersson, 2005). Nyexaminerade lärare som inte får stöd av en mentor tenderar att söka stöd hos andra kollegor, vilket tyder på att det finns ett behov av stöttning för nya lärare (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001).

Mentorskap anses vara en framgångsfaktor för hur väl den nya läraren integreras till det nya yrket. Det finns stöd för att mentorskap förebygger utbrändhet och att lärare lämnar yrket (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001). Att ha mentorn nära i arbetsrummet, eller inom samma arbetslag, anses vara en stor faktor till att mentorskapet ska bli gynnsamt. Om mentorn inte är lättillgänglig blir det inte lika naturligt att ställa frågor i vardagen, vilket gör att samarbetet ofta rinner ut i sanden (Fransson & Morberg, 2001). Det finns dock en gemensam syn bland nya lärare om att integrationen och stödet på arbetsplatserna är bristfälliga (Fransson & Morberg, 2001; Paulin, 2007). Det bristfälliga stödet resulterar i att lärare har svårt att hantera flera av de vardagliga situationer som uppstår i vardagen (Paulin, 2007). Lärare som saknar stöttning känner sig vilsna, ensamma och otrygga i sin lärarroll. De tenderar att känna sig överarbetade, men söker inte heller något stöd från kollegor då det finns en uppfattning om att man förväntas klara sig själv (Andersson, 2005; Paulin, 2007).

2.1.5.3 Arbetsbelastning

Nya lärare känner sig generellt förberedda inför flertalet aspekter av läraryrket, bl.a. kollegialt samarbete, ämneskunskaper och hur undervisning ska bedrivas. Däremot överraskas dem av den stora arbetsbelastning som yrket utgör. De många arbetsuppgifter som ingår i lärares tjänster tvingar nya lärare att ofta ta med sig arbete hem efter arbetstid (Strömberg, 2010). På så sätt är det svårt att upprätthålla en balans mellan arbete och fritid. Arbetsbelastningen är en stressfaktor och resulterar ofta i att yrket under det första året upplevs ohållbart och kaotiskt (Fransson & Morberg, 2001; Strömberg, 2010). Paulin (2007) beskriver att arbetsbelastningen blir stor då nya lärare saknar förmågan att organisera och prioritera sina arbetsuppgifter. Den första tiden i yrket handlar om att hitta så kallade "överlevnadsstrategier" för att hantera vardagen, menar Strömberg (2010). Det administrativa arbetet med planering, åtgärdsprogram, konferenser, utvecklingsarbete m.m. som ligger utanför undervisningen uppfattas som omfattande och överväldigande enligt nya lärare (Andersson, 2005; Strömberg, 2010). Nya lärare upplever ofta en ständig tidsbrist och en känsla av att inte räcka till (Paulin, 2007). Dessa arbetsförhållanden med stora mängder administrativt arbete skapar långvarig stress och anses vara en orsak till att lärare är i risk för att drabbas av utbrändhetssjukdomar (Fransson & Morberg, 2001)

2.1.5.4 Yrkessocialisation

Nya lärare tenderar att vilja vara aktiva, diskutera undervisning, elevers lärande och skolutveckling. Dock behöver dem stöd och erkännande att erkännas som professionella för att kunna införlivas i rollen som lärare (Andersson, 2005). Skolornas kulturer anses ha stor påverkan över hur den nya läraren införlivas i yrket. Andersson (2005) beskriver två polariserade bilder av skolkulturer som nya lärare kan möta. Den ena skolkulturen är dysfunktionell. Samarbete mellan kollegor är sällsynt då lärare är så överarbetade att det varken finns tid eller energi att hjälpas åt. I denna skolkultur får den nya läraren inget stöd. Det resulterar i ensamhet och en känsla av att inte klara av det som förväntas av en. Den nya läraren riskerar då att inte socialiseras in i yrket och utveckla sin professionalitet (Andersson, 2005). Den andra skolkulturen är en positiv miljö där lärare tillsammans i gemenskap utvecklar sig själva och varandra genom utbyte av erfarenheter. Här har den nya läraren möjlighet att utvecklas genom att införlivas i kollegiet (Andersson, 2005).

2.1.5.5 Kollegialt samarbete

Kollegialt samarbete ses av många nya lärare som nyckeln till professionell och pedagogisk utveckling. Många lärare har inför sin första anställning en förhoppning om att stärkas i sin nya roll av sina kollegor (Strömberg, 2010). Vad som kan förvåna en nyexaminerad lärare är att det på många arbetsplatser råder en kultur av ensam-arbete (Strömberg, 2010). Studier visar att samarbete har goda effekter för den nyexaminerade läraren att hantera den första tiden i yrket bättre. Samarbete minskar även känslan av ensamhet och utsatthet som beskrivs av många nya lärare. Särskilt givande anses samarbete med kollegor i samma ämne (Andersson, 2005).

Erfarenheter om hur det är att tas emot som nyexaminerad i ett arbetslag varierar stort, menar Fransson & Morberg (2001). Antingen kan nya lärare välkomnas in i arbetet och ses som en tillgång på grund av sina färska och aktuella erfarenheter från sin ämneslärarutbildning. Eller så utesluts den nyanställda läraren ur sammanhanget, på grund av sin avsaknad av erfarenhet (Fransson & Morberg, 2001).

2.1.5.6 Undervisning och bedömning

Disciplinära aspekter av undervisningen i klassrummet utgör ofta ett orosmoment för nyexaminerade lärare. Nya lärare har en sämre förmåga att upprätthålla ordning och arbetsro i klassrummet (Fransson & Morberg, 2021; Paulin, 2007). Under lektionerna i klassrummet har nya lärare svårt att släppa sin planering och anpassa sig efter oförutsedda händelser (Fransson & Morberg, 2001). Nya lärare har även svårt att reflektera över och analysera ämnesinnehåll, vilket kan resultera i att elevens möte med innehållet glöms bort (Fransson & Morberg, 2021; Paulin, 2007). Att kunna individualisera innehållet i elevgrupper med spridda kunskapsnivåer är utmanande anser nya lärare (Strömberg, 2010, Paulin, 2007). Nya ämneslärare har även begränsade kunskaper i bedömning av elevers förmågor (MacLellan, 2004). Ämneslärarutbildning tenderar att inte ge lärarstudenter tillräcklig övning i att få öva på och interagera med elevmaterial och bedömning för att ha möjlighet att utveckla sin kognitiva förståelse för hur elevers kunskap kan värderas (MacLellan, 2004).

2.1.5.7 Relationella utmaningar

Att upprätthålla en professionell lärarroll gentemot elever kan ses som en utmaning bland nya lärare. Det kräver en dynamisk balans av att vara en stödjande vuxen och främja deras utveckling av lärande, men även av att kunna ställa krav på uppförande och prestationer (Strömberg, 2010). Det har visat sig att nyexaminerade lärare har en stor vilja att vara lyhörda inför elevernas behov. De spenderar mycket tid och energi på att utveckla relationer till eleverna. Dock har nya lärare svårare än erfarna när det gäller att hantera situationer som kräver förmåga att hantera konflikter och relationer. (Paulin, 2007). Nya lärare överraskas ofta av hur stor del den sociala aspekten av läraryrket utgör (Andersson, 2005). En stor del av det vardagliga arbetet består av konflikthantering, kommunicera med vårdnadshavare samt att hantera elevers psykosociala problem. Detta är något som nyexaminerade lärare känner sig osäkra i och upplever att de inte har fått tillräckligt med förberedelser inför från ämneslärarutbildningen (Andersson, 2005; Paulin, 2007)

Det har visat sig att nya lärare tycker att det är svårt att skapa relationer till sina elever då det tenderar att uppstå kompisrelationer. Detta gäller huvudsakligen unga lärare (Fransson & Morberg, 2001). Unga lärare uttrycker också en svårighet i att hitta sin roll och veta hur man ska uppträda gentemot eleverna. De upplever att eleverna ser på dem på ett annorlunda sätt än de ser på erfarna lärare (Fransson & Morberg, 2001)

Trots att de relationella delarna av yrket anses vara en av de stora utmaningarna under lärares första tid, anses relationerna till eleverna vara den främsta drivkraften till att vilja arbeta som lärare. Att känna att man gör en skillnad i ungdomars liv och se kunskap utvecklas hos elever anser många lärare vara den största motivationen (Strömberg, 2010). Det uttrycks en stolthet av att vara en del av en yrkesprofession som arbetar med något så meningsfullt för ungdomar och deras framtid (Strömberg, 2010).

2.1.6 Internationell forskning

Liknande studier om lärares första tid i yrket har även gjorts i nordamerikansk och australiensk kontext. Dessa studier visar liknande resultat som svenska studier (Hebert & Worthy, 2001; Fantilli & McDougall, 2009; Farrell, 2016; Ma m.fl. 2022). Det visar sig att nya lärare tidigt i sitt yrkesliv stöter på utmaningar som de upplever att de inte har förberedelse inför. Stödsystem runt läraren i den första tiden av yrket har stor påverkan på lärarnas socialisation och integration i yrket (Hebert & Worthy, 2001).

Utmaningarna som nyexaminerade lärare ställs inför kan vara att hantera elevers beteende, hantera disciplinära situationer i klassrummet och att bygga relationer till elever. Lärarna tycker att det är svårt att individualisera undervisningen efter nivåskillnaderna bland eleverna. Det upplevs även svårt att kommunicera med föräldrar och kollegor. Bedömning och hur elevsvar ska värderas anser de nyexaminerade lärarna att de inte har tillräckligt med kunskap om. De administrativa arbetsuppgifterna är svårt att hinna med under arbetstid och det går ut över lärarnas privatliv. (Fantilli & McDougall, 2009; Farrell, 2016)

De nyexaminerade lärarna uppger att de saknar stöd från kollegor och skolledning. Men samtidigt undviker de att fråga om hjälp från kollegor, för att inte störa (Fantilli & McDougall, 2009; Ma m.fl. 2022). Yrkeslivet skiljer sig avsevärt från deras förväntningar (Hebert & Worthy, 2001) och de har inte möjlighet att leva upp till de krav som de själva och omgivningen har (Ma m.fl. 2022). Detta resulterar i att de nya lärarna känner sig stressade, överbelastade, frustrerade, ensamma och uppgivna (Hebert & Worthy, 2001).

Samarbete med erfarna kollegor visar sig dock motverka dessa känslor och anses vara ett av de mest effektiva stöden för nya lärares integrering i yrket. Att ha en rektor som uppmuntrar och främjar kollegialt samarbete utgör likaså ett effektivt stöd (Fantilli & McDougall, 2009). Dock måste lärarnas arbetsbelastning sänkas under deras första tid i yrket för att kunna hantera det administrativa arbetet. Lärarna behöver även få mer stöd i form av introduktion och mentorskap för att förbättra deras upplevelser av det första året i yrket (Fantilli & McDougall, 2009).

3 Metod

Undersökningen genomfördes som en kvalitativ intervjustudie med tematisk analys. Nedan beskrivs metodernas genomförande mer ingående. Därefter följer en redogörelse för hur urvalet av informanter skedde samt vilka etiska aspekter som har tagits hänsyn till i studien.

3.1.1 Kvalitativ forskningsansats

Då studiens övergripande syfte är att undersöka vilka upplevelser som nyexaminerade lärare har om sina första år som yrkesverksamma lärare lämpar det sig väl att anta en kvalitativ forskningsansats. En kvalitativ metod är lämplig att använda när man har ett intresse av att få en så detaljrik och nyanserad bild av människors upplevelser av situationer och fenomen, eller när man vill ta del av deras världsbild (Dalen, 2015). Kvalitativa undersökningar genomförs vanligen genom intervjuer, då det är en metod som erbjuder forskaren en möjlighet att interagera med informanterna för att få en djupare insikt i vilka känslor, attityder och erfarenheter som är av betydelse för informanten (Alvehus, 2023). Inom denna studie ansågs därför intervjuer vara en lämplig metod för datainsamling. Intervjuer kan variera i graden av struktur, vilket resulterar i olika typer av datamaterial. I denna studie valdes att intervjuerna skulle vara semistrukturerade. En semistrukturerad intervju karaktäriseras av att intervjuaren har förberett en intervjuguide bestående av öppna frågor som berör ett antal teman, men att det finns utrymme för följdfrågor som kan anpassas efter det specifika samtalet med respondenten (Alvehus, 2023). Detta fria utrymme sågs som en fördel för att få en mer nyanserad bild av lärarnas upplevelser och erfarenheter.

3.1.2 Utformande av intervjuguide

Intervjuguiden skapades utifrån studiens syfte, frågeställningar samt tidigare forskning på området. De frågor intervjuguiden bestod av beslutades utifrån aspekter som vid en anblick av forskningsområdet verkade ha betydelse för att besvara forskningsfrågan. Utifrån detta fastslogs ett antal kategorier, som låg till grund för de specifika intervjufrågor som formulerades. Kategorierna var: *inför första anställningen, ämneskunskaper i biologi, ämnesdidaktisk kompetens, kollegiet samt relationen till eleverna*. Utifrån dessa kategorier formulerades frågor till intervjuguiden (bilaga 1). Intervjuguiden syftade till att skapa underlag för en semistrukturerad intervju. Därmed var det viktigt att ha i åtanke att informanterna skulle ha utrymme att tolka frågorna och kunna styra riktningen för samtalet samt att intervjuguiden skulle ha utrymme för att kunna ställa olika sorters följdfrågor (Trost, 2010). Frågorna i guiden bör vara tillräckligt öppna för att informanten ska ha möjlighet att vinkla samtalet och lyfta aspekter som kan kopplas till de egna personliga erfarenheterna (Alvehus, 2023). De första frågorna i intervjun valdes att vara relativt öppna och av avslappnad karaktär, för att leda informanten i rätt riktning, men även skapa ett avslappnat samtalsklimat. Därefter följde mer specificerade frågor där informanten gavs möjlighet att ge mer uttömmande svar kring frågor av djupare karaktär. Intervjuguiden avslutades med ytterligare en öppen fråga (Dalen, 2015).

3.1.3 Urval av informanter

Studien syftar till att ta del av nyexaminerade lärares upplevelser. Urvalet av informanter gjordes genom ett bekvämlighetsurval. Potentiella deltagare kontaktade genom det alumni-nätverk av ämneslärare i biologi som finns vid Göteborgs Universitet. Studien speglar därmed endast en liten andel av de upplevelser som generellt kan finnas bland nyexaminerade biologilärare och är därmed inte representativt för en större population. Samtidigt som deltagarna valdes genom ett bekvämligheturval genomfördes även ett kriterieurval. Då studien är begränsad till att undersöka erfarenheter hos biologilärare på gymnasienivå ställdes ett krav på att de tillfrågade deltagarna skulle ha erfarenhet av att undervisa på gymnasienivå. Det ställdes även ett krav på att deltagarna skulle ha tagit examen mellan 2020–2023. Detta krav baseras i dilemmat att skapa en bred urvalsgrupp för att hitta tillräckligt många informanter, men att deltagarna samtidigt måste ha tagit examen tillräckligt nyligen för att kunna falla under kategorin nyexaminerad lärare. 15 ämneslärare i biologi som tagit examen mellan 2020–2023 från Göteborgs Universitet tillfrågades om att delta i studien.

Utifrån 15 tillfrågade var 13 ämneslärare intresserade av att bli intervjuade. Flertalet av dessa lärare visade sig därefter inte uppfylla kravet om att ha erfarenhet av att arbeta på gymnasiet. Efter bortfallet kvarstod 6 nyexaminerade lärare som gav samtycke till deltagande i studien och dessutom uppfyllde samtliga tre kriterier:

- Undervisar i biologi
- Undervisar på gymnasiet
- Har tagit examen mellan 2020–2023

3.1.4 Etiska ställningstaganden

Intervjustudier ska följa överordnade principer för att skydda informanterna (Dalen, 2015). Vetenskapsrådet (2017) sammanfattar dessa principer i några forskningsetiska krav: information, samtycke, konfidentialitet och anonymitet, som har beaktats i denna studie. Personer som intervjuas har rätt att få information om syftet med studien, hur studien kommer genomföras och hur det insamlade materialet kommer att hanteras under och efter studien (Vetenskapsrådet, 2017). Inför denna studie har samtliga deltagare informerats om studien, dess syfte och hur deras personliga uppgifter kommer att hanteras (bilaga 2). Deltagarna informerades även om att intervjuerna spelades in i transkriberingssyfte och raderas efteråt. Att filerna raderas efter avslutandet av studien förstärker konfidentialiteten om att uppgifterna som informanterna lämnat i förtroende inte kommer att spridas till obehöriga (Vetenskapsrådet, 2017). Informationen om hanteringen av deras personuppgifter gavs både skriftligt och muntligt inför varje intervju. Genom att delta i intervjun samtyckte deltagarna till att deras personuppgifter hanterades i enlighet med rutiner i utbildningssyfte vid Göteborgs Universitet. Det betonades att medverkan var frivillig och man kan dra tillbaka sitt samtycke till att delta. Vid transkribering av intervjumaterialet avidentifierades intervjupersonerna genom att ersätta deras namn med en siffra och radera personuppgifter som kan knytas till specifika deltagare. Detta är i enlighet med Vetenskapsrådet (2017) krav om avidentifiering för att enskilda informanter inte ska kunna identifieras av utomstående i rapporten.

3.1.5 Deltagare

Nedan beskrivs lärarna som deltog i intervjuerna. Deras namn och identitet har avkodats och ersatts med en siffra för att värna om deras anonymitet. Samtliga lärare har erfarenhet av att undervisa på gymnasiet, samt undervisar i biologi 1 och/eller biologi 2.

Tabell 1. Översikt över intervjudeltagare

Informant	Examensår	Erfarenhet på gymnasialnivå	Undervisar i (biologikurser)	Övriga undervisningsämnen
Lärare 1	2023	1 läsår	biologi 1, biologi 2	matematik
Lärare 2	2022	1 läsår	biologi 1	kemi, naturkunskap
Lärare 3	2020	3 läsår	biologi 2	idrott & hälsa
Lärare 4	2020	2 läsår	biologi 1, biologi 2	kemi, naturkunskap
Lärare 5	2023	1 läsår	biologi 1, biologi 2	matematik, naturkunskap
Lärare 6	2021	2 läsår	biologi 1, biologi 2	matematik

3.1.6 Datainsamling

Intervjuerna var som tidigare nämnt av semistrukturerad karaktär. Intervjuguiden (bilaga 1) låg till grund för samtliga intervjuer, men följdfrågor kunde skilja sig åt mellan de olika intervjuerna. Två av de sex intervjuerna genomfördes fysiskt, fyra av intervjuerna genomfördes digitalt via Zoom eller Microsoft Teams. Intervjuernas längd varierade mellan 25–35 minuter. Intervjuerna spelades in med tillåtelse av samtliga informanter. Syftet med inspelningarna var att ge underlag för transkribering, samt att som intervjuledare kunna vara fullständigt närvarande i samtalet. I en semi-strukturerad intervju är intervjuarens roll aktiv genom att följa upp med specifikt anpassade frågor då respondenterna har möjlighet att styra riktningen på samtalet (Alvehus, 2023). Inspelningarna från intervjuerna transkriberades därefter med hjälp av ett dikteringsverktyg i Microsoft Word. Varje transkribering justerades manuellt för att rätta till eventuella fel och markera tolkningar som gått förlorade vid övergången från muntliga till skriftliga data. Att bearbeta sin transkribering är ett bra sätt att bekanta sig med sin data inför analysprocessen (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2015).

3.1.7 Tematisk analys

Den skriftliga datan från transkriberingarna bearbetades därefter med tematisk analys. Tematisk analys är en vanlig form av analys vid kvalitativt forskningsarbete där syftet är att identifiera och redogöra för komplex och rik data som följer mönster informanters åsikter, erfarenheter och upplevelser av olika fenomen (Braun & Clarke, 2006). Fördelen med tematisk analys är att det är en flexibel analysmetod som tillåter oväntade insikter under analysarbetets gång (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysen gjordes med en induktiv ansats då koderna och teman som skapades hade sin grund i det insamlade empiriska materialet (Alvehus, 2023). Litteratursökningarna inför arbetet med intervjuguiden skapade visserligen en grundläggande

förståelse för vilka delar av forskningsområdet som var intressanta att beröra under intervjuens gång. Braun och Clarke (2006) betonar att det som forskare i stort sett är omöjligt att bedriva datainsamling i ett så kallat vakuum, då det är svårt att inte redan ha förkunskaper om ett område som ska studeras. Men genom att låta intervjuens karaktär vara semi-strukturerad, gavs det utrymme för nya teman att uppstå under studiens gång, vilket är viktigt för den induktiva ansatsen av analysen.

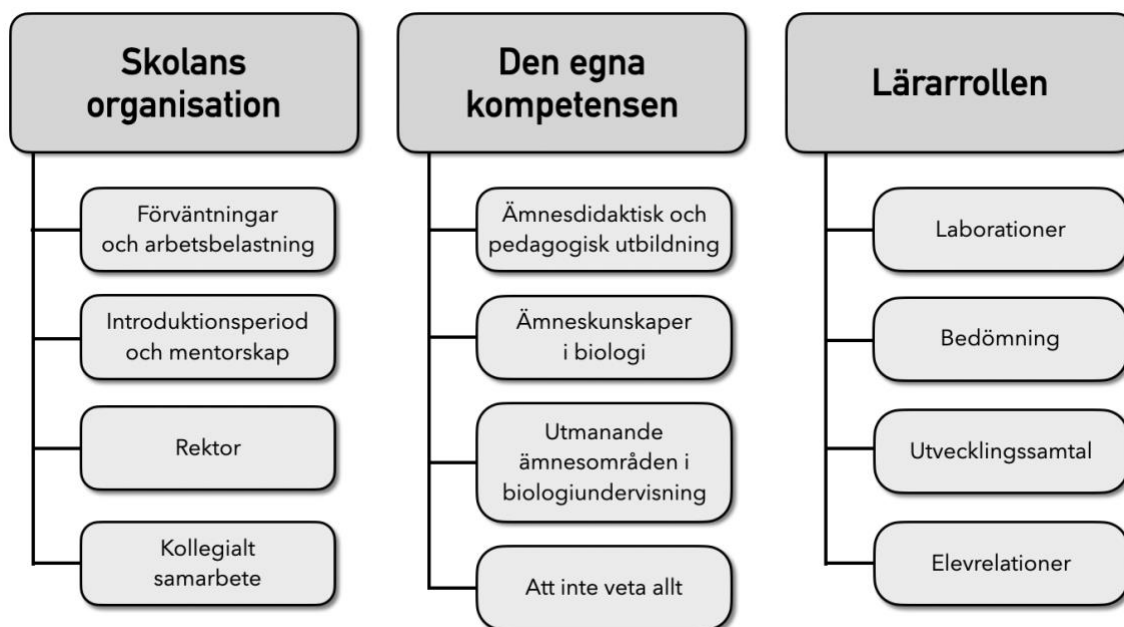
Vid analysen följdes de steg-för-steg som enligt Braun och Clarke (2006) är karaktäristiska för en tematisk analysprocess. Den första delen av analysen påbörjas redan vid transkriberingen, då man börjar bekanta sig med sitt material och finner återkommande mönster som längre fram kan bli betydande för tematiseringen (Braun & Clarke, 2006). Efter att ha antecknat dessa mönster fortsätter den mer formella kodningen och sökandet efter de teman som blir aktuella för studiens resultat. Det är en mer intensiv process med att koda intervjuvar efter relevanta teman, genom att metodiskt bearbeta den skriftliga datan (Braun & Clarke, 2006). Kodningen gjorde manuellt genom att stryka över och färgmarkera koder. I processen upptäcktes återkommande mönster bland koderna som fick utgöra teman. Vad som definierar ett tema avgörs främst av dess relevans för forskningsfrågan, snarare än dess kvantitativa förekomst (Braun & Clarke, 2006). Temat skapas av den som analyserar, för att representera ett fenomen eller mönster i datainsamlingen som ser ut att besvara studiens frågeställningar (Braun & Clarke, 2006). Några av de koder och teman som skapades utifrån datainsamlingen presenteras i tabell 2 nedan för att gestalta hur den tematiska analysprocessen utfördes. De teman som fastslogs stämmer delvis överens med de kategorier som inspirerade intervjuguiden, men det finns även teman som skapats ur de oväntade insikter som uppkom under analysarbetet. De initiala teman bearbetades därefter för att undersöka överlapp (Braun & Clarke, 2006). De teman som beslutades ha relevans för att besvara forskningsfrågan presenteras i resultatet.

Tabell 2. Exempel på citat, koder och teman från analysen

Citat	Kod	Tema
”Nej, det skulle jag inte säga. Vi hade en slags introduktionsvideo, men den videon var snarare så här: “Hej, det här vår skola. Det här är våra värdegrunder”. Jag hade ingen mentor eller handledare eller vad det nu heter, som man egentligen ska ha det första året.”	Introduktion	Organisation
”Sen glömmar man ju bort sig mellan, när man inte använder det under studiernas gång. Det man läser i början av sin studietid kommer man kanske inte riktigt ihåg. Ja, men man är ju lite påläst ändå. Man har ju ett hum om grejer. Man vet ju hur man ska kolla upp saker och ting.”	Ämneskunskaper i biologi	Lärarnas kompetens
”Relationerna skulle jag säga betyder allt i undervisningen, för att det blir väldigt mycket lättare. Ja, men placering för att veta vilka som funkar med varandra och inte. Att kunna se på personer när de är pigga och glada, eller när det inte är så.”	Relationer	Rollen som lärare

4 Resultat

I den tematiska analysen kunde resultatet utformas utifrån tre teman: *organisation*, *lärarnas kompetens* samt *rollen som lärare*. Dessa tre teman delas upp i respektive fyra underteman, som var och en skildrar några aspekter av temat.



Figur 3. En översikt av resultatets disposition samt resultatets teman och underteman

4.1.1 Skolans organisation

4.1.1.1 Förväntningar och arbetsbelastning

Inför den första anställningen fanns det en gemensam rädsla bland de nyexaminerade lärarna att det första läsåret skulle bli väldigt kämpigt. De förväntade sig mycket jobb och var oroliga över förmågan att hantera det. Det stora arbetet med att skapa planeringar, material och hantera allt annat administrativt utöver undervisningen skapade en stress.

”Alltså jag hade hört det här citatet: ”De första åren som lärare så handlar det om att överleva”. Så det var väl typ det jag förväntade mig. Så jag förväntade mig att det skulle vara... Att jag liksom skulle vara jättestressad, göra ett jättedåligt jobb och inte ha så mycket liv utanför arbetet.”

(Lärare 6)

Men samtidigt fanns det även känsla av förväntan över att äntligen komma ut i yrkeslivet. Visserligen beskriver lärarna nu i efterhand sitt första år som väldigt lärorikt. De har fått erfarenheter i undervisning, elevkontakt, planering och bedömning, på ett sätt som ämneslärarutbildningen aldrig hade kunnat ge, menar en av lärarna. Flera av de intervjuade lärarna blev förvånade över alla arbetsuppgifter utöver undervisningen, som de inte hade fått uppleva under sin verksamhetsförlagda utbildning (VFU).

Samtidigt vittnar samtliga lärare om att de har arbetat fler timmar än vad som förväntas av deras tjänst under sitt första år. Det har varit stundvis överväldigande. Som ny lärare vill man utföra sitt jobb bra, men det är svårt att bedöma hur mycket tid som är rimligt att lägga. Att bedöma och begränsa hur mycket tid och energi som ska läggas på olika arbetsuppgifter för att ha en rimlig arbetsbelastning är ett återkommande tema i samtliga intervjuer. Några av lärarna har fått stöd av rektor och arbetslagsledare för att sätta begränsningar för att inte riskera utbrändhet. Flera av dem säger också att det har hjälpt att balansera arbetsbelastningen genom att förlägga förtroendetiden till arbetsplatsen. Att undvika att arbeta hemma har minskat att de arbetar övertid. En av lärarna säger att det kollegiala samarbetet på skolan har varit den främsta anledningen till att arbetsbelastningen var hanterbar under det första läsåret. Att det funnits en stor samling planeringar, föreläsningsbilder, uppgifter och prov att låna av varandra har varit avgörande för att det inte blivit så stressigt som det hade kunnat bli.

Två lärare upplevde arbetsbelastningen ohållbar under deras första år. Arbetsplatserna beskrivs som icke-fungerande, med frånvarande rektorer och avsaknad av kollegialt samarbete. Den ena läraren berättade att måendet och självförtroendet sjönk, hen var nära på att gå in i väggen. Läraren försökte leva upp till undervisning av samma kvalitet som de erfarna lärarna, men det var svårt att leva upp till utan stöd från organisation eller kollegor. Skolan som den andre läraren hade sin första anställning på saknade elevhälsoteam, vilket gjorde mentorskapet väldigt utmanande och man tog på sig mer än vad som tillhörde deras arbetsuppgifter. Läraren var ensam lärare i biologi och hade inga ämneskollegor. Därmed blev hen ansvarig för säkerhet och kemikalier i skolans labbsal. Som nyexaminerad kände sig läraren inte trygg i detta och undvek därför många laborationer i sin undervisning. Under det första året arbetade hen mycket hemma utöver sin tjänst. Arbetsuppgifter tog längre tid än väntat, såsom att planera, skapa material och bedöma elevmaterial. Det gick inte att ha en balans mellan jobb och fritid.

”...och jag hinner liksom inte med. Man ligger efter med rättning, och man ligger efter med planering och ligger efter med precis allt man kan ligga efter med egentligen”

(Lärare 2)

Samtliga lärare instämmer i att det administrativa arbetet är den främsta anledningen till att arbetsbelastningen blir överväldigande. Det går åt väldigt mycket tid att planera, förbereda och skapa material, utforma bedömningsmaterial, ha god kontakt med elever och vårdnadshavare, samt bedöma och dokumentera elevunderlag.

4.1.1.2 Introduktionsperiod och mentorskap

Flera av lärarna beskriver också en förhoppning inför sin anställning om att det skulle finnas mentorer, arbetslag och kollegor som skulle utgöra ett stöd för den nyanställde. Dessvärre var det ingen av de intervjuade lärarna som erbjöds stöd i form av en introduktionsperiod. Flera av de intervjuade lärarna beskriver deras introduktion till skolan som undermålig. Utan någon formell stöttning är det överväldigande att försöka sig på att förstå sig på de administrativa delarna av yrket, menar en av lärarna. Hen hade bl.a. önskat information om lönespecifikationer, lärplattformar, schema och läromedel.

”Alltså, jag vet ju inte vad jag ska veta. Jag vet inte vad jag ska fråga efter för jag vet ju inte vad det finns att veta”

(Lärare 2)

De intervjuade lärarna beskriver väldigt skilda upplevelser av mentorskap i samband med sin första anställning. Två av de intervjuade lärarna tilldelades varsin mentor vid starten av sin anställning. Båda hade minst en kurs gemensam med mentorn och kunde på så sätt samarbeta mycket. Framförallt har läraren och mentorn diskuterat kursernas innehåll, men det har även förekommit gemensamma prov och sambedömning. Båda lärarna har positiva upplevelser av mentorskapet. Mentorn har framförallt varit en tillgång för att få stöd i biologiämnet, men har även kunnat svara på mer allmänna frågor. Lärarna beskriver samarbetet med mentorn som ömsesidigt och att det fanns tid avsatt för mentorskapet.

En av de lärarna tilldelades också en mentor vid starten av sin anställning. Dock upplevdes inte mentorskapet lika välfungerande. Den nyexaminerade läraren beskriver att mentor var kunnig, stöttande och till en början ett regelbundet stöd. Men på grund av sjukskrivning och föräldraledighet så kunde inte mentorskapet slutföljas. Utan vare sig introduktionsperiod eller mentor fanns det inte längre någon stöttning att få, eftersom de andra kollegorna var lika nya. Läraren beskriver det så här:

”...hur svårt det är att bli sedd som ny i en organisation som är ny själv, eller ung eller vad man ska säga. Det här stödet som Skolverket vill att man ska få, det går ju inte att ge när det inte finns en fungerande verksamhet. Samtidigt behövs det lärare för att få en verksamhet. Och det är lite skevt tänker jag, det här med att de skolor som är mest attraktiva är de som fungerar bäst, och där det fungerar sämst har vi flest nyexaminerade. Och det är lite skevt liksom, för att det går inte ihop”

(Lärare 4)

En lärarna som saknade mentor berättar att arbetslagsledaren antog en informell roll som mentor. Hen visade den nyexaminerade läraren lärplattformar, digitala hjälpmedel samt plattformar för betyg och bedömning. Dock undervisade inte arbetslagsledaren och den nyexaminerade läraren i samma ämnen, så det fanns inte något ämnesspecifikt stöd att få. Däremot har det alltid funnits andra kollegor att vända sig till när man har frågor, menar den nyexaminerade läraren. Arbetsplatsens klimat beskriver hen som att det är ”väldigt högt i tak och ingen fråga är för dum”. Likaså de två resterande nyexaminerade lärarna saknade mentorer. I båda fallen berodde det på avsaknaden av ämneskollegor. Men det har alltid funnits andra kollegor att vända sig till, särskilt i allmänna frågor. Utan en ämneskollega att bolla med känner man sig ganska ensam och vilse uttrycker båda. En av lärarna fick efter en tid kontakt med en ämneskollega på en grannskola och kunde tillslut få stöd ämnesmässigt där. Den andre läraren blev likaså lovad en ämneskollega på en grannskola, men det rann ut i sanden.

4.1.1.3 Rektor

Fyra av de intervjuade lärarna har haft ett stort stöd hos sin rektor. Skolledningen och skolans organisation har enligt lärarna upplevts välfungerande, stabil och involverad i att skapa rätt förutsättningar för lärares arbete. En av lärarna berättar att hen har känt sig trygg med att skolledningen har måna om att begränsa hennes arbetsuppgifter då det inte alltid är tydligt vad

som ingår i ens arbetsroll. Som nyexaminerad kan man riskera att bli överbelastad och utnyttjad om man har en dålig arbetsplats, menar hen. Två av lärarna beskriver sina rektorer som väldigt frånvarande. De höll rörde sig aldrig i personalrummet. De hade inte heller någon kontakt med lärarna eller var verksam i arbetslagsarbete. Samtliga lärare är överens om att uppbackningen från rektorn är jätteviktig. Att kunna få stöd i exempelvis disciplinära frågor såsom fusk, svåra samtal som involverar elever och/eller vårdnadshavare, men även i frågor som rör ens egna arbetssituation är nödvändigt, särskilt då man som nyexaminerad inte har stor erfarenhet.

”Du kan ha världens bästa kollegor men har man inte stödet från rektorn, speciellt som nyexaminerad då man inte vet exakt vad som gäller i olika situationer, då blir det jättetuft”
(Lärare 2)

4.1.1.4 Kollegialt samarbete

Majoriteten av de intervjuade lärarna upplever att det har fungerat bra att komma in som nyexaminerad i ett arbetslag. En lärare berättar att hen var orolig att kollegorna skulle se hen som oerfaren och inte ta hen på allvar, men blivit överraskad över att kollegerna ser hen som en tillgång med sina färskva kunskaper från ämneslärarutbildningen. Det har känts väldigt viktigt att kollegorna visar tydligt att de är glada att ha den nyexaminerade läraren där, menar flera lärare. Att få sina idéer och åsikter tagna på allvar och att de väger lika tungt som erfarna lärares är viktigt för att stärka självkänslan, menar de. Två lärare säger att det inte har funnits några krav på dem att ta ett större ansvarsområde inom arbetslaget, vilket de har varit tacksamma för. På så sätt har det funnits utrymme att fokusera på allt som är nytt i yrket. En annan lärare uttrycker att hen gärna hade tagit mer ansvar, men inte vågar ta plats i ett sammanhang av erfarna lärare. Det har funnits situationer där hen har haft idéer och förslag, men istället suttit tyst.

”Ska jag vara den som babblar på och tror att jag kan allting? De har ju redan provat allt det jag har sagt. Det är klart de redan vet om att man kan göra på det här sättet”
(Lärare 2)

Det finns varierande erfarenheter bland de intervjuade lärarna om det kollegiala arbetet. Några har arbetat tätt med sina kollegor, medan andra inte har haft några kollegor att samarbeta med. Två lärare har liknande erfarenheter av ett stort kollegialt samarbete på sina skolor. Som nyexaminerade fick de mycket hjälp och material av kollegor. Materialet bestod av planeringar, föreläsningsbilder, uppgifter och prov. Kollegorna har fungerat som ett bra stöd, framförallt vid rättning och bedömning. Båda lärarna har tillsammans med sina kollegor konstruerat prov och sambedömt. Samarbetet har varit ömsesidigt. Lärarna är övertygade om att deras arbetsbelastning hade varit betydligt större och stressigare utan det kollegiala samarbetet.

Tre andra lärare uttrycker att samarbetet med kollegorna har fungerat bra. Däremot har det inte funnits några ämneskollegor att samarbeta med, vilket har känts otryggt för de nyexaminerade lärarna. De uttrycker att de hade önskat ett större stöd i sitt ämne. Någon att planera, sambedöma och bolla med. En av dessa lärare fick efter en tid stöd av ämneskollegor på en grannskola. Hen fick vara med på veckovisa ämnesmöten, vilket var en stor tillgång. Dock kvarstod problemet att inte ha någon att ställa snabba frågor i vardagen till. Däremot upplever samtliga tre lärare att

det har fungerat bra att söka stöd hos sina kollegor i frågor som inte har med biologi att göra. De har känt sig trygga i att våga fråga eftersom kollegorna är öppna och hjälpsamma. En lärare uttrycker att hen aldrig känner sig i vägen, kollegorna tar hänsyn till att hen är ny utan att prata ner till henne. Stödet de nyexaminerade lärarna har fått har framförallt gällt administrativa delar av yrket, mentorsarbete, konflikthantering samt specialpedagogiska aspekter.

En lärare upplever inte att det kollegiala samarbetet fungerade bra på arbetsplatsen under det första året. Skolan var icke-välfungerande, vilket byggde upp en oro och frustration bland lärarna. Stressen som lärarna var under gjorde att alla höll sig på sin kant. Man hjälptes inte åt. Läraren anser att det viktigaste när man kommer in som nyexaminerad i ett arbetslag är att få input av sina kollegor för att kunna utvecklas. Man måste få fråga om allting hela tiden, utan att känna att man är i vägen. Läraren lyfter vikten av att ställa upp för varandra på arbetsplatsen och hänvisar till sin nya arbetsplats:

”Här hjälper alla alltid till och delar med sig av saker. Det har varit den främsta framgångsfaktorn till att komma in bra i arbetet. Att få material och arbeta flera ämneslärare tillsammans. Att parallell-köra kurser och dela med sig av presentationer och liknande. Det har varit väldigt viktigt”

(Lärare 4)

4.1.2 Den egna kompetensen

4.1.2.1 Lärarens ämnesdidaktiska och pedagogiska utbildning

De intervjuade lärarna har svårt att minnas exempel från utbildningen i pedagogik och ämnesdidaktik som de har haft nytta av i sin undervisning. Flera lärare säger att de upplevde den ämnesdidaktiska undervisningen som teoretiskt fokuserad, med avsaknad av anknytning till verkligheten. Lärarna säger att de hade önskat att få lära sig mer om metodik och beprövad undervisning inför sitt framtida yrke. En lärare säger att det visserligen är svårt att minnas specifika exempel som har varit givande, men att pedagogik- och ämnesdidaktikundervisningen trots allt byggt upp en allmän kompetens att förlita sig på.

”Jag vet inte om jag har reflekterat så mycket över det, eller det är klart att jag har gjort det delvis. Men det känns mest som att under lärarutbildningen har jag läst lite olika saker om pedagogik och det har byggt upp en stark magkänsla inom mig som jag har kunnat gå på”

(Lärare 5)

En stor del av undervisningen i ämnesdidaktik i biologi grundades i forskning kring missförstånd och hinder för lärande gällande specifika biologiska koncept. Detta upplevdes visserligen som viktig kunskap för en framtida lärare, ansåg lärarna. Men samtidigt riktas kritik mot innehållet då forskningen var över 30 år gammal och de nyexaminerade lärarna såg ett behov att få tillägna sig mer aktuell forskning inom ämnesdidaktik i biologi. I forskningen lyftes framförallt elevers missförstånd, men dessvärre låg det väldigt lite fokus på hur man överbryggar missförstånd och skapar lyckad undervisning, menar en av lärarna. En annan lärare har på sin arbetsplats fördjupat sig i naturvetenskaplig språkutveckling och anser att det är ett forskningsområde som borde lyftas mer i ämnesdidaktiken på ämneslärarutbildningen.

Från undervisningen i pedagogik har flertalet lärare positiva minnen av kursen i konflikthantering. Dock lyfts kritiken att diskussionerna i kursen ofta berörde hypotetiska situationer och att verkligheten ofta ser annorlunda ut. Flertalet lärare säger att de fortfarande känner sig osäkra på hur man ska agera i situationer där konflikter uppstår. Kursen i specialpedagogik lyfts också som ett bra inslag. Men även där önskar lärarna att kursen hade varit något mer praktiskt fokuserad. Istället för att problematisera centrala koncept teoretiskt, hade det varit givande som lärarstudent att få öva på att utforma extra anpassningar och arbeta med problematisk frånvaro, anser en av lärarna.

4.1.2.2 Lärarens ämneskunskaper i biologi

Samtliga lärare upplever att ämnesstudierna i biologi har varit väsentliga för att erhålla en tillräcklig grund i biologi för att kunna undervisa i det. En av lärarna beskriver det som att ämnesstudierna har gett dem en djupare förståelse för ämnet, vilket är av stor vikt då man som lärare ibland behöver ge förklaringar på en högre kunskapsnivå för att reda ut missförstånd. Hen säger att det är lätt att läsa upp vad som står i en lärobok, men att det krävs djupare kunskaper för att bedriva undervisning. Lärarna upplever att biologin på ämneslärarutbildningen har varit relativt överensstämmande med vad en lärare i biologi behöver kunna. Dock lyfts det även tankar bland lärarna om att det hade kunnat finnas en ännu tydligare koppling mellan ämnesstudiernas innehåll och gymnasiekursernas centrala innehåll.

Kurserna som enligt lärarna har haft mest betydelse för deras förmåga att bedriva undervisning är humanfysiologi, ekologi, naturvård, arktkunskap och evolution. Mycket av innehållet kommer de inte ihåg, men upplever ändå att det är enkelt att repetera glömd kunskap och ta till sig ny kunskap när man har en bred kunskapsbas inom ämnet. Kurserna i naturvård verkar ha gjort ett särskilt avtryck hos några av informanterna. Kurserna har inspirerat dem till att våga ta med elever ut i naturen. Lärarna säger att de har fått verktyg att se utomhusmiljön med ett lärandesyfte. En av lärarna säger att det inte är en självklarhet för hennes ämneskollegor att ta med eleverna ut i närmiljön, men att hen själv är glad att hen har fått med sig det från sin ämneslärarutbildning.

4.1.2.3 Utmanande ämnesområden i biologiundervisning

Genetik beskrivs utav flera av lärarna som ett svårt ämne att undervisa i. Svårigheten beror på de många processer och koncept som elever behöver skapa sig en förståelse för. Dessa mikroskopiska koncept ligger långt ifrån vardagliga fenomen som elever kan större förkunskaper om. Genetik är ett begreppstungt område med snarlika begrepp, som kräver god förmåga att använda sig av ett naturvetenskapligt språk. En av lärarna beskriver att hen kan tycka att det är svårt att förstå vad det är som eleverna inte förstår. Att kunna identifiera var hindret för lärande ligger. Är det eleverna som saknar förståelse för vissa begrepp, eller finns det missuppfattningar som ligger till grund för att det skapas nya felaktiga uppfattningar? Cellbiologi upplevs också utmanande att undervisa i av några lärare. Även cellbiologi är på en mikroskopisk nivå som inte ligger nära elevernas vardag. Det ingår även där komplicerade

processer och fenomen att förstå. En lärare även lyfter svårigheten att nivåanpassa ämnesinnehållet till de olika kunskapsnivåer som kan finnas i en klass.

Tre lärare uttrycker att de saknade undervisning om immunologi under sin lärarutbildning. Immunsystem, smittspridning, infektion, virus och sjukdom utgör trots allt ett av de centrala innehållen i kursen Biologi 2 på gymnasiet. Det går att välja en tillvalskurs i biologi, men det förutsätter att man även har läst ett visst antal högskolepoäng i kemi, vilket resulterar i att den inte är möjlig att välja för många biologilärare. Den immunologi som ligger inom grundkursen i cellbiologi anser lärarna är otillräcklig. Med bristande kunskaper i området har lärarna behövt lägga ned mycket tid på att själva läsa på, vilket har varit utmanande eftersom det är ett svårt och komplicerat ämnesområde som de inte hade bra koll på innan.

”Alltså immunologi var ju utmanande för att det är svårt och komplicerat och jag hade inte stenkoll när jag började undervisa. Eftersom det är ett ganska komplicerat område så tog det väldigt mycket längre tid för mig att förbereda det för jag var tvungen att liksom lära mig det först själv”

(Lärare 6)

4.1.2.4 Att inte veta allt

Att vara osäker på fakta inför elever skapar stress och osäkerhet, upplever några av lärarna. De är oroliga att uppfattas som inte tillräckligt kunniga som lärare. De undrar hur man hanterar svåra ämnesfrågor i biologi där man inte själv vet svaret. En vanlig taktik för att hantera problemet verkar vara att man är ärlig med att man inte vet. Men att samtidigt visa framstå som nyfiken på att lära sig tillsammans med eleven. Att vända frågan till eleven och säga ”Vad tror du själv?”, verkar också vara ett sätt att närma sig en förståelse tillsammans.

”Jag brukar hantera det genom att vara ärlig med att det här kan jag inte så bra, men vi kommer ta oss igenom det ändå. Typ att man kan utstråla självsäkerhet och vara ärlig med att det här kan jag inte”

(Lärare 2)

Om man dessutom hamnar i situationen att man som biologilärare får undervisa i NO på högstadiet eller naturkunskap på gymnasiet, är det inte ovanligt att få ämnesfrågor som angränsar till kemi- eller fysik.

”Även om inte fysiken är avancerad i sig och jag kan läsa in mig på det, så blir det ju ändå att jag undervisar någonting som jag inte har fördjupade kunskaper från universitetet”

(Lärare 2)

4.1.3 Lärarrollen

Flera av lärarna beskriver känslorna inför att gå in i klassrummet, nu som lärare i stället för VFU-student, som en känsla av ödmjukhet. Att vara medveten om att behöva kasta sig ut och göra det bästa av situationer och hoppas att man har verktyg från ämneslärarutbildningen att använda sig av. Den verksamhetsförlagda utbildningen beskrivs som en värdefull erfarenhet inför det första året. Det har gett en förståelse för att veta vilken nivå man ska lägga utbildningen på, i vilken takt undervisningen ska ske och vilka sätt som lämpar sig att undervisa olika

ämnesområden på. En lärare beskriver det som att VFUn har hjälpt hen att utveckla en fingertoppskänsla för sitt framtida yrke.

4.1.3.1 Laborationer

Laborationer beskrivs som ett orosmoment av fyra av de intervjuade lärarna. De upplever sig sakna en erfarenhetsbank med laborationer att inspireras av. Laborationer som gjorts under ämneslärarutbildningen anses vara för avancerade för att göra med gymnasieelever. En lärare säger att laborationerna hen genomför i sina kurser saknar kognitiv utmaning för eleverna, eftersom hen är för osäker för att leda mer avancerade laborationer. Andra lärare menar på att laborationer inte behöver vara så avancerade, utan att det viktigaste är att eleverna får uppleva biologins plats i världen.

”Som det var en gång, då läste vi om beteende-ekologi, för inte så länge sedan. Det var en superfina dag och så hade jag labb på schemat med ettorna och så tänkte jag, ”men vad kan jag göra?”. Och så gick vi ner till ån och kollade på hur gräsänder betar sig. Och det märker jag bland kollegiet att det är ganska främmande för många att ta sig ut. Man behöver inte göra så mycket, men det ger så mycket att bara få se saker och ting.”

(Lärare 1)

Lärarna uttrycker att de har för lite erfarenhet av säkerhet i vid laborationer. Det praktiska förberedelsearbetet inför laborationer med att köpa in och plocka fram material samt att anpassa sig till de förutsättningar som finns för att genomföra laborationer på skolorna tar mycket tid och energi upplever lärarna. En lärare säger att det är omöjligt att genomföra laborationer utan att det blir lekstuga i labbsalen. Hen säger att eleverna tramsar och förstår inte vad de håller på med. Lektionerna handlar om att hålla situationen i styr, snarare än att eleverna får analysera och koppla det praktiska arbetet till det teoretiska. Läraren ser dock sin egen oerfarenhet som en möjlig orsak till varför laborationerna inte blir lyckade. Efterarbetet med att läsa och bedöma laborationsrapporter beskrivs också som en utmaning med laborationer.

4.1.3.2 Bedömning

Prov är en vanlig examinationsform inom ämnet biologi. Några av de intervjuade lärarna beskriver en önskan om att bli mer bekväma med att använda differentierade bedömningsmetoder. De anser att det är svårt att veta hur kunskap ska testas och önskar att ämneslärarutbildningen hade gett mer praktisk övning i att bedöma. De säger att det hade varit givande att få sitta i mindre grupper och skapa, rätta och diskutera prov och elevsvar tillsammans under utbildningen. De nyexaminerade lärarna tenderar därför att söka stöd hos kollegor, titta på gamla prov och formulera provfrågor tillsammans med ämneskollegor. De nyexaminerade lärarna har funderingar kring hur provuppgifter ska poäng- och betygssättas, hur provfrågor där alla kriterier går att uppnå kan formuleras samt i hur man definierar vilken typ av kunskap som är på E-, C- respektive A-nivå.

Det finns en utbredd rädsla bland lärarna för att bedöma fel, vilket resulterar i att elevtexter och provsvar ofta läses flera gånger. Bedömningsmoment blir därmed otroligt tidskrävande. En lärare berättar att hen ibland känner sig osäker i sin bedömning, då hennes elever är skickliga i

att få det att verka som att de besitter kunskap, trots att de inte alltid gör det. En annan lärare tycker att det är svårt att bedöma elevsvar som är väldigt kortfattade eller innehåller lite korrekt information. Detaljerade rättningsmallar och sambedömning tillsammans med erfarna lärare lyfts av de nyexaminerade lärarna som sätt att kännas sig tryggare i sin bedömning. En lärare berättar att i början av läsåret ifrågasatte eleverna rättningen och försökte påverka bedömningen i samband med utlämningen av provet.

”Mitt första prov som jag lämnade tillbaka. Det var en väldigt intressant situation där jag kände ”Ouff... Nu är jag på djupt vatten”, för då märket jag ju hur de såg på det som en förhandling och inte som ett satt resultat. Och jag hade ju aldrig varit med om den situationen innan. Kollegor hade varnat mig: ”Gör så här”, ”Gör inte så”. Sen blev det så ”Men varför fick inte jag det här poänget?”, och liksom massa sådana frågor där och då. Det går liksom inte att svara på det. Men det har jag ju blivit bättre på nu, för att jag skriver väldigt mycket feedback i proven. Alltså överdrivet! För att de ska ha svar på sina ”varför”-frågor när de får tillbaka provet, för det går liksom inte att gå runt till alla.”

(Lärare 1)

4.1.3.3 Utvecklingssamtal

Att hålla i utvecklingssamtal lyfts av två lärare som en svårighet under deras första år som yrkesverksamma lärare. Ansvar för att lärarstudenter ska förberedas inför utvecklingssamtal är förskjutet från den universitetsförlagda utbildningen till VFUn. Alla har dock inte möjlighet att vara med på utvecklingssamtal under sin VFU. Lärarna säger även att arbetsplatsen inte erbjöd något stöd inför det första utvecklingssamtalet. Båda säger att det hade varit önskvärt att se hur erfarna lärare håller i utvecklingssamtal. En av lärarna säger att en kollega erbjöd sig att rollspela ett utvecklingssamtal, vilket uppskattades.

4.1.3.4 Elevrelationer

Flera av lärare anser att relationsbyggandet till eleverna har varit knepigt. Några försöker hålla eleverna på ett längre avstånd för att försöka upprätthålla en professionell relation. Andra lärare vill gärna ha en personlig relation, men menar att den lilla åldersskillnaden mellan en nyexaminerad lärare och en gymnasieelev riskerar att det kan uppstå en kompisrelation. Ibland kan det vara svårt för elever att känna gränsen och veta när vi ska vara seriösa och när det är okej att ”lattja”, menar en av lärarna. Hen fortsätter säga att relationen mellan att vara kompis med eleverna och lärare i klassrummet måste vara dynamiskt.

”Vi är ju inte kompisar på det sättet. Jag har ju en annan roll i deras liv. Och det kommer till en punkt där jag också behöver ställa krav. Krav på lektionen, krav på examinationer, krav på att dom arbetar”

(Lärare 2)

En lärare berättade aldrig för eleverna att hen var nyexaminerad, för att undvika att eleverna skulle försöka tänja på gränserna. En annan lärare beskriver att hen är förvånad över hur mycket eleverna försöker att utmana. Småsaker som att be elever lägga ner telefonen, ta ner fötter från bordet eller ta fram sitt arbetsmaterial kan explodera till en orimlig situation som även drar med andra elever. Det är svårt att de-eskalera situationer med elever som är i affekt och behålla

lugnet när man får utstå personliga angrepp, beskriver en av lärarna. Flera lärare uttrycker även att det har varit en utmaning att sätta tydliga gränser när elever har hört av sig utanför arbetstid med frågor och problem. En lärare lyfter det är svårt att bygga relationer till elever som är blyga eller inte har något intresse av att lära känna läraren. Om eleverna dessutom har svårt med förståelsen för ämnesinnehållet blir det svårt att hjälpa och stötta dem. Hen fortsätter med att som lärare får man ett stort ansvar och genuint intresse för elevernas mående och framgång, men att det är svårt att finnas där som en stödjande vuxen om man inte får komma nära. Elevkontakten är också den roligaste delen av yrket, anser de intervjuade lärarna.

”Man har vissa som utmanar en, som gör att man vill dra av hår. Men det är också dem som man kanske känner för lite extra i slutet. Ja, men de är jättefina. Det är ju verkligen det roligaste med yrket tycker jag. Att lära känna eleverna och våga bjuda på sig själv och ha en go stämning i klassrummet”

(Lärare 3)

Samtliga lärare anser att relationsskapandet är det allra viktigaste sättet att skapa en fungerande lärmiljö. En god relation underlättar i att man kan anpassa undervisningen mer för de enskilda eleverna då man vet vad som fungerar för individen. Samtidigt är det även en viktig byggsten i förebyggandet av konflikter, anser lärarna.

”Relationerna skulle jag säga betyder allt i undervisningen, för det blir mycket lättare. Ja men placering i klassrummet för man vet hur väl folk fungerar med olika arbetsklimat. Och att veta vilka som funkar med varandra och inte. Att kunna se på personer när de är pigga och glada, eller när de inte är det”

(Lärare 1)

5 Diskussion

5.1.1 Hur upplever lärare det första året som verksamma lärare?

5.1.1.1 Förväntningar och arbetsbelastning

Både de intervjuade lärarnas erfarenheter och tidigare studier (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001; Paulin, 2007) vittnar om att nya lärare har höga förväntningar på sig själva om att klara av att hantera alla aspekter av läraryrket. Trots att informanterna har förberetts under den universitetsförlagda utbildningen och VFUn så upplevs det ändå som att kasta sig ut i det okända när man tar steget ut i läraryrket. Att en informant beskriver det som att det handlar om att överleva, kan sammanfatta den mentala inställningen lärarna har inför yrket. Detta kan liknas vid Strömbergs (2010) studie där nyexaminerade lärare beskrivs söka efter överlevnadsstrategier. Efter sitt första år tycker flertalet lärare att yrket tidvis har överstidigt deras förmåga. Samtidigt som det första året upplevs otroligt lärorikt, har samtliga lärare känt sig förvånade över alla arbetsuppgifter som ska hinnas med. De har känt sig stressade, överbelastade och arbetat mer än vad som förväntas i deras tjänst. Att ständigt ligga efter i sina arbetsuppgifter tvingar dem att arbeta övertid. Flera av dem beskriver en långvarig stress och en stor påverkan på deras liv utanför arbetsplatsen. Liknande känslor går att finna bland nyexaminerade lärare i tidigare studier (Fransson & Morberg, 2001; Hebert & Worthy, 2001; Paulin, 2007; Strömberg, 2010)

Flertalet lärarna upplever att deras förmåga att prestera inte lever upp till deras förväntade ambitioner. Även andra studier pekar på att detta är vanligt bland nya lärare (Fransson & Morberg, 2001; Hebert & Worthy, 2001; Ma, m.fl. 2022; Paulin, 2007). I tidigare studier beskrivs hur lärare ofta upplever en chockartad och överväldigande verklighet när de får en förståelse för omfattningen av läraryrket (Fransson & Morberg, 2001; Strömberg, 2010), vilket även några av informanterna upplevt. Att som nyexaminerad känna att man inte kan leva upp till det som förväntas är en känsla som kan ligga till grund för en praktik-chock (Arfwedson, m.fl. 1993). Utan förutsättningar och verktyg för att kunna hantera sina arbetsuppgifter finns det ingen möjlighet för dessa nya lärare att möta sina och andras förväntningar på prestationer i yrket. Samma känslor som uppstår vid praktik-chock går att återfinna hos två av de intervjuade lärarna. Dessa lärare fick varken en introduktionsperiod eller en mentor. Båda lärarna beskriver känslor av att inte leva upp till de krav som förväntas av en erfaren lärare. De gavs varken stöd eller hänsyn togs till deras oerfarenhet. Dessa informanter beskriver känslor av att känna sig misslyckade, ensamma, nedstämda och överarbetade. Dessa känslor är vanliga bland nyexaminerade (Strömberg, 2010; Louis, 1980).

5.1.1.2 Yrkessocialisering

Fransson och Morberg (2001) menar att lärare kan tas emot på två ganska skilda sätt i ett arbetslag, båda dessa sätt återfinns i de intervjuade lärarnas erfarenheter. Några lärare beskriver att de i stor utsträckning har blivit sedda och hörda i arbetslaget trots deras brist på erfarenhet, De har sett som en tillgång med sin färska utbildning. Denna sorts mottagande har påverkat lärarna positivt. Andersson (2005) bekräftar att nya lärare behöver stöd och erkännande av sin

omgivning för att kunna utvecklas som professionella på ett effektivt sätt. Några andra av de intervjuade lärarna beskriver att de inte har haft möjlighet att ta plats i arbetslaget på ett sätt som de hade önskat. Detta kan ha påverkat deras utveckling av sin yrkessocialisation.

Lärare kan likaså möta två olika sorters skolkulturer (Andersson, 2005). Två av de lärarna beskriver deras första arbetsplats som en typisk dysfunktionell skolverksamhet med avsaknad av ämneskollegor, kollegialt samarbete och en frånvarande rektor. Lärarna som mötte denna typ av skola beskriver känslor av ensamhet och oro. De upplevde inte heller att de klarade av att hantera sina arbetsuppgifter på grund av avsaknaden av stöd från kollegor och ledning. De andra intervjuade lärarna har i större utsträckning mött den andra sortens skolkultur (Andersson, 2005). Dessa lärare har kunnat stödja sig på sina kollegor och inte känt sig hjälplösa i sin nya roll. De har införlivats i kollegiet och deras berättelser tyder på att de har fortsatt utvecklas i sin yrkesprofession. Lärare måste få stöd i sin socialisering in i yrket. Det borde vara av intresse för skolan då verksamheten blir mer effektiv och välfungerande.

5.1.2 Vilka utmaningar kan man stöta på under sitt första år?

5.1.2.1 Arbetsbelastning

Samtliga intervjuade lärare är överens om att arbetsbelastningen är otroligt hög. Det administrativa arbetet är den främsta ses som den främsta anledningen till att arbetsuppgifterna blir överväldigande och man tvingas arbeta övertid. Även tidigare studier presenterar liknande erfarenheter (Fantilli, & McDougall, 2009; Farrell, 2016; Fransson & Morberg, 2001). Att prioritera och fördela sin tid lyfter flertalet informanter, och tidigare studier visar att oerfarna lärare är sämre på detta än erfarna (Fransson & Morberg; 2001; Paulin, 2007; Strömberg, 2010). En av informanterna berättar att rektorn på arbetsplatsen tydligt har avgränsat vilka arbetsuppgifter som ska utföras av den nyexaminerade, och det har skapat bättre förutsättningar menar hen. Man kan alltså dra en slutsats att nyexaminerade lärare behöver stöd i att begränsa sina arbetsuppgifter samt att hitta effektiva sätt att utföra dem, då både denna och tidigare studier tyder på att detta är ett stort problem för nya lärare. Man kan även hävda att nyexaminerade lärare bör ha en mindre undervisningsskyldighet för en erfarenlärare. På så sätt kan mer tid frigöras för förberedelser, planering och reflektion, vilket den nyexaminerade läraren behöver lägga tid på. Detta kan dessutom leda till att den nya läraren eventuellt snabbare får ett grepp om yrket och kan bidra mer effektivt till verksamheten samt utveckla sin professionalism.

5.1.2.2 Ämneskunskaper i biologi

Även fast det finns några ämnesområden som lärarna upplever sig mindre säkra i att undervisa om, känner de sig ändå ganska väl förberedda inför undervisning i biologi. Denna studie mäter inte på något sätt kvaliteten av lärarnas ämneskunskaper. Därmed kan man endast spekulera om denna utmaning beror på att lärarna har bristande ämneskunskaper, eller om ämnesområdena är sådana av karaktären att de är svåra att undervisa i. Informanterna anser generellt att de har blivit väl förberedda ämnesmässigt inom biologi, men det finns ändå en gemensam önskan om

att utbildningen skulle kunna vara ännu mer fokuserad mot det centrala innehållet i gymnasieskolans biologikurser. Av kurserna som varit mest givande är det framförallt fördjupningskurser som nämns. Detta skulle kunna bero på att en fördjupningskurs för ett större avtryck än en baskurs. Alternativt skulle det kunna bero på att fördjupningskurserna ligger närmare i tiden och därför minns man dem bättre.

Nixon m.fl. (2017) hävdar att *Subject Matter Knowledge* framförallt utvecklas under lärares ämnesutbildning och därefter tenderar att avstanna. Utifrån detta perspektiv kan man fundera över hur kvalitativa de kunskaper som ämneslärare förvärvar på egen hand efter avslutad utbildning egentligen är. Resultatet av denna intervjustudie visar att några lärare önskar att de hade fått med sig mer kunskap om immunologi från ämneslärarutbildningen. Hur bra är egentligen deras kunskaper i immunologi som de har förvärvat på egen hand de senaste åren? Kan man hävda att de nyexaminerade lärarnas undervisning i immunologi, och i sin tur elevernas prestationer, hade kunnat förbättras genom att låta immunologi ta större plats i biologiutbildningen för ämneslärare? Studien av Nixon m.fl. (2017) visar dock att det finns stöd för att *Subject Matter Knowledge* kan fortsätta utvecklas även efter avslutad utbildning, men att det i så fall krävs att det avsätts mer tid för lärare att planera och reflektera. Detta är alltså ytterligare ett argument för att sänka nyexaminerade lärares undervisningsskyldighet för att främja kvaliteten av undervisningen.

I en undersökning om elevers missförstånd konstaterades det att lärares *Knowledge of Students Misconceptions* hade betydande roll för undervisningens kvalitet (Chen m.fl., 2020). En av de sex intervjuade lärarna i denna studie lyfter svårigheten med att veta var elevernas hinder för lärande ligger. Man kan därmed fundera på om nyexaminerade lärare har en bristande *Knowledge of Students Misconceptions*. En annan lärare beskrev att forskning kring elevers missuppfattningar lyftes under ämnesdidaktiken på lärarutbildningen. Visserligen kritiserades detta moment av lärarstudenter på grund av att de inte gavs några verktyg för att överbrygga missförstånd samt att forskningen var gammal. Men det tyder ändå på att det är ett ytterst relevant område att forska kring samt undervisa om på ämneslärarutbildningen då det visar sig ha stor effekt för undervisningen (Chen m.fl., 2020) samt att nya lärare eventuellt brister i den förmågan.

5.1.2.3 Relationer

Samtliga informanter var unga när de tog examen och uttrycker svårigheten i att balansera den dynamiska rollen som lärare, att vara både stödjande vuxen och kravställare. Denna svårighet återfinns även i andra studier av nyexaminerade lärare (Fransson & Morberg, 2001). I studien berättar andra lärare om att elever ser annorlunda på nyexaminerade lärare än erfarna, vilket kan kopplas till det faktum att en av de intervjuade lärarna i denna studie uttryckte att hen undanhöll att hen var nyexaminerad, just för att undvika att bli annorlunda behandlad. Att hålla elever på ett lagom stort avstånd beskrivs både av de intervjuade lärarna i denna studie och i tidigare studier som en utmaning (Strömberg, 2010). Både tidigare studier och de intervjuade lärarna i denna studie beskriver att de lägger ner mycket tid och energi på att möta eleverna med lyhördhet och bygga goda relationer (Paulin, 2007). Relationen till eleverna är väldigt

viktig för de nyexaminerade lärarna. Dels för att det är en viktig pusselbit för att nå fram till eleverna, dels för att främja en god lärmiljö.

Samarbetet med vårdnadshavare är inget som lyfts särskilt i någon av de sex intervjuerna. Det är dock en aspekt som lyfts som en utmaning i tidigare studier om nyexaminerade lärare (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2010; Paulin, 2007). Det kan bero på att dessa tidigare studier även inkluderar lärare i lägre årskurser, där kontakten med vårdnadshavare är mer central. Kontakt med vårdnadshavare förekommer givetvis även på gymnasienivå, men i något mindre utsträckning, dels för att elever vanligen tar större ansvar för sin skolgång, dels för att en del av eleverna i slutet av sin gymnasiegång är myndiga.

5.1.2.4 Undervisning, bedömning och utvecklingssamtal

Laborationer beskrivs som utmanande för några av de intervjuade lärarna. Det upptar mycket tid och kräver mycket för- och efterarbete av läraren. Det upplevs även svårt att utforma laborationer som upplevs gynnsamt för elevernas lärande och kognitiva utveckling. Men även på grund av det kaos som kan uppstå i klassrummet. Lärarna upplever att de inte har förmåga att upprätthålla ordning och arbetsro i klassrummet. Stöd för dessa upplevda erfarenheter av att inte kunna hantera disciplinära situationer återfinns även i tidigare studier (Fantilli & McDougall, 2009; Farrell, 2016; Fransson & Morberg, 2021; Paulin, 2007).

Även svårigheten med nivåanpassad och individualiserad undervisning beskrivs både av en intervjuad lärare och bekräftas av tidigare studier (Fantilli & McDougall, 2009; Farrell, 2016; Strömberg, 2010, Paulin, 2007). Flera lärare anser sig själva sakna kunskaper i bedömning och i hur man testar kunskap, vilket resulterar i att de är rädda att bedöma fel. De vänder sig ofta till kollegor för stöd i detta. Liknande uppfattningar återfinns även i tidigare studier (Fantilli & McDougall, 2009; Farrell, 2016; Maclellan, 2004; Paulin, 2007). Utvecklingssamtal lyfts även som en utmaning under det första året. De nya lärarna har saknat stöd i detta. Samtliga av dessa arbetsuppgifter: undervisning, bedömning, betygssättning och utvecklingssamtal är exempel på arbetsuppgifter som uttryckligen beskrivs att lärare ska få stöd i under sin introduktionsperiod (SKOLFS 2014:44). Eftersom ingen av lärarna har fått en introduktionsperiod är det inte konstigt att de känner sig osäkra på hur dessa arbetsuppgifter ska utföras.

5.1.2.5 Avsaknad av introduktionsperiod

Intervjupersonernas erfarenheter av introduktionsperioder är obefintliga. Fransson och Morberg (2001) lyfter också en bild av att det är ovanligt att ha en introduktionsperiod som nybliven lärare. Stödet är ofta bristfälligt. Detta kan anses oroväckande med tanke på vilka de positiva effekter av introduktionsperioder som lyfts av tidigare studier (Andersson, 2005; Fransson & Morberg, 2001). Under intervjuerna med de sex lärarna var det flertalet som faktiskt inte visste att det fanns något som kallas introduktionsperiod. Många nyexaminerade lärare är alltså inte medvetna om vilka rättigheter till stöd de har när de påbörjar en anställning, enligt Skollagen (SFS 2010:800). Flera av lärarna uttrycker dessutom att introduktionen till sin arbetsplats och flertalet arbetsuppgifter har varit undermåliga och att de hade önskat mer stöd.

Men som lärare 2 säger så är det svårt att fråga efter hjälp när man inte vet vad man borde få lära sig.

Introduktionsperioden ska enligt Skolverket (SKOLFS 2014:44) omfatta bl.a. stöd inom planering, undervisning, dokumentation, utvecklingssamtal och betygssättning. Flera av dessa områden sammanfaller med de områden som lärarna beskriver som mest utmanande, exempelvis bedömning, betygssättning, dokumentation och utvecklingssamtal. Detta tyder på att skolorna inte har lyckats med sitt uppdrag om att stödja på ett yrkesmässigt, personligt och socialt plan, stimulera till professionell utveckling, bidra till en trygg och utvecklande miljö samt utveckla förståelsen för skolan som arbetsplats samt dess roll i samhället. Konsekvenserna som detta får är att det finns flertalet områden i yrket som lärarna antingen känner sig otrygga i eller inte klarar av att hantera. Det påverkar i sin tur verksamheten i stort, och ger framförallt konsekvenser för elevers lärande som hamnar i bakgrunden.

Utan introduktionsperiod ökar glappet mellan ämneslärarutbildningen och den vardagsnära verkligheten i yrket ytterligare. Då skolorna inte klarar att tillgodose nyexaminerade lärares behov av stöd går det att hävda att det behövs ytterligare yttre kontroll för att se till att nyexaminerade lärare faktiskt får det stöd som de har rätt till.

5.1.2.6 Avsaknad av ämneskollegor

På några av arbetsplatserna har det inte funnits några ämneskollegor att samarbeta med har lärarna känt sig ensamma och uttryckt att de saknat stöd i sitt ämne. Beroende på om det har funnits kultur av att samarbeta eller inte har lärarna olika upplevelser. På de arbetsplatser där det varken funnits ämneskollegor eller kultur av samarbete har lärarna negativa upplevelser. De känner sig ensamma, vilsna och otrygga i sin lärarroll. De undviker att vända sig kollegor för att inte vara till besvär, vilket är ett vanligt fenomen bland nyexaminerade lärare i samma situation (Andersson, 2005; Fantilli & McDougall, 2009; Ma, m.fl. 2022; Paulin, 2007). På de arbetsplatser där det inte funnits ämneskollegor men ändå en stark kollegial samverkan har visserligen saknat att ha någon att bolla med sitt ämne om, men ändå klarat av situationen relativt bra. De har utnyttjat sina andra kollegor som resurser, vilket tyder på att det kollegiala samarbetet är viktigt för den nyexaminerade läraren.

5.1.3 Vilka faktorer för att det första året upplevs mer positivt?

5.1.3.1 Mentorskap

Två lärare blev som tidigare nämnts i resultatet nämnt tilldelade varsin mentor. Trots att de har saknat introduktionsperioder har deras upplevelse av att ta steget in i läraryrket upplevts mer stabilt än lärare 2 och lärare 4. Mycket av detta kan säkerligen tillskrivas det stöd som de har fått av sin mentor. Faktumet att de båda lärarna har haft kurser gemensamma med sin mentor har upplevts väldigt givande ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Detta stöds även av tidigare forskning (Andersson, 2005) som lyfter vikten av att ha samma ämne som sin mentor. Båda lärarna beskriver mentorskapet som ömsesidigt, vilket även andra studier (Andersson, 2005;

Fransson & Morberg, 2001) menar är den mest givande sortens mentorskap. I sin helhet kan dessa två lärarna beskrivas som väldigt trygga och lugna i sina roller som lärare, jämfört med de lärare som inte haft mentorer, vilket stödjer Morbergs (2002) tanke om att nyexaminerade lärare som tilldelas mentorer i större utsträckning trivs i sitt yrke och mår bra.

Dessa lärare uttrycker dock att de gärna vände sig till andra kollegor i icke-ämnesspecifika frågor. Enligt dem båda berodde detta på att det var lättare att fråga de kollegor som fanns i närheten av arbetsrummet. Fransson & Morberg (2001) lyfter också vikten av att ha sin mentor inom ett fysiskt nära avstånd, annars tenderar den nyexaminerade läraren att låta bli att ställa frågor i det vardagliga arbetet. Att de intervjuade lärarna gärna ställer frågor till andra kollegor skulle även kunna beskrivas av känslan av att inte vilja störa sin mentor mer än nödvändigt (Fantilli & McDougall, 2009; Ma m.fl. 2022).

5.1.3.2 Kollegialt samarbete

Det kollegiala samarbetet på skolorna upplevs ha varit ovärderligt. Att få material till lektioner, stöd i bedömning, stöd i mentorsarbete och möjlighet att diskutera didaktiska aspekter av undervisningen har varit en stor faktor till att göra arbetsbelastningen mer hanterbar. Samarbetet med kollegorna har varit nyckeln till att snabbt och effektivt komma in i verksamheten. Särskilt betydande har det varit att känna att man ständigt får lov att ställa frågor utan att störa. Likande upplevelser återfinns även i tidigare forskning (Andersson, 2005; Fantilli & McDougall, 2009). Detta synliggör hur viktigt det kollegiala stödsystemet är för den nyexaminerade läraren.

De två lärarna som inte blev tilldelade mentorer, men ändå arbetat på skolor där det funnits stöd av kollegor med andra ämnen, har också använt sina kollegor mycket som resurser. Att söka stöd hos kollegor, trots avsaknaden av ett formellt mentorskap, tyder på att det finns ett stort behov av stöttning hos nya lärare. Detta bekräftar även Andersson (2005) samt Fransson och Morberg (2001) i sina studier. Det informella mentorskapet kommer med konsekvenser, inte bara för den nyexaminerade utan även för kollegorna. Plötsligt behöver kollegor ställa upp och stötta den nyexaminerade utan att varken ha tid avsatt för det i sin tjänst eller ersättning ekonomiskt. Ansvaret för hur den nyanställda införlivas i arbetsgemenskapen hamnar på de anställda, trots att det är skolledningen och rektorns ansvar.

5.1.3.3 Elevrelationer

Relationen till eleverna ses av alla informanterna som den stora glädjen i yrket. Att få vara en trygg vuxen för ungdomarna och göra skillnad i deras liv upplevs meningsfullt. Eleverna gör arbetet som lärare roligt och varierande. Att se dem göra framsteg och utvecklas är en stor källa till glädje. Lärarna får ofta starka relationer till sina elever under årets gång. Flera studier bekräftar denna upplevelse (Fransson & Morberg, 2001; Strömberg, 2010).

5.1.4 Metoddiskussion

Till denna studie valdes att använda en kvalitativ intervjumetod. Metoden anses vara lämplig då studies syfte var att komma åt en nyanserad bild av intervjupersonernas upplevelser, vilket också lyckades. Vad den kvalitativa metoden dock för med sig är att reliabilitet och validitet får en något annan betydelse än inom kvantitativ metod. Detta innebär inte att kvalitativ metod är en mindre vetenskaplig metod, utan att det finns olika förutsättningar.

Inom kvalitativ forskningstradition krävs ett annat perspektiv på reliabiliteten av undersökningen, jämfört med inom kvantitativ forskningstradition (Dalen, 2015). Forskaren och informanten utgör då en påverkan på studien, då samspelet mellan de båda påverkar studiens riktning. För att kunna påvisa hög reliabilitet av en kvalitativ forskningsstudie krävs det att studiens tillvägagångssätt och de olika delarna av forskningsprocessen återges på ett detaljrikt och precist sätt. På så sätt synliggörs de olika ställningstaganden som forskaren har tagit samt vilka värderingar som ligger i tolkningar av datamaterial (Dalen, 2015). Detta är nödvändigt att ha i åtanke om studien ska upprepas för att kunna jämföra studiernas resultat. Metodbeskrivningen i denna studie är utförlig och redogör för val eller tolkningar som forskaren tagit längs vägen.

För att kunna reflektera över kvalitativa studiers validitet krävs återigen en medvetenhet om hur forskaren påverkar sin undersökning. En hög nivå av validitet kräver att forskaren och framtida forskare har en gemensam förståelse för studiens metoder och forskningsområdet (Dalen, 2015). Därmed är det relevant att beakta att forskarens roll påverkas av kontexten runt omkring, i detta fall forskarens roll som lärarstudent. De erfarenheter och förutfattade meningar som kan finnas hos en lärarstudent kan komma att påverka riktningen och vinklingen utifrån de prioriteringar och perspektiv som görs i forskningsprocessen. Validiteten avgörs även av huruvida de valda metoderna mäter det som är tänkt att mätas samt hur urvalet av informanter är gjort (Dalen, 2015). Det väcker funderingar kring hur intervjuguiden hade kunnat modifierats med nya erfarenheter från forskningsprocessen för att få ännu mer uttömmande erfarenheter och beskrivningar från informanterna. Möjligen hade lärarna kunnat ge ytterligare väl genomtänkta berättelser genom att ha fått frågorna i förhand.

I frågan om generaliserbarhet utifrån studiens validitet ligger fokus vid huruvida de erfarenheter och berättelser som återges av informanterna kan vara representativa för en större population (Dalen, 2015). Man frågar sig om det är möjligt att överföra resultaten till andra grupper än de som undersökts eller till andra kontexter. Utifrån denna studies bekvämlighetsurval är det inte möjligt att överföra resultatet till en bredare population. Det är viktigt att ha i åtanke att även fast studiens resultat i stor utsträckning stämmer överens med tidigare forskning, så blir detta resultat endast en bild av vad några nyexaminerade lärare har upplevt under sitt första yrkesverksamma år. Studien blir alltså inte generaliserbar eller representativ för en större population, men kan bidra fler perspektiv och utöka det underlag som för närvarande finns i inom detta forskningsområde.

6 Slutsats

Studiens syfte är att undersöka hur nyexaminerade gymnasielärare som undervisar i biologi har upplevt sitt första år som verksamma lärare. Frågeställningarna är *Hur upplever gymnasielärare som undervisar i biologi det första året som verksamma lärare?, Vilka utmaningar kan man stöta på under sitt första år som yrkesverksam biologilärare på gymnasiet? Samt Vilka faktorer gör att det första året som yrkesverksam biologilärare upplevs mer positivt?*

Av studiens resultat fram kommer att de nyexaminerade lärarna har upplevt sitt första år som lärorikt, stressigt och stundvis överväldigande. Det upplevs vara svårt att prestera på den nivå man har ambitioner om. Att känna att man inte räcker till skapar negativa känslor, man kan känna sig misslyckad och ensam. Beroende på vilken arbetsplats man hamnar på, kan man möta två sorters skolkulturer som har en stark påverkan på läraren. Antingen möter man en dysfunktionell skolmiljö där det saknas resurser och stödsystem för den nya läraren, vilket resulterar att den nya läraren inte klarar av att hantera sina arbetsuppgifter och blir utarbetad. Eller så möter man en välfungerande skolmiljö där den nya läraren får stöttning och upplever arbetet som hanterbart och utvecklande.

Det finns många utmaningar som en lärare stöter på under sitt första år. Den främsta utmaningen är den stora arbetsbelastningen med allt som ska göras utöver själva undervisningen. Nyexaminerade lärare upplever att de behöver stöd i att begränsa sina arbetsuppgifter samt hur dessa effektivt kan utföras. De nya lärarna anser att somliga ämnesområden är svåra att undervisa i, bl.a. immunologi och genetik. Även laborationer upplevs svåra att genomföra på grund av det stora för- och efterarbete som uppstår för läraren. Dessutom är det svårt att göra laborationernas innehåll givande för eleverna samt att balansera det kaos som tenderar att uppstå i klassrummet. Lärarna uttrycker även att arbetet med att värdera kunskap och bedöma är utmanande och att de inte känner sig tillräckligt förberedda i det. De nya lärarna upplever också det svårt att balansera den dynamiska rollen som lärare i relationen till eleverna, särskilt som ung lärare. Ingen av de intervjuade lärarna har fått en introduktionsperiod under sin första anställning. Med tanke på att flertalet arbetsuppgifter som enligt de nya lärarna upplevs utmanande förväntas vara en del av introduktionsperioden, kan det ses som problematiskt att introduktionsperioden inte har genomförts. Några lärare lyfter problematiken att sakna ämneskollegor på sin arbetsplats. Lärarna saknar i dessa fall möjligheten att ha någon att vända sig till med ämnesfrågor, didaktiska aspekter i undervisningen samt råd vid bedömning.

Samtidigt som de nya lärarna har mött på flera utmaningar under sitt första år, finns det även positiva aspekter som har förbättrat deras arbetssituation. De nya lärare som har fått en mentor lyfter detta som en positiv upplevelse. Stödet de har fått från mentorn har fått dem att snabbt bli en del av verksamheten och hjälper dem att hantera flertalet av de utmaningar som de nya lärarna stöter på i sin vardag. Utöver relationen till en mentor upplevs även relationen till andra mentorskollegor vara otroligt viktig. Samma typ av stöd som kan fås av mentorn, kan även erhållas av somliga välvilliga kollegor. Särskilt betydande anses det vara att få material, då det minskar den stora arbetsbelastning som all planering inför lektioner medför. Utöver detta lyfts även relationen till eleverna som en viktig faktor för att tycka att arbetet som lärare är roligt och meningsfullt. Särskilt aspekten av att skapa relationer till eleverna samt att se dem utvecklas.

6.1.1 Implikationer

Med tanke på den tid som nya lärare beskrivs behöva för att utföra administrativt arbete samt för- och efterarbete med undervisning kan man hävda att nyexaminerade lärare bör ha en lägre undervisningsskyldighet än erfarna lärare. Detta kan även möjliggöra att det finns utrymme för lärarna att fortsätta utöka sin *Subject Matter Knowledge*. Att frigöra utrymme för den nya läraren kan komma att leda till vidare utveckling av lärarens profession och ämneskunskaper. Att ha professionella och kompetenta lärare bör vara av stort allmänintresse för att kvalitetssäkra den undervisning som bedrivs i svensk skola. Att ge utrymme för nya lärare att bekanta sig med sin arbetsplats och yrkets olika sidor kan dessutom göra att läraren blir effektiv i verksamheten.

Nya lärare står inför många utmaningar när de börjar arbeta, vilket gör stöd i form av en introduktionsperiod och mentorskap avgörande. Det är viktigt att denna introduktion följs upp systematiskt för att säkerställa att lärare får det stöd som de behöver. Arbetsgivare måste erkänna de behov som finns hos nya lärare och aktivt stödja dem för att skapa en effektiv och fungerande verksamhet. Genom att erbjuda denna stöttning kan nya lärare snabbare integreras i sin yrkesroll och utvecklas professionellt, vilket gynnar både dem själva och skolan som helhet. Ett välstrukturerat stöd bidrar även till att minska stress och osäkerhet, vilket leder till en mer positiv arbetsmiljö och högre kvalitet i undervisningen.

6.1.2 Förslag på vidare forskning

Forskningsområdet kring lärares första tid i yrket är omfattande, men majoriteten av studierna fokuserar på lärare i grundskolan. Det finns ett forskningsglapp när det gäller gymnasielärares tidiga yrkeserfarenheter, särskilt inom ämnet biologi. Min studie indikerar att nya biologilärare upplever osäkerheter när de undervisar vissa ämnesområden, vilket väcker frågan om det skiljer sig från hur erfarna lärare upplever undervisning inom samma ämnesområden.

Inom forskningsområdet *Subject Matter Knowledge* framgår att lärares ämneskunskaper inte utvecklas nämnvärt de första fem åren i yrket. Men det tyder på att det finns potential för lärare att fortsätta utvecklas om det finns tid och utrymme för att hinna fördjupa sina ämneskunskaper. Därmed vore det intressant att undersöka om lärares upplevelser av osäkerhet i undervisningen kvarstår om de får mer utrymme till att vidareutbilda sig inom sina ämneskunskaper samt hur viktigt det är att lärarstudenter får en tillräckligt stor ämnesgrund att klara sig på resten av yrkeslivet.

Vidare forskning inom detta ämnesområde skulle kunna fokusera på metoder och strategier för att stödja kontinuerlig utveckling av ämneskunskaper hos lärare. Att förstå vilka faktorer som påverkar denna utveckling och hur skolor kan skapa en miljö som främjar ett livslångt lärande även för lärarna. Detta är centralt för att förbättra svenska skolans kvalitet.

Referenslista

- Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. (Tredje upplagan). Liber.
- Andersson, I. (2005). *Nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan praktik och teori*. Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings Universitet.
- Arfwedson, G., Arfwedson, G. B., & Haglund, S. (1993). *På väg mot katedern: En bok för lärarutbildare/handledare och för blivande och nyblivna lärare*. Almqvist & Wiksell.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chen, C., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Sunbury, S. (2020). The Impact of High School Life Science Teachers' Subject Matter Knowledge and Knowledge of Student Misconceptions on Students' Learning. *CBE Life Sciences Education*, 19(1), 1–16. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-08-0164>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2., utökad uppl.). Gleerups utbildning.
- Fantilli, R.D., McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*. 25(6). 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*. 16. 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Fransson, G., & Morberg, Å. (2001). *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur.
- Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership*. 55(5). 33–36.
- Hebert, E., Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*. 17(8). 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Louis, M. R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 226–251. <https://doi.org/10.2307/2392453>
- Ma, K., Chutiyami, M., Nicoll, S. (2022). Transitioning into the first year of teaching: Changes and sources of teacher self-efficacy. *Australian Educational Researcher*, 49(5), 943–960. <http://doi.org/10.1007/s13384-021-00481-5>

- MacLellan, E. (2004). Initial Knowledge states about assessment: novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*. 20(5), 523–535. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.008>
- Morberg, Å. (2002). Ett dilemma för lärarutbildning och lärare. *Mellan praktik och teori: tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. 113–134.
- Nixon, R. S., Hill, K. M., & Luft, J. A. (2017). Secondary Science Teachers' Subject Matter Knowledge Development Across the First 5 Years. *Journal of Science Teacher Education*, 28(7), 574–589. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1388086>
- Nixon, R. S., Toerien, R., & Luft, J. A. (2019). Knowing More Than Their Students: Characterizing Secondary Science Teachers' Subject Matter Knowledge. *School Science and Mathematics*. 119(3), 150–160. <https://doi.org/10.11/ssm.12323>
- Paulin, A. (2007). *Första tiden I yrket – från student till lärare: En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. HLS förlag.
- Statistikmyndigheten SCB. (2023). *Lärare utanför yrket 2022/2023*. https://www.scb.se/contentassets/2ca63408535e45f782218da09803577e/uf0551_2022_a01_br_a40br2306.pdf
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- SKOLFS 2014:44. *Skolverkets författningssamling*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/sok-forordningar-och-foreskrifter-skolfs#/>
- Skolverket. (2022). *Lärarprognos 2021*. <https://www.skolverket.se/download/18.6329a74617d2df55f5b1481/1638533211896/pdf8945.pdf>
- Strömberg, M. (2010). *De första sex åren: En studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång*. Högskolan i Borås/Göteborgs Universitet.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., omarbetad uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. (Reviderad utgåva). <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsed.html>

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka kurser undervisade du i under det första året?
- Vad hade du för förväntningar inför din första anställning?
- Berätta fritt, hur upplevde du ditt första år som verksam lärare?
- Anordnade skolan en introduktionsperiod för dig som nyanställd?
 - Hur upplevde du introduktionsperioden?
- Blev du tilldelad en mentor under din introduktionsperiod?
 - Hur såg ert samarbete ut?
- På vilket sätt har du fått användning av dina ämneskunskaper från lärarutbildningen i din undervisning?
- Vad saknade du för ämneskunskaper från din lärarutbildning?
- Berätta om de ämnesområden som har varit mest utmanande att undervisa i.
- På vilket sätt har du fått användning av dina pedagogiska och ämnesdidaktiska kunskaper från lärarutbildningen i din undervisning?
- Vad saknade du för pedagogiska och ämnesdidaktiska kunskaper från din lärarutbildning?
- Berätta om en situation som har utmanat dina pedagogiska och ämnesdidaktiska kompetenser? Hur hanterade du situationen?
- Hur blev du bemött av kollegor och skolledningen på din arbetsplats som nyexaminerad?
- Berätta om hur det var att komma in som ny i ett arbetslag?
- Vilket sorts stöd har du kunnat få av kollegor och skolledning vid behov?
- Hur upplevde du övergången från VFU-student till lärare i klassrummet?
- Vilka utmaningar ställdes du inför i din nya roll som lärare i klassrummet?
- Beskriv hur relationen till eleverna var och utvecklades under det första året?
- Hur upplevde du arbetsbelastningen under ditt första år som verksam lärare?
- Hur trivs du med att arbeta som lärare?
- Finns det något annat från ditt första år som yrkesverksam lärare som du skulle vilja berätta om?

Bilaga 2: Samtyckesblankett



Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs Universitet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad.

Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen.

Kurskod	LGBI2A
Titel/benämning på studentens arbete	Att överleva det första året
Studentens namn	Julia Qviller
Studentens e-post	gusqviju@student.gu.se

Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelagen (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag, enligt artikel 6.1 e GDPR.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

Studentens syfte

Syftet med studien är att undersöka hur nyexaminerade gymnasielärare i biologi upplever det första året som verksamma lärare. I studien kartläggs vilka utmaningar den nyexaminerade läraren stöter på samt vilka framgångsfaktorer som gör det första året mer hanterbart.

Metod för insamling

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning (*endast digitala intervjuer*)
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext

Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i det flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitets verktyg för textredigering och fillagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via dataskydd@gu.se för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.

Rätten till radering

Som enskild har du rätt att få dina personuppgifter raderade i de fall som personuppgifterna inte längre behövs för att uppfylla det ändamål som de samlades in för (rätten att bli bortglömd).

Det kan finnas bestämmelser som anger att personuppgifterna inte får raderas, vilket gör att det då är dessa bestämmelser som gäller och att uppgifterna därför inte kan raderas.

I de fall det finns rättsliga hinder mot radering av personuppgifterna kommer universitetet att begränsa behandlingen av dessa personuppgifter till att endast omfatta behandling i den utsträckning som det finns rättsligt stöd för.

Rätten att invända mot behandling

Som enskild har du i vissa fall rätt att invända mot att universitetet behandlar dina personuppgifter. Om det inte finns tvingande skäl för universitetet att fortsätta behandla personuppgifterna, som till exempel för att uppfylla rättsliga krav, kommer universitetet att upphöra med behandlingen.

Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet

Har du frågor om den specifika behandlingen kan du vända dig till studenten som har samlat in uppgifterna. Studenten har fyllt i sitt namn och kontaktuppgifter under rubriken "Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?" i detta dokument.

Om du har frågor om behandlingen eller har klagomål kan du även vända dig till universitetets dataskyddsombud på e-post dataskyddsombud@gu.se.

Om du vill läsa mer om hur Göteborgs universitet behandlar personuppgifter generellt och en utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter.

Du har rätt att klaga till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY)

Om du anser att universitetet behandlar dina personuppgifter i strid med dataskyddsförordningen har du rätt att lämna in ett klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten. Närmare information om hur du går till väga för att lämna ett klagomål finns på Integritetsskyddsmyndighetens webbplats, www.imy.se.