

Alternativa sätt att beskriva nyblivna lärare

Henrik Lindqvist
Geert Kelchtermans

Linköpings universitet
KU Leuven

Både i forskning och i media finns det gott om exempel på de svårigheter som kan vara förknippade med att vara ny lärare. Under de senaste tre decennierna har olika typer av stöd utvecklats och implementerats för nya lärare internationellt. Det vanligaste stödet är att få en mentor, där en mer erfaren lärare ger råd till en yngre kollega. Trots goda intentioner har denna typ av stöd ibland fokuserat på brister hos den nyblivna läraren, vilket kan ha flera negativa och till och med kontraproduktiva bieffekter. Den här artikeln fokuserar på tre alternativa beskrivningar av lärare i början av karriären som beskrivs av Kelchtermans (2019). Dessa beskrivningar inkluderar den nyblivna läraren som en meningsskapande aktör, som en nätverkare och som en tillgång för skolan.

Alternativa sätt att beskriva nyblivna lärare

Det finns många exempel på utmaningar som lärare i början av sin karriär kan stöta på. Nyblivna lärare beskriver motgångar och känslomässiga utmaningar relaterade till den mikropolitiska kontexten på skolan där de börjar undervisa (Lindqvist et al., 2020). En mikropolitisk kontext definieras av aspekter i en organisation, där olika aktörer agerar i enlighet med sina idéer som formas av maktrelationer mellan olika personer i en organisation. Mikropolitiska aspekter är en integrerad del av alla lärares arbete eftersom det handlar om skolan som organisation. På skolor där nyblivna lärare börjar arbeta finns pågående traditioner, vanor och maktrelationer. Därför menar Kelchtermans och Ballet (2022) att det är i den mikropolitiska situationen som utmaningar skapas för nyblivna lärare. Nyblivna lärare börjar arbeta på komplexa arbetsplatser, där relationerna mellan kollegor, skolans ledarskap, relation med elever och vårdnadshavare påverkar arbetssituationen. Lindqvist et al. (2020) beskriver hur nyblivna lärare kan hamna i konflikt med kollegor och elever. Dessa konflikter är en del av den mikropolitiska kontexten där stödsystem för nyblivna lärare också ska organiseras. Mikropolitiska aspekter kan därför ha en inverkan på det stöd som ges. Det kan innebära att lärare antar en strategi som innebär att följa rådande värderingar på en specifik skola, för att undvika att bli känslomässigt påverkad av situationer som kan uppstå. Om en nybliven lärare istället använder en strategi som har fokus på att förändra arbetet på en skola för att motverka känslomässiga påfrestningar kan det skapa spänningar i den mikropolitiska arenan på en skola (Lindqvist et al., 2020).

Det finns många känslor relaterade till att börja undervisa, och gott om forskning som visar på komplexiteten i att börja undervisa (Maistre & Le Paré, 2010) och insatser som genomförs för att stödja nyblivna lärare (Jahic Pettersson, Forsén och Lindqvist, 2024). Mentorskap är det dominerande sättet för att stödja nyblivna lärare med de svårigheter och känslomässiga utmaningar som de kan uppleva. Att utsättas för "dömande handledning" med för mycket fokus på direktiv snarare än reflekterande samtal och att inte vara uppmärksam på den nyblivna lärarens behov (Hobson, 2016) kan dock ha en negativ inverkan på lärarnas utveckling (Pillen et al., 2013). Curtis et al. (2024) fann att där den nyblivna läraren och mentorn hade olika förståelse av mentorrollen var de nyblivna lärarens erfarenheter att de fick begränsat stöd. Att ta del av negativ handledning kan öka risken för utbrändhet bland nyblivna lärare (ett välkänt forskningsområde i relation till nyblivna lärare, se Kelchtermans, 2019), eller påverka tankar om avhopp från läraryrket bland nyblivna lärare (Kelchtermans, 2017). Idén om mentorskap som en

dömande praktik representerar ett bristperspektiv, där nyblivna lärare behöver kompensera för den kompetens de antas sakna.

Bristperspektiv på nyblivna lärare

Kelchtermans (2019) beskriver olika former av mentorskap som har som avsikt att reparera, fixa eller kompensera för nyblivna lärares brister. Oberoende av de goda intentionerna och den genuina omsorgen som finns i de flesta studier och politiska initiativ för att hjälpa lärare i början av karriären, positioneras den nyblivna läraren som ofullständig och en inte fullt kompetent individ som kommer in i skolan. Det bör noteras att försök att stödja nyblivna lärare kan innebära att nyblivna lärare "ges ytterligare kunskap eller information kring skolans kontext, utbildning i specifika färdigheter eller ges kontinuerlig återkoppling på deras praktik, vilket kan hjälpa lärare i början av karriären att bättre hantera de utmaningar de möter på en viss skola" (Kelchtermans, 2019, s. 87). I kontrast till bristperspektivet finns det också utrymme att beskriva nyblivna lärare på ett annat sätt. Det går att fokusera på vad de tillför till skolor, i stället för vad de saknar och deras tillkortakommanden. På så sätt kan nyblivna lärare beskrivas på ett annat sätt, med vad de bidrar med i stället för vad de behöver utveckla.

Tre alternativa sätt att beskriva nyblivna lärare

Vi utgår från tre alternativa sätt att beskriva nyblivna lärare (Kelchtermans, 2019), som ett komplement till att använda ett bristperspektiv. Dessa beskrivningar används som utgångspunkt för vidare diskussion och kopplas till andra texter och studier som vi gjort. De alternativa sätten att beskriva nyblivna lärare innefattar nyblivna lärare som en meningsskapande aktör, som nätverkare eller en tillgång.

Läraren i början av karriären som en meningsskapande aktör

För att kunna diskutera nyblivna lärare som en meningsskapande aktör är det hjälpsamt att undersöka hur de nya lärarnas erfarenheter av att vara elev, lärarstudent och nybliven lärare har hjälpt dem att utveckla sin personliga tolkningsram av vad lärares arbete innefattar (Kelchtermans, 1993, 2009). Detta är en alternativ beskrivning som fokuserar på den nyblivna lärarens motiv till att agera på ett sätt som är i linje med deras värderingar om yrkesrollen, och alltså inte ett fokus på vad den nyblivna läraren saknar eller brister hos den nyblivna läraren. Den personliga tolkningsramen innefattar och påverkar hur lärare generellt resonerar kring att arbeta som lärare. I stället för att fokusera på eventuella brister hos nyblivna lärare kan ett fokus på vad som påverkar uppfattningen om deras situation vara ett hjälpsamt perspektiv. De nyblivna lärarnas tolkning fungerar som en lins genom vilken de observerar, ger mening åt och reagerar på sina upplevelser. Dessutom påverkar den individuella tolkningsramen lärarnas föreställningar om sig själva, vad de bör göra och vad som ska betraktas som att genomföra ett bra arbete som lärare. När en lärare känner sig stolt över en prestation är det baserat på deras tolkningsram för vad lärare bör göra. Lärarens prestationer, så som att lyckas med att differentiera undervisningen, är på så sätt beroende av att läraren tolkar det som sin uppgift att till exempel differentiera undervisningen. När de däremot upplever otillräcklighet kan det handla om att de inte kan prestera enligt sin tolkningsram och normativa föreställningar om vad en lärare ska bry sig om. Den personliga tolkningsramen omfattar också metoder i undervisningen, och hur man arbetar enligt dessa metoder. Genom sin egen tolkning ger lärare mening åt sina erfarenheter, formulerar att de håller med eller inte, accepterar eller motsätter sig:

Med andra ord hänvisar lärare i början av karriären inte bara till deras förmåga att framgångsrikt utföra vissa professionella uppgifter och handlingar, utan lika mycket till de värdeladdade bedömningar och meningsskapande processer som präglar deras praktik, liksom deras (o)vilja att agera på ett visst sätt eller att erkänna vad de känner sig mindre kapabla att uppnå, vad de strävar efter eller vad de förväntas göra (Kelchtermans, 2019, s. 88).

På samma sätt beskriver Lindqvist et al. (2021) att lärarstudenter ibland kan använda en förändringsstrategi för att hantera känslomässiga utmaningar. Att förespråka förändring som strategi inkluderar att engagera sig i att förändra en situation som upplevs utmanande. Detta skulle kunna innefatta att rikta sig mot kollegor för att reformera hur skolorna fungerar i förhållande till specifika frågor, till exempel hur kollegor hanterar relationer med elever. För att göra detta positionerar sig nyblivna lärare som meningssskapande aktörer, med sina tolkningar som riktlinje för sin strävan efter förändring.

Läraren i början av karriären som nätverkare

Förutom att ha en egen tolkningsram som vägledning för att förstå läraryrket, socialiseras nyblivna lärare alltid in i en skola och ett specifikt utbildningssystem. Kollegor, rektorer, skolhuvudmän och så småningom föräldrar och vårdnadshavare kommer att påverka nyblivna lärares aktörskap, kopplat till lärarens arbetsuppgifter så som undervisning och kollegialt samarbete. Här hamnar nyblivna lärare i situationer där de måste ta ställning. I en studie av Lindqvist et al. (2020) använder nyblivna lärare olika positioner som hjälp för att navigera i olika konflikter. Dessa positioner innefattade samarbete, konformitet, autonomi och påverkan. I socialiseringsprocessen kunde dessa positioner användas när de tolkade uppgiften att vara lärare i deras interaktion med elever, rektor, kollegor, föräldrar, skolläda, och - när det gäller stöd - mentorer. I grund och botten skulle det vara omöjligt att bortse från en nybliven lärare som en nätverkare, då det skulle innebära att bortse från att "relationer är grundläggande för yrket: det finns ingen meningsfull verklighet som lärare utan 'andra' i skolan" (Kelchtermans, 2019, s. 90).

Läraren i början av karriären som en tillgång

I en intervjustudie med handledare för lärarstudenter (Lindqvist et al, 2023) var det vanligt att handledare beskrev hur de anmäler sig för att bli handledare utifrån viljan att lära av att ha ett besök från en lärarstudent. Det är ett par nya ögon som för in nya perspektiv i skolan. Nykomlingarna kan ställa de relevanta frågorna, till exempel "om vi är missnöjda med det här, varför ändrar vi det inte" eller andra "tänk om..."-frågor som kan vara till nytta för skolorganisationen. Detta innebär att skolor, kollegor och lärarlag måste vara villiga att lyssna och tydliggöra sina val om till exempel planering av aktiviteter i undervisning. Det som tas för givet behöver utforskas. Nyblivna lärare beskriver ofta att de har mycket att bidra med till skolor, även som lärarstudenter (Lindqvist, 2019). Detta skulle kunna utmana bristperspektivet och i stället beskriva nyblivna lärare som en tillgång till skolor där de börjar.

Implikationer: Att gå vidare från bristperspektivet på nyblivna lärare

Det finns ett uppenbart behov av att engagera sig i att ge nyblivna lärare professionell framgång. Allt stöd har som sitt syfte att ge nyblivna lärare erfarenheter av att lyckas: "det finns gott om forskning som visar att självkänslan och motivationen hos lärare i början av karriären ökar om det upplever professionell framgång och socialt erkännande som värdefulla kollegor" (Kelchtermans, 2019, s. 94). Att engagera sig i att bidra till professionell framgång och socialt erkännande är nödvändigt för att nyblivna lärare ska kunna utvecklas som lärare. Gore och Bowe (2015) beskriver till exempel hur nyblivna lärare deltar i grupper med mer erfarna kollegor där auskultation och diskussioner används för att utveckla undervisningen. På så sätt får nyblivna lärare exempel på att de inte är de enda lärarna som kämpar med en viss fråga. Här skulle mentorskapsgrupper också kunna tjäna detta syfte. Tynjälä et al. (2021) visar att mentorskapsgrupper är ett användbart verktyg, om det organiseras på ett sätt där deltagarna har avsatt tid för uppgiften. I mentorskapsgruppen har både nya och erfarna lärare beskrivit ett ökat välbefinnande. Kompetensutveckling kan således ordnas på ett sätt som gör att både erfarna och nya lärare kan dra nytta av uppdraget. I en studie av Antonsen et al. (2024) presenteras fyra roller för en nybliven

lärare: skapare, översättare, förare och passagerare. Rollerna skapare, översättare och förare signalerar aktörskap och att verka som nätverkare. Dessa studier exemplifierar hur nyblivna lärare kan beskrivas ha mycket att erbjuda skolor som en del av den kollegiala strukturen. Nyblivna lärare kan vara medskapande aktörer, skapa värdefulla nätverk och vara en tillgång i skolutvecklingen genom att se verksamheten på ett nytt sätt.

Referenser

1. Antonsen, Y., Aspfors, J., & Maxwell, G. (2024). Early career teachers' role in school development and professional learning. *Professional Development in Education*, 1-14. DOI:10.1080/19415257.2024.2306998
2. Curtis, E., Nguyen, H. T. M., Larsen, E., & Loughland, T. (2024). The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*. DOI: 10.1002/berj.3974
3. Gore, J. M., & Bowe, J. M. (2015). Interrupting attrition? Re-shaping the transition from preservice to inservice teaching through Quality Teaching Rounds. *International Journal of Educational Research*, 73, 77-88.
4. Hobson, J. A. (2016). Judgementoring and how to avert it. Introducing ONSIDE mentoring for beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 87-110.
5. Jahic Pettersson, A., Emma, F., & Lindqvist, H. (2024). Mottagningssamverkan: från nyutexaminerad till hållbar lärare. Rapport. Linköpings universitet.
6. Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
7. Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
8. Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go?' Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 961-977.
9. Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A Sullivan, B Johnson, M Simons (Eds.) *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 83-98). Springer: Singapore.
10. Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
11. Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26, 559-564.
12. Lindqvist, H. (2019). Student teachers' use of strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45, 540-552.
13. Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2020). Conflicts viewed through the micro-political lens: Beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 35(6), 746-765.
14. Lindqvist, H., Thornberg, R., Weurlander, M., & Wernerson, A. (2021). Change advocacy: Student teachers and beginning teachers coping with emotionally challenging situations. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 27(6), 474-487.
15. Lindqvist, H., Weurlander, M., Barman, L., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2023). Lack of progression as the dividing line: Mentoring teachers' perspectives of student teachers' coping with emotional challenges. *Teacher Development*, 28(1), 1-18.
16. Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 19, 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>.
17. Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208-223