

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

Att vara och att bli lärare

*Elin Hjelm & Tammy Omfors MacInnes, Högskolan Kristianstad,
Avdelningen för förskolläraryrket*

Hitta sin egen väg

Att börja som ny lärare på en högskola innebär inte bara att undervisa, det innebär att kliva in i en organisation med långa traditioner och stark professionskultur. Högskolan utgör ofta en organisation där det akademiska självstyret lever sida vid sida med en komplex byråkrati, vilket skapar en miljö där frihet samexisterar med regler. Maassen och Stensaker (2019) framhåller att universitet har utvecklats från att betraktas som ”organiserad anarki” till att bli mer hierarkiskt styrda, där synliggjord styrning och tydligare strukturer är centrala delar. De menar vidare att de administrativa och akademiska delarna löper parallellt snarare än i nära samverkan. För en ny lärare kan detta innebära en särskild utmaning, att förstå och navigera i ett system som präglas av både kollegial frihet och formella regelverk, och samtidigt forma den egna yrkesidentiteten i spänningsfältet mellan dessa två praktiker.

Därtill är mycket av det som styr vardagen på högskolan inte nödvändigtvis nedskrivet i handböcker eller kursplaner. I stället förmedlas det genom informella samtal i korridorerna, genom sättet kollegor uttrycker sig i möten eller genom subtila sociala signaler. Denna tysta kunskap beskriver Eraut (2000) som det man förväntas veta utan att någon uttryckligen säger det. Det är en central del av den nya rollen men kan vara svår för nykomlingar att urskilja (Eraut, 2000).

Samtidigt vill vi poängtera att det att hitta sin väg i en etablerad organisation inte handlar om att snabbt bli likadan som andra. Snarare handlar det om att långsamt forma en roll där man både är del av helheten och trogen sin egen övertygelse. Det är en långsiktig process där tillhörighet och självständighet hela tiden förhandlas. Med tid och nyfikenhet har vi hittat vår plats, röst och väg in den akademiska världen. Det har för oss krävts mod att stå upp för egna pedagogiska ideal, men också ödmjukhet inför det faktum att det finns erfarenheter och sammanhang vi ännu inte förstår fullt ut. I den akademiska vardagen bland PowerPoint-presentationer, seminariediskussioner och examinationer har våra läraridentiteter gradvis växt fram. Att hitta sin väg handlar för oss om ett slags professionsetiskt balansarbete, att stegvis forma och formas.

Som nya lärare i högskolans sammanhang fann vi det värdefullt att aktivt söka oss till högskolegemensamma nätverk och forum, något som också bekräftas av tidigare forskning. Högskolepedagogiska utbildningar och kollegiala sammanhang har särskilt stor betydelse för nya universitetslärare, då de bidrar till både ökad pedagogisk kompetens och en starkare känsla av trygghet i läraryrollen (Ödalen et al., 2019). För oss började detta oberoende av varandra med en högskolepedagogisk grundkurs. Här gavs vi möjlighet att individuellt pröva våra tankar i nya sammanhang med handledning samt tillsammans med andra som också befann sig i samma startblock som vi. Denna arena fungerade som andningshål och stödstruktur för oss när den nya kulturen skapade inre konflikter.

Som förskollärare har vi med oss en mycket aktiv och medagerande undervisningsstil som kan ses som motsatsen till högskolans mer traditionella föreläsningsmodeller. Vi bar också med oss en fostran i den relationella kultur som präglar förskolans praktik. I förskolan skapas en miljö där relationer utgör grunden för lärande och utveckling, och där relationerna är bärande. Detta relationsförhållningssätt ligger i linje med Aspelins (2016) analys av relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans – en kompetens som utgör kärnan i en professionellt hållbar och stödjande lärmiljö. Detta krockade med den maktposition vi nu befann oss i och den kultur vi upplevde på högskolan. För oss blev detta en frustration då någonting skavde och vi upplevde

en begränsning. I vårt nya forum pratades det dock om studentaktiv undervisning och studentcentrerat lärande. I Glavinds et al. (2023) systematiska kartläggning visas exempelvis att studentcentrerad undervisning i högre utbildning oftast förstås i termer av aktiva lärandemetoder som stärker studenternas engagemang och läranderesultat. Senare diskuterades även relationell kompetens (Aspelin & Jönsson, 2019), och detta inspirerades vi av. Vi såg vår väg in i organisationen genom ett eget lärandeprojekt där nyfikenhet, reflektion och självkännedom blev avgörande verktyg. Genom olika efterföljande högskolepedagogiska kurser gemensamt och var för sig, har vår övertygelse om vikten av den väl utvecklade relationen mellan studenten och läraren förstärkts, fördjupats och förtydligats. Vi menar att de högskolepedagogiska kurserna är det forum som möjliggjort de diskussioner som krävts för oss för att hitta vår väg i den nya pedagogiska rollen. Dessa gemensamma diskussioner gav oss inblick i studenters behov och vad som är gynnsamt för studenter i dagens högskola.

Växa in i rollen

I vår nya högskolläraryrroll upplevde vi det vanligt att utgå från att tillräckliga ämneskunskaper genererar god undervisning. Detta skiljer sig från förskolläraryrrollen, där metoder för undervisning är lika viktiga eller till och med viktigare än innehållet. Guzmán (2009) menar att undervisa är i sig ett hantverk, där läraren gradvis utvecklar sin praktiska yrkesskicklighet genom erfarenhet och reflektion. Vi upplevde ett behov av förnyad och fördjupad förståelse för olika lärt teorier. Dessa erbjöd oss nu möjlighet att förstå studenternas olika sätt att lära, deras engagemang eller deras motstånd. Det är en påminnelse om att undervisning inte är en envägs kommunikation, utan ett ömsesidigt utbyte. Detta framhålls av Laurillard (2018) i sin beskrivning av undervisning som en designprocess, präglad av samarbete, iterativt testande och delning av pedagogiska kunskaper. Relationen till studenterna är för oss central för undervisningens kvalitet. Det handlar om att etablera förtroende, visa engagemang och skapa en miljö där det är tillåtet att kraschlanda för att sedan lyfta igen. Samtidigt är det en balansgång mellan att vara tillgänglig och professionell, samt att stötta och utmana. För oss, som nya högskolelärare, kan det vara särskilt utmanande att hitta vår auktoritet utan att förlora närheten. Det är ett lärande i sig.

För oss är den nya högskolläraryrollen att ständigt vara i rörelse. Vi lär oss genom att undervisa, genom att göra fel, genom att få respons från studenter och kollegor. Vår nya läraryroll innebär att det egna lärandet aldrig tar slut och där varje termin, varje föreläsning, är en möjlighet att bli lite bättre.

Vi har idag en läraryroll där det förväntas av oss att ta stort individuellt ansvar för kursinnehåll, undervisningsformer, examination och mötet med studenter. Men läraryrollen behöver inte vara en ensam resa. Att arbeta tillsammans med en kollega kan vara ett kraftfullt sätt att utvecklas både professionellt och personligt. Det handlar inte bara om praktiskt stöd, utan om att hitta en jämlik relation där det finns utrymme för gemensam reflektion, ömsesidig kritik och kollegialt lärande. Forskning visar att just kollegiala sammanhang kan bryta den ensamhet som ofta präglar undervisningsuppdraget och skapa en kultur där lärare fungerar som kritiska vänner som stärker både undervisningskvalitet och professionell identitet (Wennerberg & McGrath, 2022).

Undervisning i par, eller att ha en nära kollegial partner i sitt pedagogiska arbete, har för oss skapat möjlighet att kontinuerligt reflektera över uppdraget. Det blir en spegel där vi både kan se oss själva tydligare och få syn på nya perspektiv. En jämlik kollega kan innebära någon som delar intresset för undervisning och som är villig att tillsammans pröva, ifrågasätta och förbättra. Det viktiga för oss är inte exakt hur samarbetet ser ut, utan att det bygger på tillit, öppenhet och en gemensam vilja att utvecklas. För att det kollegiala samarbetet ska bli fruktbart krävs en känsla av jämlikhet. För oss har det handlat om att skapa en dialog där båda får komma till tals, där det finns plats för osäkerhet och där det inte finns något färdigt facit. En jämlik kollega är någon man vågar vara ärlig med inte bara om vad som fungerar, utan också om det som skaver; studentmöten som gick snett, undervisningsmoment som inte lyfte eller osäkerhet inför betygsättning. I ett sådant samarbete kan båda växa. Den mer erfarna kan få syn på sina egna blinda fläckar genom den andres frågor, båda får stöd och mod att pröva sina idéer. Det blir en relation där kunskap delas horisontellt, snarare än hierarkiskt, något som också speglar vårt ideal om lärande i stort. Denna erfarenhet stöds också av forskning om co-teaching, där två lärare planerar och undervisar tillsammans; studier visar att ett sådant arbetssätt främjar

reflektion, delning av perspektiv och professionell utveckling, just genom den ömsesidiga dialogen (Buckingham et al., 2021).

I den akademiska världen finns ofta en stark individualiseringskultur. Meriter byggs ofta på enskilda prestationer och många nya lärare känner ett tryck att snabbt prestera och visa sig kompetenta. Ett medvetet sökande efter ett jämlikt pedagogiskt partnerskap kan vara ett sätt att stå emot detta och i stället se lärarrollen som något som formas tillsammans. Vi har känt gemenskap i att ha en kollega att luta sig mot, dela framgångar och motgångar med. För oss har detta skapat en känsla av trygghet. Det har minskat vår oro, ökat vår arbetsglädje och gett större mod att våga pröva nya vägar. Vi ser en fördel med det jämlika pedagogiska partnerskapet där motgångar, farhågor och misslyckanden vågar delas och blir till lärdomar. Det jämlika pedagogiska partnerskapet handlar för oss om den personliga lärarrollen och går på djupet av oss själva. Detta i jämförelse med större kollegiala sammanhang där perspektiv vidgas, gemensamma målsättningar konstrueras och samsyn diskuteras. Denna variation av kollegiala forum skapar förutsättningar för olika typer av reflektion där det jämlika pedagogiska partnerskapet kan tillföra ett fördjupande perspektiv.

Konstruera undervisningskultur

När två lärare arbetar nära tillsammans skapas inte bara personlig utveckling, det kan också leda till en förändrad undervisningskultur på en mer övergripande nivå. Vi tror att när kollegialt lärande lyfts fram som en självklar del av undervisningspraktiken, minskar känslan av ensamt ansvar. Det kan öppna för en mer dialogisk och reflekterande arbetsmiljö, där undervisning inte ses som ett individuellt hantverk i det tysta, utan som ett kollektivt, professionellt kunskapsområde. När flera röster är involverade i kursutveckling, när idéer testas och förfinas i dialog, skapas mer genomtänkta och hållbara lärmiljöer. Vi tänker att den pedagogiska variationen ökar, och studenterna får möta undervisning som är förankrad i samarbete, snarare än isolerade insatser.

Vi började vår resa som individer, för att sedan landa i ett *jämlikt pedagogiskt partnerskap*, vilket för oss har varit en av de mest kraftfulla strategierna för att utvecklas i vår nya profession.

Referenser

- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser: Relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*, 2(1), 3–13.
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational Competence in Teacher Education: Concept Analysis and Report from a Pilot Study. *Teacher Development*, 23(1), 264–283.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Buckingham, L. R., López-Hernández, A., & Strotmann, B. (2021). Learning by Comparison: The Benefits of Co-Teaching for University Professors' Professional Development. *Frontiers in Education*, 6, Artikel 776991.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.776991>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Glavind, J. G., Montes de Oca, L., Pechmann, P., Sejersen, D. B., & Iskov, T. (2023). Student-centred learning and teaching: A systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1247–1261.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391>
- Guzmán, V. C. (2009). Developing craft knowledge in teaching at university: How do beginning teachers learn to teach? *European Educational Research Journal*, 8(2), 326–335.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.326>
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2019). From organised anarchy to de-coupled bureaucracy: The transformation of university organisation. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 456–468.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12229>
- Laurillard, D. (2018). *Teaching as a design science: Teachers building, testing, and sharing pedagogic ideas*. I *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (s. 1–10). Springer.