

# "Genomströmningen är dålig, men de som strömmar igenom är bra"

Studenters och utbildningsansvarigas erfarenheter av  
ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet

Emma Laurin, Lisa Backman  
& Ida Lidegran

## HERO

CENTRUM FÖR HÖGRE UTBILDNING  
OCH FORSKNING SOM STUDIEOBJEKT



UPPSALA  
UNIVERSITET

HERO-RAPPORTER 2023:1

HERO Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt  
Higher education and research as objects of study  
Uppsala universitet

URL [www.idehist.uu.se/hero/](http://www.idehist.uu.se/hero/)

Postadr. Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt  
Institutionen för idé- och lärdomshistoria  
Box 629  
751 26 Uppsala

Redaktörer för serien HERO-rapporter är Johan Boberg och Mikael Börjesson

Den här rapporten har skrivits av Emma Laurin, Lisa Backman och Ida Lidegran vid Uppsala universitet, på uppdrag av Fakulteten för utbildningsvetenskaper riktat till Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt.

Emma Laurin, Lisa Backman & Ida Lidegran  
*”Genomströmningen är dålig, men de som strömmar igenom är bra”:*  
*Studenters och utbildningsansvarigas erfarenheter av ämneslärarutbildningen*  
*vid Uppsala universitet*  
HERO-rapporter 2023:1  
Februari 2023

© Författarna och Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt, 2023.

# Innehåll

SAMMANFATTNING .....	5
INTRODUKTION.....	9
Ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet .....	10
Tidigare forskning.....	11
STUDENTERS ERFARENHETER OCH PERSPEKTIV .....	15
Varför studenter väljer ämneslärarprogrammet.....	15
Uppväxten och erfarenheter av skolan.....	15
Vägen till ett arbete.....	18
Intresse för ämnet eller mötet med barn och unga.....	20
Synen på läraryrket: ett ädelt yrke med svåra arbetsvillkor .....	22
Omgivningens uppfattning om läraryrket.....	23
Bilden av läraryrket på lärarutbildningen .....	25
Upplevelsen av studierna .....	27
Djupa ämneskunskaper på bekostnad av ämnesdidaktik?.....	27
Att finna vägar bort genom ämneslärarutbildningen.....	31
Inspirerande lärare med en tydlig förankring i skolan .....	33
Den värdefulla och avgörande VFU:n.....	34
Förväntningar, krav och ambitioner.....	38
En splittrad utbildning.....	42
Önskan om gemenskap och stark läraridentitet .....	44
UTBILDNINGANS SVARIGAS SYN PÅ GENOMSTRÖMNINGEN .....	47
Svårt att överblicka genomströmningen.....	47
Kurser och examinationer som proppar igen genomströmningen.....	50
Inte förstahandsvalet och konkurrerande utbildningsidentiteter .....	53
Insatser i spänningsfältet mellan ämnesstudier och lärarstudier .....	54
DISKUSSION.....	59
REFERENSER.....	65
BILAGA.....	67



## Sammanfattning

Att studenter avbryter sina studier vid lärarutbildningen innan avslutad examen är ett utbrett problem i Sverige. Av de studenter som påbörjade ämneslärarprogrammet vid Uppsala universitet under perioden 2011–2015 avbröt två tredjedelar sin utbildning. Högst andel avbrutna studier återfanns bland studenter med bristande förkunskaper, studenter som vid ansökningstillfället hade prioriterat ämneslärarprogrammet lägre än andra val och studenter med utländsk bakgrund. Tidigare forskning om genomströmning vid lärarprogram visar att avbrutna studier hänger samman med studenternas motiv till att välja utbildningen, deras akademiska engagemang och förkunskaper. Studier visar också en diskrepans mellan lärarstudenters förväntningar på både lärarutbildning och läraryrke och den reella situationen.

I syfte att få bättre kunskap om genomströmningen på ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet genomfördes en intervjustudie. I studien intervjuades 22 aktiva ämneslärarstudenter, åtta före detta ämneslärarstudenter som avbrutit sina studier och åtta utbildningsansvariga.

Intresset för att bli lärare hade många gånger grundlagts under studenternas uppväxt och den egna skolgången. Motiv till att välja utbildningen var en positiv arbetsmarknad för lärare, ett intresse för specifika ämnen och en önskan att bidra till en positiv utveckling för barn och unga. Några av studenterna som avbrutit sina studier beskrev att de egentligen aldrig varit så intresserade av att gå programmet medan andra förklarade att de hittat andra utbildningsvägar under programmets gång.

Studenterna tampades med en delvis negativ syn på läraryrket. Samtidigt som studenterna motiverades av idén om lärare som ett samhällsviktigt yrke konfronterades de med uppfattningar om yrket som präglade av tuffa arbetsvillkor och låg status. I mötet med vänner och bekanta, men även under själva

ämneslärarutbildningen, mötte studenterna återkommande kritiska beskrivningar av läraryrket vilket underbläste tvivel om yrkesvalet.

Studenterna menade att ämneslärarprogrammet gav djupa ämneskunskaper. VFU, praktiktäna inslag och lärarutbildare med en tydlig förankring i skolan, som studenterna mötte under utbildningen, uppskattades också stort. Det senare gav studenterna en trygghet och positiv känsla inför det kommande arbetslivet. Studenterna uttryckte återkommande att de önskade att man under utbildningen satsade mer på ämnesdidaktik, kunskaper om läraryrket i praktiken och på att stärka studenternas läraridentitet. De upplevde också att det faktum att utbildningen var förlagd till många olika institutioner ledde till att den blev splittrad och onödigt repetitiv. Studenter uttryckte att de var osäkra på om utbildningen förberedde dem på livet som lärare på ett adekvat sätt.

Intervjuerna med de utbildningsansvariga vittnade om att kunskapen om och arbetet med genomströmningen varierade mellan olika institutioner. Flera utbildningsansvariga framhöll att det var svårt att få en överblick över genomströmningen och att lärarutbildningens organisation, med många inblandade institutioner, komplicerade överblicken och möjligheterna att följa studenter över tid genom programmet. Man uppfattade inte heller att det fanns någon övergripande plan för att öka genomströmningen. Frågan hamnade på enskilda kursledares bord och lösningen blev i många fall att fokusera på genomströmning på kursnivå och att identifiera kurser och moment som många studenter inte klarade.

De utbildningsansvariga lyfte fram rekryteringen till lärarutbildningen som en förklaring till den låga genomströmningen. När lärarbanan inte var förstahandsvalet och när studierna upplevdes som svåra blev studenterna mer benägna att avbryta sin utbildning. Utbildningsansvariga framhöll också att en svag läraridentitet, i kombination med en konkurrerande ämnesidentitet, kunde leda till att studenter avbröt sina studier på ämneslärarutbildningen. På ämnesinstitutionerna och EDU genomfördes framför allt två typer av insatser för att öka genomströmningen; insatser för att stärka ämnesläraridentiteten och insatser för att få studenterna att klara kurserna.

Studien identifierar ett behov av kontinuerlig överblick och ökad kunskap om genomströmningen på ämneslärarprogrammet samt arbete, på en övergripande nivå, för att öka genomströmningen. Det tycks också finnas ett behov

av ytterligare insatser med att stärka lärarstudenternas läraridentitet, ämnesdidaktik och praktknära inslag i utbildningen.





# Introduktion

Genomströmningen på ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet är låg, ungefär en tredjedel av de studenter som antas till utbildningen tar ut en ämneslärarexamen.<sup>1</sup> Samtidigt finns ett stort behov av utbildade ämneslärare. Detta föranleder frågor om hur den låga genomströmningen ska förstås.

I syfte att få bättre kunskap om genomströmningen på ämneslärarutbildningen har fakultetsnämnden för utbildningsvetenskaper vid Uppsala universitet gett Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt (HERO) i uppdrag att genomföra en kvantitativ och en kvalitativ studie på området. Denna rapport redogör för den kvalitativa analysen, vars primära syfte var att lyfta fram erfarenheter av och perspektiv på ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet bland både aktiva och före detta ämneslärarstudenter som avbrutit sina ämneslärarstudier. Även utbildningsansvariga som arbetar med ämneslärarutbildning vid Uppsala universitet har intervjuats.

Studien baseras på totalt 38 intervjuer, varav 30 med studenter med olika ämnesinriktningar på ämneslärarprogrammet och åtta med utbildningsansvariga (studierektorer, ämnessamordnare och studievägledare) på olika institutioner.<sup>2</sup> Av de 30 studentintervjuerna genomfördes åtta med studenter som hade avbrutit sina ämneslärarstudier och resterande med studenter som gick på programmet. Denna fördelning berodde på begränsad framgång i att nå studenter som avbrutit sina studier och som ville ställa upp på en intervju. Vi menar dock att det är minst lika relevant att utforska frågan om den låga genomströmningen utifrån studenter som vid tidpunkten för intervjun valt att stanna inom ämneslärarprogrammet. Det är ju också, givet den låga genomströmningen, inte omöjligt att en del av de aktiva studenterna som vi

---

<sup>1</sup> Bertilsson, Bryntesson, Olsson & Börjesson. *Genomströmning och avhopp på ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet*, s. 49.

<sup>2</sup> Se bilagan för en översikt över respondenterna som intervjuats.

intervjuade i studien, på sikt kommer att avbryta sina ämneslärarstudier vid Uppsala universitet.

Merparten av intervjuerna genomfördes digitalt och varade 30–70 minuter. Övergripande teman för studentintervjuerna var: yrkes- och utbildningsbakgrund, vägar till ämneslärarprogrammet, försörjning under studierna, förväntningar på lärarutbildningen, upplevelser av studierna, syn på läraryrket, erfarenheter av tvivel avseende valet att studera på ämneslärarprogrammet, motivation att stanna kvar på programmet samt erfarenheter av avbrutna ämneslärarstudier. Intervjuer med utbildningsansvariga handlade om lärarstudenterna vid respektive institution, dessa studenters genomströmning vid institutionen över tid samt om insatser för att förbättra genomströmningen av lärarstudenterna vid institutionen.

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades de av ett transkriberingsföretag. Av forskningsetiska skäl anges inte de intervjuade studenternas namn eller annat som kan knytas till dem som personer i texten. Utbildningsansvariga presenteras inte heller med namn.

Studien genomfördes av fil. dr. Emma Laurin, doktorand Lisa Backman och professor Ida Lidegran. Samtliga är verksamma inom utbildningssociologi vid Uppsala universitet.

I den text som följer redogör vi först för upplägget på ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet och för tidigare forskning om genomströmning på lärarprogram i Sverige. Därefter beskrivs och diskuteras resultat från de intervjuer som genomförts inom ramen för studien. Rapporten avslutas med en diskussion om mekanismer bakom avbrutna respektive vidhållna studier på ämneslärarprogrammet.

## Ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet

Majoriteten av ämneslärarstudenterna följer ett upplägg där de börjar med två terminer i ämnesstudier, sedan en termin utbildningsvetenskaplig kärna (UVK) inklusive verksamhetsförlagd utbildning (VFU), följt av ytterligare ämnesstudier varvat med VFU-perioder och ytterligare kurser inom UVK. Samtidigt är ämneslärarprogrammet en mycket mångfacetterade utbildning med många olika möjliga studievägar. Vid tidpunkten för denna studie erbjöds sammanlagt 119 möjliga kombinationer inom ämneslärarutbildningen vid Uppsala

universitet. Utbudet har förändrats över tid och varierar även mellan terminer, då vissa kurser endast ges under vårterminer och andra endast under höstterminer. I bilagan finns en schematisk beskrivning av upplägget för utbildningen termin för termin och dessutom listas de 17 ämnen som studenterna kunde välja mellan år 2022.

## Tidigare forskning

Att studenter avbryter sina studier vid lärarutbildningen innan avslutad examen är ett utbrett problem i Sverige. När tidiga avhopp från tio yrkesprogram vid svenska lärosäten kartlades av Universitetskanslersämbetet (UKÄ) år 2017 dominerades toppen – tre av fyra – av lärarprogram, med allra flest avhopp från ämneslärarprogrammen. Visserligen förekom variation mellan lärosäten, men generellt var avhoppet stora bland lärarprogramstudenter och Uppsala universitet utgjorde inget undantag.<sup>3</sup>

Låg genomströmning på lärarutbildningar är alltså en angelägen fråga för många universitet och högskolor i landet. Tidigare studier som undersökt frågor om genomströmning och lärarutbildningen har gjorts vid enskilda lärosäten. Vid Linköpings universitet studerades tidiga avhopp vid lärarutbildning både för grundskola och gymnasiet. Studien visade att graden av avbrutna studier bland studenterna hängde ihop med studenternas motiv till att välja utbildningen och deras akademiska engagemang. Att bli lärare för att göra nytta i samhället var vanligare som motiv bland studenter som stannade kvar vid utbildningen, medan studenter som valt utbildningen av andra skäl avbröt sina studier i högre utsträckning. Anledningar till att studenterna sökte sig till utbildningen från första början spelade alltså roll för genomströmningen.<sup>4</sup> En kartläggning och analys av avbrutna studier vid lärarutbildning i Karlstad visade att studenternas förväntningar på läraryrket och bild av högre utbildning inte stämde överens med vad de mötte i utbildningen. Åtgärdsförslagen i studien satte kommunikation mellan universitetet och studenter/presumtiva studenter i centrum.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Universitetskanslersämbetet. *Tidiga avhopp från högskolan*.

<sup>4</sup> Alm, Jungert, & Thornberg. *Nyantagna lärarstudenters motiv, motivation, självtillit och akademiska engagemang*.

<sup>5</sup> Nilsson. *Kartläggning och analys av studenters avbrott från lärarutbildningens program*.

I en annan rapport gällande studieavbrott på ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet visades en mångfacetterad bild av både valet att påbörja och valet att avsluta ämneslärarstudierna. Även denna rapport belyste att studenternas förväntningar på utbildningen och skäl till att studera till lärare spelade roll. Studenter som stannade kvar på utbildningen var i hög utsträckning intresserade av barns och ungas lärande och såg yrket som något som passade dem. Studenter som sökt sig till utbildningen av andra skäl, till exempel på grund av goda arbetsmarknadsutsikter, avbröt ofta sina studier. Här fanns också förklaringar att finna i form av svårigheter för studenter att klara av utbildningen av olika skäl.<sup>6</sup>

Att hamna efter i studierna och ha svårigheter att klara utbildningen visade sig också, tillsammans med tvivel i relation till yrkesvalet, vara centralt för avhopp från lärarprogrammen i Malmö.<sup>7</sup> När Umeå universitet gjorde en genomlysning med fokus på kvalitén på lärarutbildningen konstaterades att studenterna efterfrågade en närmare koppling mellan utbildning och yrke, med fler praktiska inslag, mer ämnesdidaktik och fokus på hur studenterna på sikt skulle kunna använda utbildningen i praktiken.<sup>8</sup>

Även om ämneslärarutbildningen har den lägsta genomströmningen av de större yrkesutbildningarna är genomströmningen problematisk vid många andra universitetsutbildningar och tidigare studier pekar på en del intressanta parallella resultat. Här finns således potential att utbyta perspektiv och vidga diskussionen om studentavbrott och genomströmning.

Vid Uppsala universitet har exempelvis orsaker till avbrott och studieuppehåll vid juristutbildningen samt matematisk-naturvetenskaplig linje analyserats i början av 1990-talet i termer av *individuella*, *institutionella* och *utominstitutionella* förhållanden eller förklaringar. Exempel på individuella förhållanden är bakgrund, studiekapacitet och studiemotivation. Institutionella förhållanden berör olika faktorer inom utbildningen, som undervisning och innehåll, medan andra förklaringar till avbrott kopplat till studenternas liv

---

<sup>6</sup> Carlhed. *Vid den normala studietaktens utkanter*.

<sup>7</sup> Hedlund. *Studenterna som lämnar*.

<sup>8</sup> Umeå universitet. *Programanalys*.

utanför utbildningen, som ekonomi och boende, räknas till utominstitutionella förhållanden.<sup>9</sup>

I en senare intervjustudie med 24 studenter som avbrutit kurser eller program vid Institutionen för kulturanthropologi och etnologi identifierades två grupper: ”de ofrivilliga”, som hade haft svårighet att klara studierna, och ”de frivilliga”, som utgjorde majoriteten och hade lämnat utbildningen för andra studier. Båda rapporterna inom föreliggande projekt om ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet presenterar resultat som skulle kunna analyseras i liknande termer.

Innan vi går vidare till resultaten från våra intervjuer med lärarstudenter vid ämneslärarutbildningen i Uppsala ges en sammanfattning av huvudresultaten från den kvantitativa delstudien som gjorts inom ramen för det föreliggande projektet. Delstudien visade att genomströmningsproblematiken fortsatt var aktuell vid Uppsala universitets ämneslärarprogram. Till skillnad från tidigare studier som ofta fokuserat tidiga avhopp, undersöktes här avbrutna studier från första till sista termin, vilket genererade betydelsefulla insikter. Genom en analys av de studenter som påbörjade programmet 2011–2015 visade rapporten att omkring en tredjedel av studenterna vid ämneslärarutbildningarna i Uppsala gjorde så kallade tidiga avhopp under de två första terminerna. Dessutom avbröt ytterligare ungefär en tredjedel sina studier senare under utbildningen. Av de studenter som registrerade sig på ämneslärarprogrammet var det alltså i genomsnitt bara en tredjedel som avslutade utbildningen med att ta ut en examen.<sup>10</sup> Viss variation återfanns mellan de för studieperioden 17 aktuella ämnesinriktningarna på programmet, både i fråga om hur stora avhopp var och när i utbildningen de skedde. Frågan om avbrutna studier var dock aktuell för samtliga inriktningar.<sup>11</sup>

Vad som karakteriserar studenter som avbryter sina studier granskades även närmare i delstudien. Utifrån det statistiska materialet framträdde tre huvudgrupper: studenter med bristande förkunskaper, studenter som vid ansökan hade prioriterat ämneslärarprogrammet lägre än andra val och

<sup>9</sup> Apelgren, Edström & Löfdahl. *Avbrott och studieuppehåll på matematisk-naturvetenskaplig linje vid Uppsala universitet.*

<sup>10</sup> Bertilsson, Bryntesson, Olsson & Börjesson. *Genomströmning och avhopp på ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet*, s. 48.

<sup>11</sup> *Ibid.*, s. 49.

studenter med utländsk bakgrund. Att studenter med bristande förkunskaper avbryter sina studier i hög utsträckning stämmer väl överens med exempelvis UKÄ:s granskning av betyg och avhopp från år 2017. Låga betyg och bristande förkunskaper tycks göra det svårt för studenter att klara ämneslärarutbildningen och leder inte sällan till tidiga avhopp. Att studenter med utländsk bakgrund avbröt sina studier i hög utsträckning hängde dock inte samman med bristande förkunskaper och inte heller med att de valt lärarprogrammet i andra hand. Sambandet mellan utländsk bakgrund och avbrutna studier var oberoende av meriter och prioritering. En grupp som avvek från mönstret var män med höga meriter, som i högre grad gjorde tidiga avhopp och sökte sig till andra utbildningar.

Delstudien visade också vad de studenter som lämnade ämneslärarprogrammet vid Uppsala universitet tidigt i utbildningen gjorde istället. Majoriteten som gjorde avbrott från lärarstudierna sökte sig till ett annat program eller kurs. Övriga återfanns inte som registrerade för högre utbildning under den undersökta perioden och hade alltså lämnat utbildningsbanan. Det fanns viss variation mellan olika studentgrupper avseende vilka som gjorde vad. Studenter med låga meriter lämnade i större utsträckning högre studier helt medan många studenter med höga meriter studerade vidare vid andra utbildningar. Alla studenter lämnade dock inte lärarutbildningsbanan. Fortsatta ämneslärarstudier vid ett annat lärosäte (13%) eller fortsatta studier vid Uppsala universitet inom ett annat lärarprogram (5%) förekom också.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ibid., s. 81.

# Studenters erfarenheter och perspektiv

I de följande avsnitten diskuteras genomströmningen på ämneslärarprogrammet vid Uppsala universitet med utgångspunkt i erfarenheter och perspektiv som framkommit under intervjuer med både aktiva och före detta ämneslärarstudenter som avbrutit sina studier.

## Varför studenter väljer ämneslärarprogrammet

Som vi sett i redogörelsen för den tidigare forskningen kan studenters motiv till att välja att studera till lärare både påverka deras upplevelse av utbildningen och hur benägna de är att fullfölja sina studier. Våra intervjuer belyser att studenternas val att studera vid ämneslärarprogrammet hängde samman med deras uppväxt och skolgång, möjligheterna på arbetsmarknaden, deras intresse för specifika ämnen och en önskan att arbeta med barn och unga.

### *Uppväxten och erfarenheter av skolan*

De intervjuade studenterna hänvisade återkommande till sin uppväxt för att förklara varför de valt att studera till lärare. Exempelvis kunde erfarenheten av att ha haft en förälder som varit lärare eller på annat sätt arbetat i skolan leda till att yrkesvalet kändes naturligt. En av studenterna beskrev att hennes mamma, som själv var lärare, uppmuntrat henne att testa läraryrket: ”Hon är lärare så hon rekommenderade mig att [...] signa upp på vikarieförmedlingen.” En annan student förklarade att ”När man har spenderat många barndomssomrar [med] att springa runt i korridorer med farsgubben [...] så var det ganska självklart att man skulle undervisa någon dag.” Uppväxten kunde också påverka valet av inriktning på ämneslärarprogrammet. Exempelvis beskrev en student att valet att bli lärare i engelska grundade sig i erfarenheten av att ha vuxit upp i ett hem där man pratade engelska, ”så engelska har alltid varit med sedan barnsben [...].

Så jag kände mig väldigt säker på att om jag ville bli lärare så ville jag åtminstone bli engelsklärare”.

Erfarenheten av föräldrar som arbetar i skolan kunde dock också verka i motsatt riktning. En före detta student på ämneslärarprogrammet, som valt att avbryta sina ämneslärarstudier, beskrev att ett av skälen till att hon tvivlat på läraryrket och till slut avbrutit sina studier var hennes mammas negativa erfarenheter av yrkeslivet som lärare:

Jag tror inte jag är gjord för yrket. Hur roligt jag än tycker det är att undervisa och hur roligt jag än tycker det är att umgås med ungdomar och hjälpa, så [...]. Alltså, min mamma jobbar i en skola som har väldigt mycket problem. [...] Hennes stora uppgift nu är inte att undervisa. Det hon gör är typ att hålla koll på att folk inte ska slå varandra. Nej, men för att det är så stökigt. Och det är kontakt med socialen konstant.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: religion)

Denna och andra studenters resonemang om hur deras föräldrars negativa erfarenheter av läraryrket avskräckt dem från att själva välja lärarbanan speglar en generell trend där allt färre barn till lärare väljer att gå i sina föräldrars fotspår. Forskning om den sociala rekryteringen till läraryrket visar att andelen lärarbarn på lärarutbildningen minskat markant. Utbildningssociologen Emil Bertilsson, som studerat den sociala rekryteringen av lärarstudenter och lärare över tid, framhåller att ingen annan yrkesgrupp har haft en så dramatisk nedgång i den så kallade autoreproduktionen som lärare.<sup>13</sup>

Studenterna hänvisade också till erfarenheten av den egna skolgången för att förklara sitt val att bli lärare. Exempelvis kunde goda erfarenheter av lärare i skolan påverka valet av lärarutbildningen och ämnesinriktning. En student, som valt matematik som huvudämne, förklarade sitt yrkesval med att ”Jag har haft en väldigt bra mattelärare under gymnasiet” och landade i valet att ”jag ska söka in till mattelärare [och] förhoppningsvis kunna bli lika bra som min mattelärare var”. En annan student var inne på samma spår: ”I trean på gymnasiet så hade jag en sådan superduper bra historielärare. Så där verkligen tändes någon gnista, så kände jag att jag vill bli historielärare också. Det verkade så himla roligt.” En annan av de intervjuade studenterna beskrev att hennes intresse för att bli lärare

---

<sup>13</sup> Bertilsson. *Skollärare*, s. 121.



grundades i att hon alltid varit duktig i skolan och att hon återkommande fått höra att hon var bra på att förklara saker för andra på ett lättbegripligt sätt. Ytterligare en student sa att ”Jag har alltid tyckt att det är kul att gå i skolan så jag tänkte ’ja, men jag testar läraryrket och ser om jag tycker om det’”. I andra fall var det inte erfarenheten av en lyckosam studiegång, i den meningen att studenterna hade presterat väl och uppskattat sin skoltid, som fått dem att söka sig tillbaka till skolan. Tvärtom menade en del studenter att det var erfarenheten av en skolgång kantad av svårigheter som lett fram till att de valt lärarbanan. Exempelvis framhöll en student att ”Jag var en jättedålig elev. Jag gick i Komvux i fem år och gjorde högskoleprovet fyra gånger för att komma in på lärarlinjen, för att jag ville bli en lärare för sådana som mig.”

Förståelsen för studenternas sätt att resonera om valet att studera till ämneslärare i relation till den egna skolgången kan fördjupas med hjälp av analyser av hur lärarstudenters *skolkapital* förändrats över tid. Även här kan Bertilssons studie hjälpa oss. Bertilsson visar att ju mer skolkapital (höga betyg till exempel) en student förvärvat under sin skoltid desto mer sannolikt är det att studenten väljer andra utbildningar än ämneslärarprogrammet.<sup>14</sup> Det är alltså fler studenter på ämneslärarprogrammet idag än tidigare som, i likhet med studenten i citatet ovan, bär med sig erfarenheter av en mindre lyckosam skolgång. Som en del av citatet indikerar kunde sådana erfarenheter uppfattas som värdefulla för det framtida yrkeslivet. Framförallt menade studenterna att erfarenheterna av att ha misslyckats i skolan och av att ha haft en rörig skolgång kunde vara betydelsefulla för förmågan att navigera i en tuff skolmiljö med mindre skötsamma elever. Bland dessa ämneslärarstudenter tycktes önskan om att, som lärare i framtiden, kunna relatera till elever som kämpat på olika sätt i skolan och viljan att kunna göra skillnad och ge framtida elever en bättre skolgång än vad de själva hade upplevt vara särskilt stark.

Ytterligare en ingång till läraryrket som de intervjuade studenterna beskrev var att de vikarierat som lärare eller annan personal i skolan. En av de intervjuade studenterna förklarade exempelvis att han av en slump börjat arbeta som vikarie i skolan och att han efter en tid i skolan insett att det var lärare han ville bli:

---

<sup>14</sup> Ibid., s. 133.

Sedan så har jag faktiskt jobbat lite olegitimerat som lärare också, där jag fått testa på det här med att vara lite handledare också, det här med den personliga biten och så. Och från början var det kanske inte någonting riktigt för mig, men sedan vart det nästan lite som en slags abstinensbesvär när jag kom därifrån. Jag trodde det inte var för mig, men det var någonting som var både härligt och lite jobbigt med den rollen, men som ändå [kändes] rätt [...] Så det kändes bara som att ”Det här vill jag göra.”

(Ämneslärarstudent: svenska som andraspråk och tyska)

Studenterna beskrev både att arbetet som vikarie kunde väcka deras intresse för läraryrket och att de reella skolerfarenheterna hjälpte dem att mota bort tvivel om huruvida läraryrket var rätt yrkesval, under utbildningens gång.

### *Vägen till ett arbete*

Att en lärarutbildning var en säker väg till arbete var ett annat skäl till att välja utbildningen som studenterna angav. Även om möjligheterna på arbetsmarknaden varierade beroende på ämnesinriktning var den dominerande bilden studenterna förmedlade att möjligheterna att få ett arbete var mycket goda. Några av de intervjuade studenterna, som valt att avbryta sina ämneslärarstudier, beskrev också att de egentligen aldrig varit så intresserade av att bli lärare. Istället hade studievelet grundat sig i att andra studie- och yrkesvägar föreföll stängda och att lärarutbildningen var ett sätt att trygga framtiden ekonomiskt. Exempelvis beskrev en av de intervjuade studenterna sitt val av ämneslärarutbildningen som ”mer andrahandsval än första hand, lite mer som en backup-plan”. Studenten förklarade att när det stod klart att möjligheten att studera till det yrke han egentligen velat ha stängts övertalades han av sina föräldrar att börja studera på ämneslärarprogrammet. ”Och nu var det frågan vad som ska göras vidare. Så konsensus i min omgivning var att utbildning är nog det bästa, så jag tänkte hoppa på det här”, förklarade studenten.

Studentens intresse för att alls gå ämneslärarprogrammet var alltså lågt redan innan han börjat och det blev inte större när han väl satt igång med studierna. ”Jag började och jag tänkte ’well, okej, jag testar och fortsätter kanske.’ Sedan efter en månad, ’well, okej, jag testar att fortsätta.’ Sedan efter två och [en] halv månader jag tänkte ’det här klarar jag inte i fem år.’” En annan student som valt att avbryta sina studier beskrev en liknande brist på intresse för utbild-

ningen. Även denna student hade valt ämneslärarutbildningen som ett sätt att säkra framtiden ekonomiskt. Studenten var i och för sig inte helt ointresserad av att bli lärare och kunde kanske tänka sig att bli det senare i livet. Den överskuggande känslan inför utbildningsvalet var dock att ”det kändes väldigt mycket som ett tvång typ. [...] Det kändes mycket så här: ’ja, men jag gör det här för att skaffa ett jobb’”. När studenten, efter att ha gått på lärarprogrammet en tid, hittade en utbildning som hon hade ett genuint intresse för valde hon att avbryta sina ämneslärarstudier:

Ja, det var så att jag hittade någonting som var mycket mer intressant. [...] Jag kände att jag ville göra någonting som fokuserar på mig och det jag är intresserad av. För lärarprogrammet var mycket så här, ja, men tänka på framtiden och vad jag ska göra i framtiden och så. Men jag tänkte så här att jag ville göra någonting som är utvecklande för mig som person.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: franska)

Även om studenten avbrutit sina studier på grund av brist på intresse var beslutet att avbryta egentligen inte så definitivt. Möjligheten att återuppta studierna och slå in på lärarbanan längre fram i livet var en möjlighet menade studenten. Att studenter, som egentligen inte är så intresserade av att bli ämneslärare, väljer programmet för att säkra framtiden ekonomiskt och uppfattningen om att det alltid är möjligt att återvända till sina studier på programmet senare i livet, kan förstås mot bakgrund av att söktrycket på programmet är jämförelsevis lågt. Det är mindre troligt att exempelvis läkar- och juriststudenter, som går utbildningar som kräver mycket höga betyg, skulle resonera på samma sätt. Tidigare studier har visat att studenter som haft möjligheten att få ett arbete som sitt huvudmotiv till att välja en lärarutbildning avbryter sina studier i högre utsträckning än studenter som valt yrket för att de är intresserade av barns och ungas lärande, till exempel.<sup>15</sup> Studier av genomströmning vid Uppsala universitet visar också att studenter som prioriterar ämneslärarutbildningen lågt vid ansökan avbryter sina studier i hög utsträckning.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Alm, Jungert, & Thornberg. *Nyantagna lärarstudenters motiv, motivation, självtillit och akademiska engagemang*; Carlhed. *Vid den normala studietaktens utkanter*.

<sup>16</sup> Bertilsson, Bryntesson, Olsson & Börjesson. *Genomströmning och avhopp på ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet*.

*Intresse för ämnet eller mötet med barn och unga*

På frågan vad det var i själva ämneslärarutbildningen som lockade studenterna beskrev de i huvudsak två aspekter: ett intresse för de ämnen de valt som sina huvudinriktningar på utbildningen respektive ett intresse för att möta och hjälpa barn och unga. En student karaktäriserar de två aspekterna på följande vis:

Det finns en skala bland lärarstudenter mellan de som är väldigt intresserade av ett ämne och vill bli lärare för att de är intresserade av ett ämne, och sedan inte så intresserade av själva läraryrket, av att vara lärare, typ att interagera med elever och mer det sociala. [...] Å andra sidan så finns det de [...] som inte bryr sig så mycket om vilket ämne man väljer, men som [...] dras till själva läraryrket och lärarrollen.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: samhällskunskap)

Även om dessa två skäl till att välja ämneslärarutbildningen i princip inte behövde stå mot varandra gav studenterna ofta uttryck för att det ena eller det andra lockade dem mer. Studenten i citatet ovan, som avbrutit sina lärarstudier, menade till exempel att han, efter en tid på lärarutbildningen, kommit att inse att han var mer intresserad av ämnet än av den sociala aspekten av läraryrket.

Möjligheten att göra skillnad för barn och unga genom läraryrket var centralt för flera studenter som läste ämneslärarprogrammet. En student med inriktning matematik förklarade till exempel att valet att studera till lärare framför allt grundat sig i möjligheten att bidra till en god utveckling i barns och ungas liv:

Jag har haft ganska enkelt med att förklara saker så att personen förstår. Men mest för att hjälpa elever, vara den här bra läraren som ger eleven motivation. Alltså, en lärare kan göra väldigt mycket. Det kan förändra ett barns liv. Det är sjukt, men det är så.

(Ämneslärarstudent: matematik)

På liknande vis resonerade en annan student som sa att ”Det som fick mig att börja är [...] eleverna, och att jag kunde göra någonting, göra skillnad.” Betydelsen av att genom läraryrket möta elever och ha en positiv inverkan på deras liv motiverade många aktiva studenter till att fullfölja sin utbildning. En annan student, med inriktning svenska som andraspråk och matematik, hade

funderat på att bli tandläkare, men var osäker på yrkesvalet och prövade först att vikariera på olika skolor med elever i olika åldrar. Där väcktes intresset för att bli ämneslärare: ”jag känner att jag kan ge någonting och hjälpa andra som behöver hjälp. Och då menar jag så här elever med utländskt ursprung.” För att vara helt säker på sitt yrkes- och utbildningsval fortsatte studenten samla på sig erfarenheter av att arbeta inom skolvärlden innan ansökan skickades in till ämneslärarutbildningen.

Andra studenter beskrev också att de upplevde att de hade personliga erfarenheter och egenskaper som gjorde att de var särskilt väl lämpade för uppgiften att ta hand om, förstå och leda unga människor. En student förklarade till exempel att han ”alltid trivts bra bland människor och vill ha ett socialt yrke”. En annan student framhöll att anledningen till att hon valt ämneslärarutbildningen var tidigare erfarenheter av att vara träningsinstruktör och att hon i den rollen uppskattat att inspirera och leda människor. Som vi ser i citatet, var frågan om att lära ut ämnet en inte helt oviktig aspekt i studentens resonemang, men den var på ett tydligt sätt underordnad intresset för att arbeta med människor:

Det började nog med att jag har lett en gruppträning och så, och insåg väl där att jag tyckte att det var ganska kul att vara en person som på något sätt inspirerar, eller kanske leda också, människor. Men sedan, i grund och botten, så har jag ett stort intresse för människor och tycker att det är roligt att samspela med människor och så där. Sedan att det finns någonting som ska läras ut känns som att, men det är en skön sak att samlas kring och där jag känner att man får också ge någonting viktigt till människor.

(Ämneslärarstudent: svenska som andraspråk och engelska)

Studenternas intressen och huvudsakliga drivkraft till att bli lärare skapade vissa förväntningar. Längre fram i rapporten beskrivs en diskrepans mellan studenternas önskan om att tränas till att möta och hjälpa elever och en önskan från lärarutbildningens sida att förse ämneslärarstudenterna med djupa ämneskunskaper.

## Synen på läraryrket: ett ädelt yrke med svåra arbetsvillkor

I studenternas beskrivningar av läraryrket framkom två, delvis motstridiga, bilder av yrket. Å ena sidan menade studenterna att läraryrket var ett, för samhället generellt och specifikt för barn och ungas välmående och utveckling, viktigt yrke. Studenterna framhöll att det, av detta skäl, var hedersamt att välja en yrkesbana som lärare. Å andra sidan gav studenterna uttryck för att de själva och andra uppfattade läraryrket som präglat av utmanande arbetsvillkor och låg status. I det följande diskuteras studenternas beskrivningar av dessa två sidor av läraryrket samt vad uppfattningarna om läraryrket kan tänkas betyda för genomströmningen på ämneslärarprogrammet.

Enligt lärarstudenterna var ett viktigt skäl till att de valt att studera till lärare att de uppfattade att yrket fyllde en central funktion i samhället och att man som lärare hade en särskilt viktig roll i samhällsutvecklingen. En student sa till exempel att han uppfattade att lärare var ett ”dygdigt” yrke. En annan student förklarade att han såg läraryrket som ”ett samhällsuppdrag” och beskrev att ”Man har sin egen chans att få sätta prägel på en generation. [...] Så det tilltalar mig väldigt mycket.” Ytterligare en student framhöll att skolan var en bra plattform genom vilken man kunde förändra samhället till det bättre: ”Jag [har] länge drivits av någon slags ilska för att världen är orättvis och att jag har velat vara med att förändra det på något sätt. Och jag tycker att skolan är det bästa sättet att göra det på.”

Möjligheten att hjälpa barn och unga genom läraryrket och att förbättra samhället var alltså något som skapade en positiv känsla inför livet som lärare och en huvudanledning till yrkesvalet för många studenter. Samtidigt uttryckte studenterna en oro över i vilken mån de skulle kunna hantera, vad de såg framför sig som, en mycket krävande arbetssituationen i skolan. ”Vad ska man göra i situationer som är hotfulla [...] där det är kaxigt?”, frågade en av studenterna retoriskt. Den motstridiga bilden av läraryrket som studenterna själva gav uttryck för var också något de konfronterades med i mötet med vänner, familj och bekanta.

### *Omgivningens uppfattning om läraryrket*

När lärarstudenterna berättade om sitt yrkesval för omgivningen möttes de ofta av positiva reaktioner såsom kommentarer om att det var bra att de bidrog till skolan i tider av lärarbrist och att läraryrket är ett mycket viktigt yrke. Positiva kommentarer kunde också röra sig om att läraryrket passade personen i fråga särskilt väl. En student, vars huvudämne var samhällskunskap, som beskrev sig själv som ett ”argumentationsmonster”, berättade att omgivningen uppmuntrade hennes beslut att bli lärare genom att förmedla att yrket passade henne särskilt bra: ”När jag berättade att jag skulle plugga till lärare, alla tänkte ’ja, men det är rimligt. Det är klart att du ska, vad annars skulle du bli?’” En annan student, som hade påbörjat utbildningen ett år efter han tagit studentexamen beskrev att ”reaktionerna som jag brukar få brukar vara positiva” och att personer han mötte ofta blev ”imponerande.” Ytterligare en student beskrev hur omgivningen blev förvånade på ett positivt sätt när hon berättade att hon skulle bli matematiklärare. ”Liksom ’wow. Du ser inte ut som en matematiker.’ Jag har lite tatueringar och så där”, förklarade studenten.

Bakom de uppmuntrande kommentarerna uppfattade dock en del studenter en skepsis vilket gjorde att de positiva omdömena ibland kändes tvetydiga. Som studenten i citatet nedan beskriver kunde omgivningens reaktioner på valet att bli lärare till och med kännas skrämmande eftersom det fanns ett underliggande budskap om att skolan var en mycket svår arbetsplats:

Folk lägger huvudet lite på sned och säger att ”det är så viktigt att göra, det är så stort av dig” [...]. För att det finns en föreställning, och som säkert är sann delvis, att det är så tufft yrke och att det är tufft att jobba i skolan. Och den har lite skrämt mig, den där när man lägger huvudet på sned, på det sättet. För ja, men det ger mig lite känslan att jag kanske inte riktigt har begripit hur tufft det här yrket är.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och svenska)

Samma student sammanfattade omgivningens motstridiga bilder av läraryrket på följande vis: ”Så i allmänhet så upplever jag att det finns en syn på läraryrket som viktigt och på något sätt nobelt, men också att man är lite dum om man väljer att plugga till det.”

Studenterna menade också att en del vänner och bekanta, som sa att de var positiva till studenternas yrkesval, samtidigt förmedlade att de själva inte skulle

kunna tänka sig att arbeta som lärare. En av de intervjuade studenterna beskrev att han, när han berättat att han skulle bli lärare, mötts av reaktioner i stil med: ”Men det är jättebra att du pluggar till lärare. Vi behöver lärare.” Samtidigt uppfattade studenten att det man egentligen menade var att ”Det är bra att du gör det ingen annan vill göra.” En annan student beskrev att han fått liknande respons när han svarade på frågan om vad han pluggade till: ”Reaktionen man alltid får, ’gud, vad bra. Det är så viktigt med bra lärare. Jag skulle aldrig kunnat bli lärare [skratt] men det är så bra att du blir lärare”. Studenten förklarade att ”Så det är en väldigt positiv nedlåtande komplimang skulle jag vilja säga.”

Flera studenter beskrev att omgivningens nedvärderande av läraryrket synliggjordes i kommentarer som indikerade att lärarstudenterna kunde gjort något mer av sitt liv än att just välja lärarbanan. ”Jag har fått kommentarer som subtilt indikerar på att de inte ser det här som en karriär utan mer som någonting som är en plan b”, berättade en av studenterna. En annan student beskrev liknande upplevelser på följande sätt:

Vanligaste reaktionen, och det är också det jag stör mig allra mest på, är ”Ja, men vad bra. Vi behöver fler lärare” eller ”Du hade faktiskt kunnat göra någonting mer. Varför just läraryrket?” Jag skulle säga att det är de vanligast. [...] Jag skulle nog säga att det första är nästan alltid med en underton att ”någon måste ta den bollen” snarare än att ”kul, varför ville du bli lärare?” Så känns det nästan. Jag får känslan av att det sägs med en underton som är att ”jaha, okej, du valde att inte göra mer med livet”. Och det är lite provocerande.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap)

Negativa kommentarer bland vänner och bekanta underblåste tvivel om den yrkesbana studenterna valt. Samtidigt försvarade studenterna sitt karriärval, bland annat genom att påpeka att omgivningen syn på läraryrket var baserad på felaktiga uppfattningar om situationen för dagens lärare. En av studenterna sa till exempel att hon trodde att folk som inte hade reella kunskaper om läraryrket idag: ”de tänker väl att det är jättetufft hela, hela tiden och de tror att man tjänar jättejättelite och att alla elever är ganska jobbiga och bråkiga.” I realiteten var villkoren för dagens lärare inte så dåliga, påpekade studenten: ”det är inte så att vi lärare, tycker jag, har det speciellt dåligt när det kommer till lön eller planeringstid eller lediga dagar. Vi har det ganska bra där, tycker jag.”



Den delvis negativa bilden av läraryrket var dock inte bara något studenterna konfronterades med i mötet med vänner och bekanta. Det var också en beskrivning studenterna menade att de mötte under själva ämneslärarutbildningen.

### *Bilden av läraryrket på lärarutbildningen*

Läraryrket med goda ämneskunskaper som brann för sina ämnen, läraryrket med en god förankring i skolans värld och gedigna praktiska kunskaper likväl som den verksamhetsförlagda utbildningen inspirerade ofta studenterna och skapade en god känsla för läraryrket. En mer skeptisk syn på läraryrket förmedlades dock också under utbildningen, enligt studenterna, både genom direkta uttalanden om att arbetsmiljön i skolan var svår och yrket stressigt och på indirekta sätt. Exempelvis kunde kritiska studier av skolan som institution skapa en negativ känsla inför det kommande yrkeslivet. En av studenterna beskrev att hon under utbildningens gång alltmer förstätt hur problematiskt dagens skolsystem var och att detta sått tvivel om huruvida det var fruktbart att alls verka i skolan. ”Ju mer jag har pluggat, desto mer missnöjd har jag blivit med hur skolsystemet ser ut [...]. Man känner sig maktlös just för att ... ja, jag som lärare kan göra mycket, men systemet är dåligt från början”, förklarade studenten.

En annan student beskrev att man på ämneslärarprogrammet ibland utgick ifrån och förmedlade en bild av att det var omöjligt att undervisa på det sätt som var önskvärt eftersom situationen i skolan var så svår. ”Jag tror att under utbildningen så känns det som att det har tryckts [...] på att ’Det är mycket. Det är tungt. Det är otacksamt från många håll.’” Enligt studenten närdes bilden av läraryrket som tungt, både i samtal studenter emellan och av lärare, på lärarutbildningen. Studenten gav följande beskrivning av hur uppfattningar om läraryrket, som präglade av utmanande arbetsförhållanden, förmedlades:

Kanske inte nödvändigtvis att man säger att ”Det är hemska arbetsförhållanden. Gör det inte”. Inte på det sättet. Men det finns alltid, har jag upplevt, ett samförstånd med att ”Ja, det här är idealbilden. Vi hade velat göra så här, men det vet vi alla att vi inte hinner. Vi vet alla att det är stressigt. Vi vet alla att det är långa dagar. Vi vet alla det här och det här och det här”. Och oftast är de här ”vi vet alla...” riktade mot de negativa aspekterna mot yrket snarare än de positiva.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap, geografi och filosofi)

En del studenter uppfattade också att man på utbildningen insinuerade att praktiska element i läraryrket hade ett lågt värde. En av de intervjuade studenterna påpekade att ambitionen att höja lärarnas status genom att betona akademiska moment under utbildningen, mer än själva undervisningspraktiken, fick den omvända effekten för henne som lärarstudent. Ambitionen att akademisera lärarutbildningen förmedlade nämligen att själva undervisningen och lärargärningen var mindre ansedd. ”Det känns många gånger som att man försöker höja statusen på lärare genom att göra utbildningen akademisk. Men det man implicit gör då är att [man] säger att ’det ni egentligen ska göra hör inte riktigt hit och det är inte lika hög status, så vi sätter det i andra rummet’”, beskrev studenten. Hon förklarade att det ”känns lite som en käftsmäll” när hon insett att, vad hon uppfattade som essensen av det yrke hon valt, betraktades som något som var ”i periferin” på lärarutbildningen.

Den delvis negativa bilden av läraryrket som närdes av både lärare och studenter under ämneslärarutbildningen fick en del studenter att känna osäkerhet inför sitt yrkesval. Exempelvis framhöll studenten i citatet ovan att ”Det är klart att man har haft några vändor där man sitter och ’gud, är det det här jag ska göra? Borde jag hoppa av?’” Studenten förklarade att eftersom hon redan innan varit nära att gå in i väggen så gav diskussionerna om det stressiga läraryrket upphov till särskilt starka tvivel:

”Kommer man klara det? Är det här ett liv som kommer vara hållbart för mig i längden?” Och speciellt då hur vi som studenter också pratar om det. Det är alltid någon [...] som drar fram senaste ”ja, så här procentuellt stort antal går in i väggen inom de fem första åren”.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap, geografi och filosofi)

En annan student beskrev att många ämneslärarstudenter tvivlade på sitt yrkesval och att denna känsla förstärktes när de mötte kritiska uppfattningar om läraryrket under utbildningen. ”Jag tror att det är ett yrke och en utbildning som många är tveksamma redan från början att söka sig till”, sa studenten och förklarade att ”jag tror att när man då någonstans får det bekräftat när man kommer till utbildningen att ’Ja, men det är inte lika fint att vara lärare. Ska du

göra det här?’ så tror jag att det kan vara lite avskräckande.” Detta var en fråga som man borde arbeta med på utbildningen, enligt studenten.

Vad innebar den delvis pessimistiska framställningen av läraryrket som studenterna konfronterades med i mötet med familj, vänner, andra lärarstudenter och lärarutbildare för genomströmningen på ämneslärarprogrammet? Om den faktiskt ledde till att studenter valde att avbryta sina studier, och i så fall i vilken utsträckning, kan den här undersökningen inte ge några definitiva svar på. Att det var jobbigt för ämneslärarstudenterna att gång på gång möta, mer eller mindre välgrundade, kritiska uppfattningar om det yrke de valt och att det sådde och underblåste tvivel hos många lärarstudenter stod dock klart. Osäkerheten, som den dystra beskrivningen av läraryrket gav upphov till, handlade inte bara om huruvida läraryrket alls var något att satsa på utan även i vilken grad lärarutbildningen förberedde lärarstudenterna inför yrkeslivet på ett adekvat sätt.

## Upplevelsen av studierna

Studenternas förväntningar på ämneslärarutbildningen, vad de uppskattade och saknade under sina studier, kan delvis förstås mot bakgrund av den bild av läraryrket studenterna mötte och bar med sig. Studenternas övertygelse om att arbetsvillkoren i skolan var utmanande tycktes nära en osäkerhet om i vilken utsträckning utbildningen förberedde studenterna på livet som lärare fullt ut. Inblick i läraryrket blev därför särskilt viktigt för studenterna, både eftersom det tjänade som en motvikt mot negativa uppfattningar av yrket och eftersom studenterna erfor att sådana inslag på utbildningen gav dem viktiga redskap till yrkeslivet.

### *Djupa ämneskunskaper på bekostnad av ämnesdidaktik?*

De intervjuade studenterna upplevde att en stor del av utbildningen ägnades åt studenternas huvudämnen och att de fick med sig djupa ämneskunskaper. Det var, framhöll studenterna, roligt, intressant och inspirerande att få sätta sig in i de ämnen de valt som sina huvudinriktningar. Trots att studenterna värderade ämneskunskaperna beskrev studenterna återkommande att utbildningen i ämneskunskaperna skedde på bekostnad av utbildning om hur ämnena skulle

läras ut till eleverna. ”Fördelarna är att man får verkligen fördjupa sig i ämnena, det är väldigt roligt att fördjupa sig i ämnena. Och sedan... det kommer då någonstans med sin nackdel, för att hela den här pedagogikdelen har någonstans hamnat mellan stolarna väldigt ofta, har jag upplevt”, beskrev till exempel en av studenterna. Studenten tydliggjorde att ämnesinstitutionerna hade ”fokus på självaste ämnena [...] och inte just det här hur man ska lära ut, helt enkelt.” En annan student sa att lärarna på ämnesinstitutionerna, ”de vet inte heller riktigt hur det här med pedagogik fungerar, ’vi kan bara våra ämnen’ [...] hur gör vi det här till lärande har inte varit så [...] superpreciserat.” Ytterligare en student beskrev att ”innan man börjar den pedagogiska kärnan, så kunde man till och från känna att jag [...] läser en massa ämnen som jag ska läsa [...] det är kul att läsa, det är det ju, men undervisa? Ja, hur fan ska jag göra det?”

Även andra studenter beskrev en särskilt svag anknytning till läraryrket under de första terminerna då de läste sina ämnen. En före detta ämneslärarstudent, som avbrutit sina ämneslärarstudier, beskrev exempelvis att ”När vi pluggade teologi och religion, då kändes det inte alls som man var lärare. [...] De här små mötena man hade där man pratade didaktik [...] var den enda anknytningen man då hade sin allra första termin om att man skulle bli lärare över huvud taget.” Studenten menade att den svaga anknytningen till läraryrket under den första studietiden på ämnesinstitutionen var negativ för motivationen och förklarade att ”Ja, men jag tycker att det skulle vara mer tydligt att så här: ’Du pluggar faktiskt till lärare nu’ [...]. Jag tror man tappat lätt motivationen om man inte vet varför man gör saker.”

Studenterna uttryckte alltså återkommande en stark önskan om att större tonvikt skulle läggas vid ämnesdidaktik och lärarpraktik. En indikation på hur viktig denna fråga var för studenterna var att flera av de intervjuade studenterna berättade att de ville delta i den föreliggande studien just för att lyfta denna åsikt. ”Anledningen till varför jag [...] vill delta i den här studien är för att jag upplever att det är väldigt lite fokus [...] på just lärardelen”, beskrev till exempel en av lärarstudenterna.

En del studenter menade också att ämneskunskaperna var på en så hög nivå att det inte kändes relevant för blivande lärare. Exempelvis sa en student med samhällskunskap som huvudinriktning att ”det är mest ämneskunskaper, och ibland på en nivå som inte på något sätt känns relevant. En av studenterna som hade avbrutit sina studier med inriktning engelska förklarade att en orsak

till beslutet att avbryta studierna var att nivån inte var anpassad till gymnasieundervisning:

Jag tyckte att man får lära sig mycket onödigt ändå, saker som en gymnasielärare verkligen inte behöver, du förstår, som är mycket högre level [...]. Visst det är bra om du vill fortsätta att doktorera, så klart. Men det här är ämneslärarprogrammet. Du tänker bli en ämneslärare. Och jag tycker och jag känner att det behövs mycket mindre.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: engelska).

En ämneslärarstudent med inriktningen matematik var inne på samma linje och beskrev problemet på följande vis.

Vi kommer läsa Linjär algebra 2, en kurs inom matematik. Så jag som lärarstudent känner att [...] man finner ingen nytta av det för gymnasie matematik. [...] Jag kan tänka mig det är mer för en ingenjör det skulle vara användbart, eller någon som programmerar eller någonting på hög nivå. Inte för en lärare som ska undervisa [...]. Den förståelsen kommer inte ge dig någon nytta. Det är mer om saker som inte existerar ens i gymnasievärlden liksom.

(Ämneslärarstudent: matematik)

I likhet med andra intervjuade studenter menade lärarstudenten att de, i hans tycke alltför djupa, ämneskunskaperna i matematik skedde på bekostnad av ämnesdidaktik och lärarpraktik. ”Jag personligen tycker man lär sig inte så mycket om hur man ska lära ut saker och hur man ska kunna ha förståelse för olika elever mycket sådana grejer”, sa studenten, och förklarade att ”jag tycker det är mycket viktigare än att bara få massor av kunskaper som hälften av dem har [man] ingen användning [för].” Den här studenten hade vid tidpunkten för intervjun ansökt om att fortsätta sina studier vid ett annat lärosäte, vilket han bland annat motiverade med idén om att kursinnehållet där skulle vara enklare och mer anpassat till vad som sedan skulle bli användbart i gymnasieundervisningen.

Exemplen belyser en diskrepans mellan vad en del studenter respektive lärarutbildare på lärarutbildningen uppfattade att en blivande lärare borde kunna. Tanken om ”onödig” kunskap som inte har direkt med innehållet i framtida gymnasieundervisning att göra, stod exempelvis i kontrast till tanken

att en lärare skulle kunna mer än sina elever. Uppfattningen om att kunskapskraven på utbildningen var på för hög nivå delades inte heller av alla studenter. Flera studenter beskrev att de värderade de djupa ämneskunskaperna högt och de ställde inte heller alltid ämneskunskaper i motsats till utbildning i ämnesdidaktik och lärarpraktik. Oavsett hur studenterna värderade ämneskunskaperna var dock den dominerande bilden som studenterna förmedlade att de såg ett behov av mer fokus på läraryrket i sig under utbildningen.

Även om studenterna uttryckte en generell önskan om en utbildning som var mer anpassad efter deras framtida yrkesliv som lärare visar vår undersökning att det fanns skillnader mellan ämnen avseende i vilken grad undervisningen kopplades till lärarpraktiken. Flera studenter menade till exempel att man i svenska hade ett upplägg där man i undervisningen ofta tog utgångspunkt i läraryrket. Att många av lärarna som undervisade blivande svensklärare själva hade lärarerfarenhet uppskattades storligen av studenterna. Studenterna återkom också ofta till värdet av att få konkreta tips på hur ämneskunskaperna kunde läras ut. I citatet nedan jämför en lärarstudent med huvudämnen svenska och samhällskunskap i vilken grad ämnesstudierna kopplades samman med lärarpraktiken under utbildningen:

Det har varit en enorm skillnad att gå från samhällskunskap till svenskan. För svenskan är ett ämne som det går mer att glida mellan skolans värld och universitetet, upplever jag det som. Och där har vi haft erfarna ämneslärare som verkligen har varit så bra på den grejen. Att ”tänk på det här, så här fungerar ett gruppsamtal [...]”. Det har varit konkreta tips och vad som fungerar och inte.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och svenska)

Utöver önskan om att lära sig mer om hur det egna ämnet skulle läras ut efterfrågade studenterna kunskap om andra aspekter av lärarpraktiken. Hur man som lärare bemöter elever och föräldrar på ett bra sätt, hur konflikter kan hanteras, hur man bäst håller ett utvecklingssamtal, hur elever i behov av särskilt stöd kan stödjas, hur tidspress och stress kan hanteras i en situation med höga krav på elevkontakt och administration var frågor som de intervjuade lärarstudenterna hade önskat att ämneslärarutbildningen gett dem redskap för att hantera i större utsträckning. En student beskriver det på följande sätt:

Jag tror typ att man skulle behöva [...] diskutera lite juridiskt, alltså vad får man göra och vad har man för skyldigheter och så. Det vet jag inte om ni diskuterar senare på programmet, men lite sådant. Alltså, skyldigheter och hur man gör [...] Om en elev betar sig så här, även fast det kanske finns en risk då att man skrämmer upp, så tror jag också det är bra att man har det i bakhuvudet.”

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: religion)

En annan student beskrev att man under utbildningen utgick ifrån en idé om ett slags ”idealelever” som han menade inte överensstämde med verkligheten. ”Det stämmer inte ens för fem öre”, sa studenten, och framhöll att ”Elever är skitjobbiga, de är skitkaxiga, de är skituppkäftiga. [...] Vi har ingen utbildning om hur vi ska kunna hantera det”. Den upplevda avsaknaden av sådan kunskap gav upphov till en osäkerhet hos studenterna vilken sannolikt förstärktes av den delvis mörka bild av lärares arbetsvillkor som lärarstudenterna mötte, som beskrivits tidigare i rapporten.

#### *Att finna vägar bort genom ämneslärarutbildningen*

Ett skäl till att en del studenter valt att avbryta sina ämneslärarstudier var att de, under ämneslärarutbildningen, upptäckt nya utbildningsvägar. Exempelvis beskrev ämneslärarstudenter som hade samhällskunskap som huvudämne att de blivit så intresserade av statskunskap när de läste statskunskap inom ramen för lärarutbildningen och bestämt sig för att läsa till en pol. master istället för till ämneslärare. En av de intervjuade studenterna, som avbrutit sina studier på ämneslärarprogrammet för att istället läsa pol. master, förklarade att hon var ”för intresserad” av statskunskap ”för att jag inte ska plugga det fullt ut [...]. Jag ville plugga master och det skulle jag inte få göra om jag fortsatte på lärarprogrammet.” Önskan att byta över till statskunskap tycktes även näras av att studenterna som läste pol. master framstod som mer intresserade av sina studier än många ämneslärarstudenter. När studenten, under sina ämneslärarstudier, hamnade i en seminariegrupp där de andra studenterna läste till pol. master och inte till ämneslärare upplevde hon att diskussionerna var roligare och hon kände sig mer hemma. ”Det kändes jätteroligt att vara med andra, för att ... ja, det var folk som var på riktigt intresserade, och då blev seminariet mycket roligare”, förklarade studenten. Samma student beskrev också att hon träffat lärare under lärarutbildningen som inspirerat henne till att vilja bli lärare på universitetet

istället för ämneslärare på gymnasiet och att hon kommit i kontakt med ett projekt där lärare gavs möjlighet att doktorera som hon tyckte verkade spännande. Att bli lärare på universitetet framstod som lockande eftersom det, enligt studenten, fanns större möjlighet att fokusera på sitt ämne utan att behöva göra en massa andra "sidouppgifter" som man behöver göra om man arbetar som lärare i skolan. När samma lärarstudent, under sin VFU, träffade en handledare som utöver att vara lärare arbetade med EU-relaterade frågor och hon även då kände sig mer intresserad av att höra om det arbetet än om lärarens lärarerfarenheter insåg hon att intresset för läraryrket svalnat så mycket att hon behövde avbryta sina studier.

En annan student, som läst till ämneslärare med huvudämne religion, beskrev att hon på ett liknande sätt blivit inspirerad att lämna ämneslärarprogrammet under det att hon läste sitt huvudämne. Studenten beskrev att hennes klass bestod av tre grupper: ämneslärarstudenter, blivande präster och kulturintresserade. Blandningen av studenter var bra enligt studenten för den hade lett fram till att hon hittat ett annat yrke än läraryrket som hon insett att hon brann för. Studenten, som i och för sig var mycket nöjd med sitt byte av karriärbana, menade att hon kanske, trots allt, skulle ha stannat kvar på ämneslärarprogrammet om det funnits en starkare koppling till läraryrket under de första terminerna på ämneslärarprogrammet:

Så att för mig var det bra. Men jag tror också att ... ja, jag vet inte, man kan inte spekulera om det hade varit annorlunda, men jag tror kanske om jag hade haft mer anknytning så kanske jag inte hade utforskat det andra lika mycket. Nu är jag jätteglad att jag har bytt, för jag trivs med det. Men jag kan tänka mig att jag kanske inte hade det om jag hade känt mer anknytning och förståelse för det jag pluggade innan.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: religion)

En delvis svag koppling till läraryrket under utbildningen i kombination med att ämneslärarstudenterna fann inspiration till att studera till andra yrken under sina ämneslärarstudier var alltså en orsak till att studenter valde att avbryta sina studier.



*Inspirerande lärare med en tydlig förankring i skolan*

Studenterna återkom till hur betydelsefullt det var med lärare på ämneslärarutbildningen som var inspirerande. Lärare som utstrålade att de tyckte om sitt ämne var mycket uppskattade. Lärare som också förmedlade en tydlig koppling till det praktiska arbetet i skolan och som, ofta utifrån egna erfarenheter, kunde berätta om undervisning i praktiken värderades särskilt högt. Sådana lärare kunde ge lärarstudenterna den utbildning om lärarpraktiken studenterna framhöll att de ofta saknade och de tycktes också få studenterna att känna sig förvissade om att de genom utbildningen blev förberedda inför det kommande arbetslivet. Studenten i citatet nedan beskriver hur lärarutbildare i svenska, i kraft av att ha arbetat som lärare under lång tid, kunde förmedla en trygghet inför det kommande arbetslivet som lärare:

Det är erfarna lärare som vet om att det är tufft, att det är svårt. Och de erbjuder oss sina tips på hur de har gjort genom sin karriär som kan ha varat 30 år ibland i skolan. Och den tyngden det ger, och den tryggheten det ger att jag pratar med en person som vet vad den pratar om, på något sätt, det ger en trygghet. Och sedan så säger inte de att det kommer vara lätt, eller att det är lösningen på allting. Men de har en förståelse och jag kan lita på att de har det.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och svenska)

En annan student gav ytterligare en beskrivning av hur viktigt det var för lärarstudenterna med lärarutbildare som på ett tydligt sätt kopplade undervisningen till lärarpraktiken. I citatet nedan beskriver studenten sin favoritlärare på ämneslärarutbildningen:

Hon är jättejätteduktig och hon var väldigt duktig på att anknyta till lärarna också. Många andra var mer ”jag har forskat mycket. Det här tycker jag är intressant” [...]. Man kände att de brann för det, men det var inte så att de kanske just brann för skola [...]. Hon anknöt hela tiden till allas professioner. Att det var så här: ”Ja, men då i läraryrket är den här dikten jättebra att använda [...]”. Hon förklarade varför hon hade använt en viss struktur i uppgifterna. [...] Så det var en till dimension i det hela som då lärarna kunde använda sig av.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: religion)

Ytterligare en student beskrev att medan lärare som, under sin undervisning, inte kopplade till den direkta lärarpraktiken sänkte studentens motivation så höjdes motivationen av lärare som gjorde det. Studenten hade särskilt positiva minnen av lärarna hon haft när hon läst geografi under sin ämneslärarutbildning. De lärarna hade lång erfarenhet av att själva ha arbetat som lärare och de kunde både undervisa om sitt ämne och ge handfasta råd om hur undervisningen skulle bedrivas:

De lektorerna som höll i det då [...] har jobbat som lärare i 30 år. [...] Ja, men var vi ute på exkursion för att vi ska lära oss om landskapsbildning under istiden så är de så här ”Hörni, vi vänder på det. Idag ska ni få prova. Hur är det bästa sättet att prata med en klass när man är ute? Prova att ställa er mot vinden, med vinden”. Och just den här då att då har de, medan vi lär oss ämneskunskaperna, ändå någonstans kunnat säga att ”det här kan man faktiskt göra sedan också”.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap, geografi och filosofi)

Vikten av att känna entusiasm och inspiration från lärarna på utbildningen när det gällde både ämnet och själva undervisningen samt att, som studenten i citatet nedan beskriver, känna att det är roligt att vara lärare var en viktig drivkraft för lärarstudenterna:

Ja, jag blev nog särskilt motiverad när jag studerade engelska. [...] Då var det på zoom. Men jag tycker jag att de lärarna, ändå genom zoom, var mycket mer inspirerande på något sätt. Det känns som att det var mycket mer så här: ”Woohoo, nu kör vi. Det här är kul.” Man bara ”Jaha, men vad kul att vi får tänka så” [skratt]. Jag vet inte, men jag tror det är jätteviktigt att det blir mer av sådana inslag, för annars kan det bli ganska allvarligt och det är betyg och det är [...]. Nej, men så här, när det är ganska så här kul yrke.

(Ämneslärarstudent: svenska som andraspråk och engelska)

I linje med att studenterna värderade lärare med en nära koppling till lärarpraktiken visade intervjuerna att praktik i skolan ofta var motiverande.

### *Den värdefulla och avgörande VFU:n*

Ämneslärarutbildningen innefattar tre perioder med verksamhetsförlagd utbildning (VFU). I många fall var VFU:n en höjdpunkt under utbildningen

för lärarstudenterna. Studenterna uppskattade att få testa på livet som lärare och återkom till att de praktiska erfarenheter de fick av att undervisa och utföra andra uppgifter i skolan under sina VFU-perioder var mycket värdefulla, motiverande och roliga. En bra VFU-handledare kunde vara inspirerande och förmedla insikter om lärarpraktiken på sätt som utbildningen på universitetet inte kunde göra, menade studenterna:

Jag hade verkligen jätteduktiga handledare som var den typen av lärare [...] som jag någonstans ville bli. Att de kunde kommunicera med eleverna på ett plan som inte enbart gällde undervisningen. Att de kunde få med sig klassen, få med sig gruppen, på ett sätt som jag också vill göra. Och det kan man göra mycket genom dialog, [skapa] en viss kultur i klassrummet och lite teater ibland, lite skämt ibland och lite allvar ibland så det blir en mix av allting. Det hade jag väl tur då att mina lärarhandledare var väldigt duktiga på det och kom med jättemånga bra tips.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap)

VFU:n kunde också ge studenterna självförtroende i lärarrollen. Studenten i citatet ovan underströk att hennes handledare, utöver att inspirera och ge konkreta undervisningstips, fick studenten att känna sig trygg inför sin kommande lärargärning. ”Jag fick också mycket eget ansvar [...] då kunde de ge lite hjälp och stöttning samtidigt som man fick laborera ganska fritt själv. Det fick mig att känna att jag hade deras förtroende”, förklarade studenten. Andra studenter gav uttryck för liknande erfarenheter. Exempelvis beskrev en student att erfarenheten av VFU:n lett till att studenten känt sig ”mer trygg efter den erfarenheten, på något sätt”. Betydelsen av handledare under VFU:n lyftes av flera studenter. En av studenterna beskrev sina egen positiva upplevelser av bra handledare i kontrast till medstudenter som haft mindre tur:

VFU 1 så det var den roligaste kursen jag har haft. [...] För det första hade jag en väldigt bra handledare. Jag tror det gör väldigt mycket. Jag har fått höra av kursare som inte har haft... mycket sämre upplevelser med sina handledare, än vad jag har haft. Som kanske inte tyckte att kommunikationen har fungerat. Eller att de har väldigt olika syn på undervisning eller så. Men jag var jättenöjd med min handledare.

(Ämneslärarstudent: matematik och historia)

Studenten i citatet ovan preciserade att hans egen erfarenhet av handledning hade bestått i en god kombination av ansvar och stöttning. Det gjorde att erfarenheten lyftes som exempel på bland det bästa med hela ämneslärarutbildningen. En annan student beskrev hur VFU:erna hade varit det bästa med utbildningen ”när man faktiskt fått göra saker praktiskt och faktiskt känna på det”. Studenten, som hade ämnesinriktning matematik, förklarade vidare ”dels att man får faktiskt prova på hur det känns att stå inför en klass. Det är roligt när man känner att de har lärt sig vad man har försökt att lära ut och så där.”

Det värde studenterna tillskrev VFU:erna kan också förstås mot bakgrund av de återkommande diskussionerna om lärares ansträngda arbetsvillkor som studenterna tog del av i media och i andra sammanhang och som de själva ofta förde med kursare och andra. ”Den här verkligheten som alla hela tiden pratar om att ’det är så mycket och man hinner inte med’, [att] någonstans då få testa ’hur blir det i verkligheten?’”, förklarade en av studenterna, och konkluderade att VFU:erna hade varit ”guld värt”.

En viktig funktion som VFU:erna fyllde, enligt studenterna, var också att de gav möjlighet för studenterna att bedöma huruvida de valt rätt yrkesväg eller inte. I detta avseende framstod den första VFU-perioden under utbildningen som särskilt viktig. Denna tidiga avstämning kunde hindra studenter från att lägga tid och studiemedel på en utbildning som de inte skulle fullfölja. En del av de intervjuade studenterna, som avbrutit sina studier på ämneslärarprogrammet, hänvisade specifikt till att de under VFU:n insett att läraryrket inte skulle passa dem. Andra studenter, som själva valt att stanna kvar på utbildningen och som var nöjda med sitt yrkesval, rapporterade om kursare som valt att avbryta sina studier efter VFU:n:

Jag har också märkt att det har varit precis rätt i tiden varje gång för att se och avstämna om man typ vill bli lärare. För många hoppar av efter till exempel första VFU:n. Och den är under tredje terminen. [...]. Så att just den där första VFU:n, den spelar en väldigt viktig roll för, jag tror, alla lärarstudenter. [...] Som en första test på om ”är det här någonting som jag vill fortsätta plugga till, eller [...] tar det stopp här”. Och jag vet själv tre personer på första VFU:n [...] som jag verkligen trodde skulle gå all the way, som sa att ”nej, det går inte. Jag klarar inte av ...”

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och engelska)

I jämförelse med övriga VFU-perioder ställdes det lägre krav på självständighet under den första VFU:n. Studenterna beskrev att denna VFU-period var ett slags introduktion till yrket där de auskulterade och agerade assistent till en lärare. Trots dessa jämförelsevis låga krav kunde, som studenten i citatet nedan framhåller, studenterna behöva ha hunnit få med sig en viss kunskapsbas att stå på innan de begav sig ut på sin första VFU:

Sedan så tycker jag också att det är ganska bra att man har lite av de här ämnesstudierna i början, så man faktiskt har någonting att säga. Och sedan har man den här VFU:n igen då. Så jag tycker ändå upplägget på VFU:n är ganska bra i sig. [...] Jag förstår att man måste ha någonting i ryggsäcken för att ha en VFU.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och historia)

Samtidigt framhöll studenten att upplägget med VFU en bit in på utbildningen kunde kännas tufft för studenter som under VFU:n insåg att de inte ville bli lärare. ”Jag tänker på alla de här människorna som hoppar av när de har haft sin VFU för att de inser att ’det här var absolut ingenting för mig’”, beskrev studenten, och förklarade att ”det lite tough luck, nu har du spenderat ett och ett halvt år här, utbildat dig till någonting som du inte har någon över huvud taget lust att göra.” En student med ämnesinriktning tyska gav exempel på hur två dagars auskultation på plats i en skola tidigt i utbildningen hade inspirerat och gett värdefulla insikter:

Vi var bara tre som läste den kursen i tyska i och för sig. Men vi fick gå tid och vi fick prata med lärare och se skolan och bara vara på ett gymnasium, för jag hade aldrig vikarierat på ett gymnasium. Jag hade bara varit på grundskola innan. Och det var roligt att bara få se och vara på ett gymnasium och se det ur ett lärarperspektiv. Och det gjorde mig jättemotiverad.

(Ämneslärarstudent: tyska)

Intervjuerna visade att erfarenhet av undervisning i skolans värld, både innan och under utbildningen, kunde vara mycket betydelsefulla, om inte avgörande, för studenternas motivation att fortsätta eller avbryta sina ämneslärarstudier.

*Förväntningar, krav och ambitioner*

I intervjuerna framkom en samstämmig önskan, från studenternas sida, om att utbildningen skulle vara nära kopplad till det framtida yrket som lärare. Mer splittrad var bilden av nivån på utbildningen, som kunde upplevas som allt från för hög till för låg. Den statistiska delstudien i detta projekt visade att avhopp från ämneslärarutbildningen vid Uppsala universitet var vanligt bland studenter med låga förkunskaper, men också att män med höga betyg tenderade att välja bort ämneslärarstudierna för andra utbildningar. En av de intervjuade studenterna som hade klarat studierna i sitt första ämne och i den utbildningsvetenskapliga kärnan, övervägde nu att byta lärosäte eftersom studierna i matematik upplevdes som för svåra:

När jag väl är på plats och ska jobba och så jag kommer inte använda mig av de här avancerade kurser som vi läser med ingenjörer och it-tekniker och jag vet inte vilka andra som läser med oss. Vad har vi för nytta av det, är det inte bättre att fokusera på det läraren borde lära sig?

(Ämneslärarstudent: matematik)

Som exempel gav studenten en specifik kurs: "Flervariabelanalys. Jag som blivande mattelärare, vad kommer jag ha för nytta av det när jag undervisar gymnasiet?" Studenten hade inga tankar på att helt hoppa av ämneslärarutbildningen, även om nivån på studierna i matematik vid Uppsala universitet upplevdes som för hög: "Hade jag börjat med matte, då hade jag hoppat av direkt". Men, förklarade studenten, med flera kurser avklarade och siktet inställt på att till slut arbeta som lärare, lockade möjligheten att byta lärosäte framför att helt avbryta studierna. "Nu vill jag fortsätta. Jag har någonting i bagaget med mig, som gör att jag kämpar och vill".

Ovanstående exempel visar hur en del studenter, som kämpar med sina studier eftersom de upplever att nivån är för hög, kan avbryta studierna eller se sig om efter alternativa lärosäten med förhoppning om att det ska vara lättare där. I våra intervjuer mötte vi före detta ämneslärarstudenter, som avbrutit sina studier, som beskrev att kunskapskraven, såväl som ambitionen hos kursarna, varit alltför låga och att detta påverkade deras motivation negativt. Andra aktiva studenter beskrev en motsatt situation där de själva kämpade för att klara sina studier. Några valde att inte lägga ned så mycket tid på sina studier.

Under ämneslärarutbildningen studerade lärarstudenterna ofta sina ämnesinriktningar tillsammans med andra studenter. Studenter som skulle bli lärare i samhällskunskap läste till exempel tillsammans med studenter som skulle ta en politisk kandidat eller master. Ett återkommande tema under intervjuerna var att lärarstudenterna upplevde att lärarutbildarna, på mer eller mindre uttalade sätt, hade lägre förväntningar på lärarstudenterna än på de andra ämnesstudenterna. En av de intervjuade studenterna som skulle bli ämneslärare i samhällskunskap beskrev till exempel att ”man kunde se en ganska tydlig skillnad [...]. Om du var pol-kandare så var det högre ställda krav för att få ett VG än om du var ämneslärarstudent.” Studenten, som beskrev sig själv som en ambitiös VG-student, underströk att upplevelsen av de skilda förväntningarna ”var inte så kul, faktiskt”.

Flera andra studenter berättade också att de upplevde att kraven på ämneslärarutbildningen var för låga. En student framhöll exempelvis att ”Jag tycker att kraven kan vara ganska låga ibland. För jag har [...] läst min 90 poäng filosofi vid sidan av mina andra studier och vikarierat samtidigt.” Önskan om högre krav, som en del studenter uttryckte, behövde dock inte nödvändigtvis handla om tuffare betygskrav utan kunde till exempel röra sig om högre förväntningar på studenterna under seminarier: ”hur engagerad måste du vara på ett seminarium för att det faktiskt är ett godkänt? Det räcker inte med att dyka upp och säga en mening och vara nöjd med det.”

Jag tror många av de som bytte, kände jag då, kände lite som jag, att [...] man hade lite högre ambitioner med studierna. Och jag tyckte att det var synd för att det var många av dem som säkert skulle bli duktiga lärare. [...] Så jag tror att många som hoppade av var ganska ambitiösa.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap)

Några av de intervjuade studenterna, som studenten i citatet ovan, beskrev sig själva som ambitiösa studenter som hade avbrutit sina studier för att de önskade få ut mer av sin utbildningstid än de upplevde att de fick på ämneslärarprogrammet. Kraven på ämneslärarstudenterna från utbildningens sida var, enligt dessa studenter, för låga. Exempelvis beskrev en av de intervjuade studenterna, som avbrutit sina studier till ämneslärare med inriktning samhällskunskap, att han blivit förvånad över de låga kraven han mötte när han började på utbildningen. Studenten sa att ”Jag tror inte ens att jag pluggade inför tentorna för det

räckte att sitta med på föreläsningarna och sedan skriva tentorna efter det och bli godkänd.” Studenten, som läst statskunskap innan han påbörjade sina ämneslärarstudier, menade att nivån var markant lägre på ämneslärarprogrammet än i dessa ämnen. Den upplevda nivåsänkningen påverkade honom negativt:

Efter att ha [...] pluggat statskunskap [...] då innan, där förväntningarna var ganska höga ändå. [...] Jag hade något att jämföra med och då så kände jag nog att [...] det blev inte så stimulerande diskussioner och förväntningarna var väldigt låga.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: samhällskunskap)

Även om den relativt lugna takten under utbildningen gav möjligheter att göra mycket annat på fritiden så menade studenten att ”Det kändes lite som både slöseri med tid och med studiemedel att läsa utbildningen”. För studenten verkade den, i hans tycke, låga kravnivån, i kombination med vissa inslag under utbildningen, också påverka i vilken grad han kände sig hemma på utbildningen:

Jag tyckte vissa saker var lite [...] flummigt typ. Eller det var inget tydligt mål [...]. Jag kommer ihåg att det var någon gång vi skulle sitta i en ring och berätta historier för varandra [...] och vi skulle göra typ dansövningar [...]. Jag kan förstå, på något sätt så kan jag förstå, det handlar om att vara bekväm med att tala inför folk och att det handlar om att kunna röra sig i klassrummet och så vidare. Men det blev ... målet blev lite otydligt för mig. Och det kanske talar mer för vad jag är för personlighetstyp.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap)

En viktig förklaring till att ambitionsnivån på utbildningen var för låg, för en del studenter, var att de uppfattade att många av deras kursare saknade kunskaper och vilja att studera. ”Sedan så tror jag att jag inte blev jättestimulerad av många andra studenter som jag pluggade med [...] man kommer med olika erfarenheter och förkunskaper och så där”, förklarade en student. För ambitiösa studenter kunde kursarnas jämförelsevis låga ambitioner både leda till att diskussionerna på utbildningen blev ostimulerande och en arbetsfördelning under grupparbeten där de mer ambitiösa studenterna upplevde att de fick göra en mycket stor del av arbetet:



Det var väldigt mycket grupparbete under första terminen och jag förstår också att det är en effektivitets- och kostnadsfråga för universitetet men det tyckte jag var värdelöst [...]. Jag brukar inte ha problem att samarbeta med folk men [...] vi var väl för långt ifrån varandra, många. Och [att] folk inte dök upp. Och sedan så blev det några som var lite mer kanske ambitiösa som fick dra ett tyngre lass.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap)

En annan student, som också avbrutit sina studier till ämneslärare i samhällsvetenskap, gav en liknande beskrivning av svårigheter som uppkom när kursarna hade jämförelsevis låga ambitioner och kunskaper samt att skillnaderna i ambitionsnivå skapade en känsla av utanförskap. ”Jag kommer låta lite dryg nu tror jag”, varnade studenten, och förklarade att ”Men [...] jag var nog den som var mest intresserad i min klass. [...] Jag kände väl att [...] mina medstudenter var inte lika intresserade som mig. [...] Det kanske inte var lika hög nivå där riktigt.” Avsaknaden av intresse och kunskaper bland kursarna ledde till att seminarierna inte blev så givande. ”Jag kände väl lite att jag [...] passade väl inte in i bemärkelsen att jag tyckte att det var ganska kul att diskutera”, mindes studenten.

Å andra sidan fanns det studenter som beskrev att de inte behövde lägga ned särskilt mycket tid på sina ämneslärarstudier för att bli godkända men att de var nöjda med den situationen. ”Nej, jag är ganska nöjd med det, så klart. Jag tycker det är härligt och trevligt”, sa en av studenterna. Studenten förklarade att den jämförelsevis låga ambitionsnivån hade med den relativt låga konkurrensen på arbetsmarknaden för lärare att göra. Att inte lägga alltför mycket tid på studierna gick, enligt studenten, ”hand i hand med det där att bli lärare, då dina betyg är inte så intressanta egentligen [...] om du får ett G eller VG, det spelar egentligen inte någon roll.” Kontrasten mot andra studenter, som lärarstudenterna samläste med och som skulle ut på en tuffare arbetsmarknad, kunde dock bli stor och, enligt en del studenter, vara påfrestande. Studenten beskrev situationen på följande vis:

På B-kursen [...] då blandas vi med andra. Och det är väl där framför allt som skillnaderna blir tydliga. [...] För nu på B är man uppe på en nivå som inte kommer användas i skolan. [...] Men då möter man också de riktigt ambitiösa som ska slåss på en superhård arbetsmarknad. Och den kontrasten kan ibland bli lite väl stor. [...] Det finns en helt annan ambitionsnivå [...]. Och de behöver nästan

lite armbåga sig fram för att komma någonvart. Och vi har inte alls den situationen. Lite bara vill klara av den här delen, för vi har ingen riktig användning för just det här sedan. [...] Det sliter lite på något sätt i relationerna.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och svenska)

Både lärare och studenter på ämneslärarprogrammet ställs inför det faktum att olika grupper av studenter har olika förkunskaper såväl som förväntningar och ambitioner. Skillnaderna återfanns både inom gruppen ämneslärarstudenter och mellan ämneslärarstudenter och andra studenter på ämnesinstitutionerna. Intervjuerna belyser att när utbildningsnivån upplevdes som för hög såväl som för låg kunde det påverka genomströmningen negativt.

### *En splittrad utbildning*

Ämneslärarutbildningen är en mångfacetterad utbildning som organiseras av en mängd olika institutioner. Studentintervjuerna vittnade om att organisationen av utbildningen ibland ledde till att de upplevde att utbildningen var splittrad och att det saknades samordning i tillräckligt hög utsträckning. En av studenterna framhöll till exempel att ”jag saknar en röd tråd [...]. Jag förstår att det blir väldigt svårt att få olika institutioner att [...] arbeta på samma sätt. Men ofta så känns det som att första åren så [...] man var helt yr.” En annan student, med huvudämnen Svenska som andraspråk och Engelska, beskrev bristen på samordning på följande vis:

Man kommer från Blåsenhus, som jag gjorde nu förra terminen, och så har det vart jättemycket så här: ”Så här ska vi göra, och så här, och så här, och så här”. Sedan när man kommer till engelska institutionen så bara ”Nej, alltså du ska göra så här och så här”. Man bara ”Ja, ja”. Men sedan förstår jag att det är olika på olika institutioner och så är det, för det är olika traditioner och så där. Men jag vet inte, man kanske skulle kunna jämna ut dem lite.

(Ämneslärarstudent: svenska som andraspråk och engelska)

På liknande vis beskrev en student med inriktning matematik att utbildningen kändes uppsplittrad. Studenten förklarade att ”det har blivit lite avhugget. När vi är på Blåsenhus så pratar vi bara pedagogiken, och sen så är vi på Ångström och läser bara ämnet som sig. Så det blir ju två väldigt skilda delar.” Ytterligare en student beskrev bristen på samordning ”Jag har tänkt väldigt mycket på det

här, från min första termin [...], så är det bara två som fullgjorde lärarutbildningen och det tyckte jag var ganska sjukt för jag tyckte det var ganska orimligt hur lite det egentligen är”, framhöll studenten, och förklarade att den höga andelen avbrutna studier hängde samman med bristen på samordning under utbildningen:

Vad jag tycker har varit problematiskt med läroplanen [...]. Vi gymnasielärare, vi blandas jättemycket med olika människor. Och det kan också vara bra men det känns som att utbildningen inte har en röd tråd. Institutionerna pratar inte med varandra. [...] det blir svårt för oss att hålla en röd tråd för det blir så många växlingar.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och engelska)

För studenter som inte var så studievana kunde det faktum att utbildningen gavs på flera olika institutioner, och att kraven och metoderna därför varierade, bli särskilt problematiska. ”Jag personligen som är en dålig student, som har haft svårt med pluggvana [...]. Det tycker jag är ett problem, hur de inte pratar. För att jag fattar, de har sina olika metoder, men vi ska lära ut på samma sätt tänker jag”, förklarade en av studenterna.

Samordningssvårigheterna innebar också att studenterna fick läsa samma eller liknande moment flera gånger. Exempelvis beskrev studenter att de gått samma obligatoriska kurs i litteratursökning via biblioteket flera gånger. Repetitionen under utbildningen gav upphov till frustration, inte minst för att tiden hade kunnat läggas på moment som studenterna upplevde att de saknade:

Eftersom vi läser till exempel metod på både engelskan och sam och i UVK:n så har vi läst i stort sett samma text i flera veckor i rad på flera kurser utan att kunna tillgodoräkna den kunskapen. Och vissa studenter tycker att det är jätteskönt, för att det är ”okej, men nu ... jag vet det här, det är ett enkelt G”, typ. Men för mig, bland annat, och andra så känner man att det här är ett väldigt slöseri med tid som vi skulle kunna ha lagt på typ mer specialpedagogik eller något annat.

(Ämneslärarstudent: samhällskunskap och engelska)

Studenten ovan beskrev en förståelse för att en del studenter uppskattade repetitionen som ”ett enkelt G”, men uttryckte samtidigt en frustration eftersom han själv önskade få ut mer av sin utbildning. Irritationen han kände,

förklarade han vidare, byggde på att repetition av obligatoriska inslag innebar tid som dels sågs som kostsam i form av CSN-lån för en lång utbildning – måste den vara så här lång då? – och framförallt hellre hade kunnat fyllas med annat innehåll med fokus på det framtida läraryrket. I likhet med flera andra studenter uttryckte studenten att han gärna skulle sett att mer tid lagts på specialpedagogik. Samtidigt som studenter upplevde att de saknade vissa moment under utbildningen, inte minst sådant som på ett direkt sätt förberedde dem inför vad de såg framför sig som en utmanande arbetssituation i skolan, så fylldes alltså en del av tiden av onödig repetition.

#### *Önskan om gemenskap och stark läraridentitet*

Ämneslärarstudenterna följs inte åt i en sammanhållen klass eftersom de läser olika huvudämnen och eftersom deras studiegångar, när de läser olika kurser, skiljer sig åt. För en del studenter tycktes detta inte ha varit ett problem. Det fanns till exempel studenter som beskrev att de hade ett kompisgäng sedan innan de började på utbildningen eller att de uppskattade att de fick chansen att träffa många nya människor. För andra studenter, exempelvis sådana som var nyinflyttade till Uppsala, innebar upplägget dock att de kände sig ensamma:

Ja, alltså i början så pendlade jag från Stockholm och då var det inte så mycket av det sociala livet. [...] Problemet med, som jag upplevde det med läraryrket, var det här med att ... eftersom det är väldigt ... delat upp de här ämnena [...]. Jag kände att det var väldigt isolerande.

(Före detta ämneslärarstudent, avbrutna studier: franska)

En annan student beskrev avsaknaden av en klass, att följas åt med, skapade en känsla av otrygghet även om studenten samtidigt underströk att stämningen på ämneslärarprogrammet var öppen och inbjudande. För studenten innebar de nya sammanhangen ”att i början av varje termin så är det den här ’första dagen i skolan’-paniken, ’Ska jag sitta själv nu? Ska jag ta med mig en bok ifall att?’” En annan student, som också framhöll att hon saknade att gå i en sammanhållen klass, beskrev att problemet hade med organisationen på utbildningen att göra: ”Det är en grej jag tycker är ganska tråkig med ämneslärarprogrammet, det är att det sker inte inom en fakultet”, förklarade studenten, och beskrev att organisationen undergrävde gemenskap mellan ämneslärarstudenterna. ”Så att,

man är inte med samma människor hela tiden. Och då blir det att [...] gemenskap skapas och byggs upp och sen bryts den, och så hamnar man i en ny konstellation.” Inom vissa ämnen, som kemi och tyska, var andelen lärarstudenter få. För dessa studenter var det än svårare att känna gemenskap med andra lärarstudenter och att på så sätt bli stärkt i sin läraridentitet.

Vikten av att slippa känna sig ensam uttryckte också en annan student som kämpade med sina ämnesstudier i matematik. När det blev svårt att klara kurserna sökte hon hjälp hos en studievägledare som förmedlade henne vidare till studiestöd vid institutionen. Enligt studenten var studiestödspersonerna till stor hjälp, inte bara för att klara ämnesstudierna:

Ja alltså verkligen. Och få en känna sig trygg, liksom du är inte ensam i det här. Det är många som... Det är jättemånga som upplever samma som du. Det är många som är efter eller känner sig deprimerade eller det ena och det andra, bra på att få en känna sig trygg och normal, I guess.

(Ämneslärarstudent: matematik).

Önskan om att följas åt med andra lärarstudenter under ämneslärarprogrammet var en fråga om gemenskap och trygghet men kan också förstås som en önskan från lärarstudenternas sida om att bygga en stark läraridentitet under utbildningen. Att känna sig stärkt i sin läraridentitet under utbildningen framstod som en särskilt viktig fråga mot bakgrund av att lärarstudenterna tvingades möta och hantera en delvis negativ bild av läraryrket (se ovan). Hur detta gjordes – eller inte gjordes – hade en del av de intervjuade studenterna åsikter om.

Under studierna på ämnesinstitutionerna upplevde en del av lärarstudenterna att kopplingen till läraryrket var svag och att dessa delar av utbildningen därför inte byggde upp deras läraridentitet. En student med matematik som huvudämne sa till exempel att ”För just nu, nu pluggar vi bara matte. Det känns inte som att vi ska bli lärare ännu. [...] Vi vet att vi ska bli lärare, men det känns inte som det än.” Matematiklärarstudenten var bekymrad över att inte fler sökte till programmet med tanke på behovet av lärare. Hon funderade över om det fanns lösningar för att ”göra utbildningen mer attraktiv”, och menade att utbildningsupplägget skulle kunna justeras. En idé var att parallellt med de första ämnesintroduktionskurserna också ha ”någon pedagogisk kurs” för att just stärka känslan av att utbildningen var till för att forma framtida lärare. Detta, resonerade hon, kanske också kunde bidra till att ”färre hade hoppat av”.

Specifika uppgifter och arbetssätt, exempelvis att få diskutera och att träna på att presentera, var också något som studenterna menade stärkte dem i identiteten som lärare. Studenterna menade också att läraridentitet kunde värnas genom att man diskuterade undervisningens relevans för deras framtida ämnesundervisning.

Att specifikt rikta sin undervisning till lärarstudenterna var ytterligare ett sätt för att bygga en läraridentitet, menade studenterna. Insatserna behövde inte alltid vara särskilt stora men kunde ändå ha ett stort värde:

Det var några föreläsare bland annat [...]. De sa väldigt ofta så här att ”ni som ska bli lärare, ni kan tänka på det här”, vilket jag också tyckte var helt fantastiskt att de faktiskt tänkte på. Så det var bara några små kommentarer, men de var väldigt, väldigt hjälpsamma.

(Ämneslärarstudent: matematik)

Ofta beskrev de aktiva lärarstudenterna att de i föreläsningssalar och andra sammanhang tydligt utgjorde en grupp, som gärna satt tillsammans till exempel. Samtidigt var särskiljandet från ”andra” studenter en komplex fråga. Hur lärarna förhöll sig skiftade, och medan en del studenter önskade större utrymme och uppmärksamhet riktat specifikt till just lärarstudenternas behov fanns också en del som tänkte att särbehandling kunde vara problematisk. Flera uttryckte förståelse för att institutionerna undervisade lärarstudenter ihop med andra studenter vilket kunde uppskattas men också problematiseras. I en sal med hundra eller fler studenter i matematik, varav tre lärarstudenter, beskrev en student hur det lätt kändes som att lärarstudenterna glömdes bort. Exempelvis när föreläsare hänvisade till kursinnehåll som berörde majoriteten i salen som om det gällde alla.

# Utbildningsansvarigas syn på genomströmningen

Presentationen nedan bygger på intervjuer med studierektorer, programansvariga och studievägledare vid institutioner som är involverade i lärarutbildningen vid Uppsala universitet. Intervjuerna fångar dels erfarenheter av ämneslärarutbildningen generellt, dels genomströmningen av lärarstudenter ur olika institutioners perspektiv. Flera av de teman som uppkom i intervjuerna med utbildningsansvariga är överlappande med dem som fångats i studentintervjuerna – ett tecken på att det finns en viss samsyn på problematiken med genomströmningen. Andra teman var specifika för utbildningsansvarigarna. Ett sådant tema var svårigheterna med att ha en överblick över genomströmningen av lärarstudenter.

## Svårt att överblicka genomströmningen

Intervjuerna vittnade om att kunskapen om och arbetet med genomströmningen av lärarstudenter varierade mellan institutionerna. Detta kan delvis förklaras av att genomströmningen de facto varierade, men också av att lärarstudenterna passerade genom institutionerna vid olika tidpunkter av sin utbildning. Samtidigt framhöll flera institutioner att en överblick över genomströmningen var svår att ha. Situationen med genomströmningen framstod också på olika vis beroende på vilken studentgrupp man utgick från:

När man bedömer genomströmning så arbetar man med de som registrerar sig på kursen i förhållande till de som blir examinerade på kursen [...]. Och klarar kursen. Eller till och med de som dyker upp vid första föreläsningstillfället. För från registreringen fram till första föreläsningstillfället så kan det vara en del som hoppar [av] [...]. Vi betraktar genomströmningsfrågan på det sättet att vi har de studenterna att arbeta med som dyker upp i våra lokaler och det är dem som vi mäter genomströmningen emot. Men vi vet samtidigt att fakulteten tittar på den

här frågan på ett annat sätt. Så därför i talet om att genomströmningen är dålig, då betraktar de genomströmningsfrågan på ett annat sätt.

(Utbildningsvetenskap)

Genomströmningen kunde med andra ord vara god på kursnivå men sett över hela programmet vara mycket svag. Vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier (EDU) hade det förekommit diskussioner om genomströmningen i olika ledningsgrupper genom åren: ”det har varit en fråga, inte kanske alltid den högst prioriterade, men det har alltid varit en fråga” (EDU). Man uppfattade dock inte att det fanns någon övergripande plan för att höja nivån på genomströmningen. Frågan hamnade på kursledarnas bord att tillsammans med studierektorer försöka utvärdera undervisningsinsatserna i syfte att få fler studenter genom kursen:

Och därför tycker vi att vi har en relativt god genomströmning, eftersom vi på en hel del kurser har 80 eller 90 procent som blir godkända. Okej, det är vårt mått på genomströmning, och det är det som vi har att jobba med. Och då blir ju genomströmningsfrågan, om man vill öka den då, då blir den isolerad på kursnivå, nedbruten på kursnivå, och den handlar mest om hur undervisningen genomförs. Rätt praktiskt egentligen. Och hur examinationsformerna ser ut.

(Utbildningsvetenskap)

Även bland ämnesinstitutionerna upplevde flera det som svårt att ha en överblick över genomströmningen på programmet. Utbildningsansvariga för svenskämnet uttryckte att ”en student som går in i programmet nu i svenska, jag hittar inte den. Var går den ut eller var försvinner den? Försvinner den på religion eller andra terminen på EDU? Jag vet inte alls”. Programmets struktur med uppdelning på flera institutioner och det faktum att studenterna hade långa uppehåll i ämnesstudierna då de läste på EDU eller på andra ämnesinstitutioner, bidrog till att det var komplicerat att följa studenter genom hela utbildningen. Det var svårt att veta om en student ”fött barn eller gjort värnplikten eller är sjukskriven ett år eller har ett studieuppehåll för att jobba någonstans”. När studenten ett antal terminer senare inte dyker upp på en fördjupningskurs ”då har vi hunnit glömma bort den studenten”.



I intervjuerna framhölls en ambition att ta ett tydligare grepp om genomströmningsproblematiken men att man idag inte hade ”en jättebra analys på vilka det är som hoppar av”:

Nyttigt för mig att gå tillbaka en bit och se vilka vi tappar för att grejen är eftersom de läser historia som ämne ett, då ser man dem i två terminer. Sen försvinner de. Du vet, man springer vidare i livet och jag kollar i alla fall inte riktigt vilka är det som kommer tillbaka och vilka är det som inte kommer tillbaka [...]. Vi har inte en jättebra analys på vilka det är som hoppar av, det har vi faktiskt inte.

(Historia)

Det fanns också exempel på institutioner där genomströmningen av lärarstudenter mellan de olika nivåerna hade identifierats. Dock var det svårt att veta vad minskningen i antalet studenter berodde på. Om det handlade om att de inte klarade av de förberedande kurserna eller att de helt enkelt hoppat av programmet:

Men cirka 50 procent går vidare till C. Så det försvinner ungefär hälften. Sen hur stor andel av dem det är som helt enkelt inte har fixat AB-blocket, och av det skälet inte kan gå vidare, och hur stor andel det är som bara har bestämt sig för att hoppa av programmet. Det är mycket svårare att få koll på.

(Statsvetenskap)

Läroutbildningens organisation med många inblandade institutioner, studentgrupper som ändrades i sammansättning över tid och ett ansvar för helheten förlagd vid en annan fakultet än de fakulteter ämnesinstitutionerna tillhörde, komplicerade överblicken och möjligheterna för ämnesinstitutionerna att följa studenter över tid genom programmet. Även för EDU var det komplicerat att arbeta med genomströmningen på programnivå. Lösningen blev att hålla fast vid att följa genomströmningen på kursnivå. Detta låg nära den egna verksamheten och diskussionen kunde brytas ner till att handla om förändringar av undervisningen på specifika kurser.

## Kurser och examinationer som proppar igen genomströmningen

Även om det var krångligt att få en tydlig bild av genomströmningen på programnivå kunde ofta de olika institutionerna peka ut vilka kurser och moment som lärarstudenterna hade problem med vid respektive institution. Institutionerna sökte efter ”proppar” i systemet som förklarade varför studenterna inte tog sig genom. Det kunde handla om att kurserna var ”tunga” i meningen att de krävde en stor arbetsinsats och att innehållet var förhållandevis svårt. Samtidigt kunde inte tunga kurser bara göras om eller plockas bort – det var viktigt innehåll som lärarstudenter behövde i sin yrkesgärning: ”matematikdidaktiker är överens om det. Ja, det är en tröskel [specifik matematikkurs], men den är viktig att kunna.”

I svenska handlade det om att litteraturen blev mer omfattande och krävde att studenterna kunde läsa in en större textmassa på utsatt tid: ”det mycket böcker som ska läsas, som ska läsas in och det är inte det lättaste. Det är många som ger upp där också och tycker svenska 2 är typ den värsta kursen för att det är mycket läsning”. På EDU var det en specifik kurs första terminen som var en flaskhals att ta sig igenom för studenterna:

Det är väl det här med vissa kurser, framför allt i början, första terminen, och att det är många som blir underkända på ”Utbildningens framväxt” och de skriver om sina tentor väldigt många gånger. Men i övrigt så tuffar väl de andra kurserna på ganska bra, om man tittar ur ett genomströmningsperspektiv.

(Utbildningsvetenskap)

Studenterna kämpade också med att gå mellan olika ämnestraditioner. För studenter i naturvetenskapliga ämnen kunde steget att läsa kurser med samhällsvetenskaplig och humanistisk orientering vara stort:

För särskilt när det gäller lärarstudenter från TekNat, så är det väldigt stor skillnad mot att läsa utbildningsvetenskap på Blåsenhus. Ja, därför att de som läser humaniora är ändå vana vid att läsa stora mängder text och skriva. Det gör man inte när man läser fysik, kemi, biologi och matematik och programmering, så att det blir en väldigt stor skillnad.

(Matematik)

Från EDU:s håll erfor man detsamma. När studenterna hade varit ute på ämnesinstitutionerna hade en del skolats in att skriva texter och tentor medan andra hade förankrats i vetenskapliga traditioner som skilde sig från EDU:s kurser, vilket gjorde det svårt för dem åtminstone i början av tiden på EDU.

Det var också specifika examinationer som lärarstudenterna inte klarade av och som fick konsekvenser för kommande kurser. Vissa salstentor fick göras om många gånger vilket innebar mycket administration för institutionen samtidigt som studenterna inte kunde ta sig vidare till nästa kurs:

Men kopplat till det här är att de studenterna som det har varit mest problem eller strul med har det varit lärarstudenterna faktiskt. Där det har uppstått missförstånd och krångel om omtentamen och registreringar. Ofta när vårterminen börjar så har man inte fått klart alla tentor och så där från höstterminen vilket gör att många blir villkorligt antagna. Och det blev lite problem där för lärarstudenterna som hade blivit villkorligt antagna som sen inte klarade kurserna [...]. Och det vi såg då var att problemet verkade ligga hos den här grammatiktentan som vi ger på svenska 1. Och det var där många studenter inte klarade sig och då tyvärr inte heller klarar nästa steg som ges på svenska 2 och sen på svenska 3.

(Svenska)

Också inom ämnet statskunskap var erfarenheten att jämförelsevis många ämneslärarstudenter halkade efter, fick göra omtentor och omregistreras flera gånger på kurser samt att det var salsskrivningar de främst hade problem med. Studenterna ”släpade med poäng” men klarade examinationer som bestod av PM bättre. Förklaringen till detta var att det var lättare att få igenom en PM då kompletteringar på underkända texter var möjliga. Vad det gällde salsskrivningarna ”var det fyra tillfällen per läsår, nu sen vi periodiserade så är det tre, vilket innebär att missar du de tillfällena, då måste du helt enkelt vänta”. De studenter som läste samhällsvetenskap som ”andra ämne” klarade sig bättre:

Så är det alltid mycket bättre resultat för de som har samhällskunskap som andra ämne [...]. De har redan haft sina avhopp, och de har studievana och är redan inne. Så där skulle vi också säga att vi ser en tydlig skillnad på AB-blocket, där de som har samhällskunskap som första ämne, som ingångsämne, de har en högre andel som har svårt för studierna helt enkelt.

(Statsvetenskap)

Ytterligare en utmaning för lärarstudenterna var uppsatsskrivandet. Inom ämnet svenska var det vid uppsatsen som studenter började tveka om att läsa vidare på programmet. De kände sig osäkra och ”skriva uppsats på universitetet känns väldigt stort och jobbigt och skrämmande, att ’vad är det som gäller.’” I andra ämnen som statskunskap och engelska klarade de som valde fördjupningskurser sig bra och det var snarare på de grundläggande nivåerna som tappet av studenter fanns:

Det har alltid varit den här lilla oron när man kommer in på fördjupningsterminerna så samläser de med övriga och de har faktiskt läst 15 hp mindre statskunskap eller sociologi om man nu tittar på det. Det finns alltid det här, okej, fixar de det? Och det har vi kunnat konstatera, att ja, det gör de.

(Statsvetenskap)

Det fanns också hierarkier mellan olika ämnen gällande svårighetsgraden, där engelska och svenska ansågs vara enkla ämnen. Inom ämnet svenska funderade man på hur ämnet marknadsfördes för potentiella lärarstudenter: ”jag vet inte om det är hur svenskan marknadsförs för lärare, att det är typ ett enklare ämne att bli lärare i än typ matte kanske”. Förklaringen kunde också vara att skolämnet svenska upplevdes som lätt. ”Många märker jag som tänker typ att, ja, men svenskan i skolan var lätt så då kanske det är ganska lätt att bli lärare i svenska”. Likaså ämnet engelska brottades med problemet att lärarstudenternas förväntningar på ämnet inte stämde överens med vad ämnesstudierna innebar:

Men också att de inte alltid förstår att engelska är ett ämne i sig. De har sett engelska som något som ”Ja, man kommunicerar med resten av världen”, och det är någonting man ser som är viktigt. Men de ser inte att ”Ja, men engelska har liksom litteratur och lingvistik och liksom såna där bitar, så, och grammatik”.

(Engelska)

Det fanns alltså i praktiken framförallt två sätt som de olika institutionerna såg på och arbetade med genomströmningen. Båda var relaterade till vad som skulle kunna kallas en institutionsintern logik. Antingen handlade det om andelen godkända studenter på en kurs eller om andelen studenter som fortsatte mellan två nivåer inom ett ämne. De identifierade svårigheterna för studenterna att

klara av kurser och gå vidare till kurser på högre nivåer i ämnet kopplades dels till rekryteringen till lärarutbildningen, dels till en svag ämnesläraridentitet.

## Inte förstahandsvalet och konkurrerande utbildningsidentiteter

Rekryteringen till lärarutbildningen lyftes fram som en förklaring till att studenterna valde att avbryta sina studier. I flera fall var inte lärarbanan förstahandsvalet, vilket påverkade inställningen till utbildningen, och i de fall de kom in på den utbildning de egentligen velat gå hoppade de av. I statskunskap konstaterades att ”Vi har haft ganska många fall där studenter har liksom trillat in två veckor in i kursen. Alltså, den där typen av fenomen som inte uppstår när man kommer in på den utbildning som man helst vill ha.” Det fanns markanta skillnader mellan studentgrupper i motivation att ta sig an utbildningen: ”en del studenter har väldigt fokus just på att jag ska bli lärare. För andra är det väldigt mer öppet det här, att det var det här jag kom in på.”

En annan förklaring som framhölls var att det fanns en osäkerhet hos flera studenter inför högre studier som bottnade i den sociala bakgrunden och en mindre lyckosam tidigare skolgång. Även föreställningen om att ämneslärarutbildningen skulle vara en enkel utbildning, eftersom det var låga antagningspoäng, framhölls som ett skäl till att lärarstudenterna inte klarade studierna. Lärarutbildningen var mer krävande än studenterna förutsåg:

Ja, jag tror att det är inte alla, men många, eller jag upplever att en del vet inte riktigt vad det innebär att studera till att vara ämneslärare. [...] Tyvärr verkar det som att det är många som tror att lärarprogrammet är enkelt för att det är enkelt att komma in på. Och det är inte riktigt så. [...] Så bara allmänt har vi funderat lite på om det är den här universitetsnormen som spelar in att många väljer lärarprogrammet.

(Svenska)

Vid EDU lyftes att ”så länge vi måste ha de låga intagningskraven som vi har så kan det inte vara ett mål i sig att alla ska igenom.” Risker fanns att man sänkte kraven på utbildningen för att få fler studenter godkända på kurserna och det var ingen bra lösning. Dessutom kämpade lärarutbildningen med en ”diskurs,

eller kalla det vad man vill, om att utbildningen här är det låga krav på”, vilket också bidrog till att det var otänkbart att sänka kraven.

Vid EDU menade man även att ämneslärarstudenterna skulle utveckla både en ”ämnesidentitet och läraridentitet”. Ibland tog ämnesidentiteten över och studenterna valde att avbryta lärarutbildningen för att gå vidare med studier inom ämnet. Flera intervjuade utbildningsansvariga uppehöll sig kring ämnet om en svag läraridentitet på programmet. En svag läraridentitet, i kombination med en konkurrerande ämnesidentitet, kunde leda till att studenter avbröt sina studier framhöll de.

Inom svenskämnet hade man en bild av vad som krävdes av de studenter som klarade sig till slutet av utbildningen – de visade upp en bred kompetens och många förmågor. ”De har inget problem med att läsa artiklar, göra små forskningsuppgifter, teoretisera resonemang eller skriva ett PM och använda korrekt formalia.” De kände sig ”hemma i den akademiska miljön” och trivdes även med ungdomar.

Rekryteringen av studenter till ämneslärarutbildningen präglade typen av insatser som gjordes, dels på ämnesinstitutionerna, dels på EDU. Dessa insatser kan delas in i två typer: insatser för att stärka ämnesläraridentiteten och insatser för att få studenterna att klara kurserna. Ibland överlappade dessa insatser varandra.

## Insatser i spänningsfältet mellan ämnesstudier och lärarstudier

En viktig aspekt för att förstå de insatser som genomfördes inom de olika ämnena är ämneslärarutbildningens varierade ställning på institutionerna. Denna variation berodde bland annat av att lärarstudenter utgjorde olika andel av studenterna på ämnesinstitutionerna. Om lärarutbildningen trängs med andra utbildningar eller om lärarstudenterna utgör en majoritet av studenterna påverkade möjligheterna till insatser:

Vi ska få ihop en studieplan av kurser som institutionen har råd med [...]. De som börjar på våren har inte så kanske bra studieplan, men det är ett val vi gör, för de är väldigt få, så de kan inte ha så många egna kurser. Och då är det antingen att man ställer in en del. Och vi ser ett värde i att erbjuda antagning på både hösten

och våren, för att vi ... ja vi har följt det och kollat lite. Det är många studenter som fortsätter och vi tycker det är värt det [...]. Och detsamma gäller med Algebra 3, så där samläser de med väldigt många. Och det är helt enkelt för att det är så det ser ut [...]. Det är storföreläsningar. Så det vi har råd med som lärarprogram, det är att ha lektioner som är specifikt med enbart lärarstudenter.

(Matematik)

I ämnet svenska utgjorde ämneslärarstudenterna en betydligt större del av studentgruppen än vad som var fallet i matematik, vilket innebar att lärarstudenterna kunde hållas ihop i särskilda undervisningsgrupper.

Våra svensklärarstudenter går i grupper som bara är svensklärarstudenter. Det finns ingen fristående kursare där i gruppen som säger att, ”de här frågorna är viktigare”. Utan för våra studenter handlar det just om, ”ja, vi vill lära oss mer om hur vi använder de här kunskaperna i skolan. Vi vill inte lära oss bara lektionsplanering. Vi vill lära oss terminsplanering, kursplanering, hur man hanterar det här stoffet, hur man bedömer och betygsätter”.

(Svenska)

I andra ämnen som historia samundervisades lärarstudenterna med dem som studerade på fristående kurser eller tillsammans med programstudenter. Studenterna delades in i mindre grupper så att det skapades sammanhang och samhörighet. ”Vi har helt och hållet samläsning på A, B, C [...]. På historia A till exempel så får de arbeta i så kallade basgrupper. [...] De ska samarbeta inom basgrupperna och sen så förbereder de sig in för seminarier och så vidare”. Det var inte bara skillnader mellan ämnen vad det gällde storleken på lärarstudentgruppen. Storleken skiftade kraftigt mellan nivåerna inom ämnen också. Gruppen kunde vara förhållandevis stor på A-nivån men minska kraftigt till de högre nivåerna. ”På historia A är ungefär hälften lärarstudenter, eller lite mer [...] Och sen på D är det ju få, då är det kanske åtta studenter eller någonting sånt där”, beskrev den utbildningsansvariga.

På ett övergripande plan handlade många av de insatser som gjordes för att behålla fler lärarstudenter om balansen mellan ämnesstudier och ”lärarstudier”. Att stärka ämnesläraridentiteten och kopplingen till yrket genom att låta lärarstudenterna läsa tillsammans i egna undervisningsgrupper var, som exemplifierats ovan, ett grepp. Andra insatser var tillsättning av adjunkter och

läraramanuser med ett ben kvar i skolan. Dessa kunde överbrygga klyftan mellan ämnesstudierna och de mer renodlade lärarkunskaperna, och på så vis motivera studenterna i sina ämnesstudier. Även läraranpassat undervisningsinnehåll, ”didaktiska strimmor” och särskilda kurser under ämnesstudierna, hade testats för att koppla mer till lärarprofessionen och stärka ämnesläraridentiteten:

Det är ett projekt för att försöka lägga in särskilda frågor på seminarierna på A-kursen till exempel, som ska vara speciellt bra för lärarstudenter. Det finns en särskild sju och en halvpoängskurs som inleder B-kursen som är historiedidaktik och historiebruk. Och där man tar in yrkesverksamma lärare och så vidare. Det finns även en didaktisk strimma på historia A som är speciell för lärarstudenterna så att de får träffa varandra och göra lite övningar tillsammans på ett förhållandevis lätttsamt sätt. Det ska inte vara ansträngande, det ska mer vara identitetsskapande och så. Och då får de också träffa yrkesverksam lärare. Så att vi försöker arbeta in det här lärarperspektivet. Och det tror jag faktiskt att de uppskattar.

(Historia)

Utöver lärarinriktning på kurser och undervisningsinnehåll fick studenterna möta VFU-handledare och VFU-studenter för att öka känslan av att de studerade på en specifik yrkesutbildning. ”De träffar en VFU-handledare, en VFU-student, läser in sig på skolans styrdokument och så vidare, så att de vet att det här är ingen vanlig språkutbildning, utan det är en språkläraryt utbildning eller en svenskläraryt utbildning”, påtalade utbildningsansvarig i svenska. Det pågick även mentorsinsatser för att lotsa lärarstudenterna genom kurser som var ”flaskhalsar” i utbildningen:

Och så har vi infört ett mentorssystem, som Uppsala universitets mentorssystem, så att studenter i programmet som tidigare har gått den där kursen läser läxor, pluggar med den här yngre gruppen då, nybörjarna. Och så ser vi till att vi har då omtenta inom rimlig tid. Och efter sommaruppehållet så erbjuder vi augustimentor också. Så ungefär på det viset jobbar vi med genomströmningen.

(Svenska)

Det finns likheter i hur de olika ämnesinstitutionerna samt EDU arbetar med att öka genomströmningen. Det handlade övergripande om att stärka kopplingen till läraryrket och att ge stöttning i anslutning till kurser som studenterna



hade svårt att klara sig igenom. På EDU arrangerades seminarier där studenterna fick träna på att skriva, samma lärare ”följde” studenterna genom kursen för att ge kontinuitet och tidigare studenter var med på kursintroduktioner för att förmedla kursinnehållet på ett studentnära vis.

Det fanns även teman som pekade mot utmaningar gällande insatser för att öka genomströmningen av lärarstudenter. En sådan utmaning för de inblandade institutionerna var att hitta en balansgång mellan att få lärarstudenterna att klara utbildningen samtidigt som nivån och kvaliteten upprätthölls.

Jag tänker på att vi måste hela tiden jobba med att stärka genomströmningen, men det får aldrig någonsin ske på bekostnad av kvalitet, så vi måste alltid jobba med kvalitet. För ett sätt att stärka genomströmningen skulle ju vara att sänka kraven helt enkelt. Men att hitta den balansen, att upprätthålla kraven, att fortsätta stärka kurserna och kanske öka krav ibland, och samtidigt ge stöd för ökad genomströmning. Det är ju parallella processer som man måste jobba med hela tiden tänker jag.

(Utbildningsvetenskap)

En annan utmaning bestod i det faktum att ämneslärarprogrammet nyligen hade genomgått ett förändringsarbete, vilket innebar ett visst motstånd mot nya förändringar och insatser:

Vi hade en större omorganisation av samhällskunskap C och D och framför allt det ämnesdidaktiska. Det la vi om ganska kraftfullt för inte alls så länge [..]. Så vi har väl lite möteströtthet helt enkelt [...]. Ja, och sen är det utvärderingen av ämneslärarutbildningen ovanpå det som stökar till det hela ytterligare [...]. Jag höll på att säga att jag hoppas verkligen att det inte behövs några förändringar mer, för det har varit jättebökigt [...]. Det finns den här spänningen. Det är inget nytt. Det har alltid funnits inom lärarutbildningen, den här spänningen mellan å ena sidan det lärarspecifika och å andra sidan ämnesstudierna. Utan att jag har liksom detaljstuderat det, men här förefaller det att pendla fram och tillbaka vad det gäller lärarutbildningen i sin helhet. Var ska fokus ligga? Och jag ska inte påstå att jag är opartisk i den frågan. Jag sysslar med ämnesstudierna. Mitt jobb är att se till att de har ämneskunskaperna. Det som alltid har varit en huvudvärk är just ämnesdidaktiken, för där har inte vi kompetensen på institutionen.

(Statsvetenskap)

Även den komplicerade programstrukturen lyftes fram som bidragande till svårigheterna med att få till förändringar som ökade programmets attraktivitet och genomströmning. Utbildningsansvarig för historia hade "hört från studenter som säger att de tycker att det är jobbigt att man går från institution till institution och det är olika uppfattningar de möter hela tiden".

Insatserna vid de berörda institutionerna hade varit många och av lite olika slag. Flera insatser liknade dock varandra. De innebar ofta en förstärkning av stöd till lärarstudenterna att klara kurserna eller en förstärkning av kopplingen mellan utbildningsinnehållet och lärarprofessionen.

## Diskussion

Låg genomströmning på ämneslärarutbildningar är inte ett nytt fenomen. Det är inte heller ett problem som är unikt för Uppsala universitet. Många lärarutbildningar i landet tampas med frågan, även om andelen lärarstudenter som tar ut en examen varierar mellan lärosätena. I likhet med tidigare forskning visar vår undersökning att frågan om varför studenter avbryter sina studier är komplex. Det finns en mängd olika orsaker till att studenter inte fullföljer sina ämneslärarstudier, men det finns också omständigheter och insatser som stödjer studenter att fullfölja sin utbildning. Nedan diskuterar vi mekanismer bakom såväl avbrutna som vidhållna studier på ämneslärarprogrammet.

Somliga orsaker bakom avbrutna, såväl som vidhållna, studier ligger utanför universitetets kontroll. En sådan faktor rör motivationen, som ofta grundläggs tidigt och utvecklas över åren. De intervjuade studenterna i vår undersökning hänvisade exempelvis återkommande till den egna uppväxten och skolgången för att förklara varför de valt att bli lärare. Studenter beskrev också att erfarenheter av att ha vikarierat som lärare innan de påbörjade utbildningen var betydelsefulla, både för deras val att bli lärare och för att stävja tvivel om yrkesvalet under utbildningens gång. Hos en del studenter tycktes en stark övertygelse om yrkesvalet alltså ha grundlagts innan utbildningen. Motiven till att välja en lärarutbildning är tätt sammankopplade med generella föreställningar om yrkets innehåll och status. Även detta är svårt för universitetet att styra över.

Lärarutbildningarna har länge dragits med problem att rekrytera tillräckligt många studenter och det innebär ett lågt söktryck och förhållandevis svaga utbildningsmeriter bland de som kommer in. Hade fler sökt utbildningarna hade sannolikt utbildningsmeriterna bland lärarstudenterna gått upp. Det är förstås svårt för lärosätena att påverka söktrycket till olika utbildningar, men samtidigt är det inte en helt extern faktor. Utbildningarnas innehåll och utformning, lärarnas engagemang och kvalitet, administrationens effektivitet

och professionalitet har också betydelse. Det är svårt för oss att reda ut vad som beror på vad, men att lärarutbildningen saknar söktryck och att studenter med svaga utbildningsmeriter påbörjar utbildningen har direkta konsekvenser för utbildningens innehåll och genomförande samt för genomströmningen. Statistiska analyser visar att det är tydligt att låga betyg från gymnasiet ökar riskerna för avhopp. Likaså påverkar det faktum att studenter inte valde utbildningen i första hand benägenheten att fortsätta på utbildningen negativt.

Några andra faktorer ter sig mer klart möjliga att påverka inifrån lärarutbildningen. För det första framstår det som essentiellt att ha god kunskap om genomströmningen inom ämneslärarprogrammets olika delar. Denna undersökning är ett led i det arbetet och vissa institutioner var också, sedan tidigare, välinformerade om studieavbrott på utbildningen. Andra institutioner saknade djuplodande kunskap om studenternas utbildningsvägar, när studenterna avbröt sina studier och varför. Till stor del kan detta förstås utifrån att programstrukturen och uppdelningen av utbildningsinsatserna mellan institutionerna, där minst tre ibland betydligt fler institutioner var inblandade, innebar att det var svårt att få överblick över studenternas bana genom programmet. Ingen institution har ett övergripande ansvar för studenterna, utan ser dem bara inom en begränsad del av programmet, delvis utspridd i tiden. Utan sådan kunskap blir det svårare att sätta in adekvata insatser i rätt tid för att stävja avbrutna studier och understödja studenterna att vidhålla sina studier. Ett sätt att hantera frågan från institutionernas sida var att fokusera genomströmningen på kursnivå. Framför allt identifierades specifika kurser och moment som studenterna hade svårt att klara. Detta arbetssätt gav dock inte hela bilden av studenternas studiegångar och genomströmningsproblematiken.

För det andra belyser vår undersökning ett upplevt behov av en mer sammanhållen lärarutbildning. En annan konsekvens av programstrukturens komplexitet – där studenterna läste sina ämnen och den utbildningsvetenskapliga kärnan på ett antal olika institutioner – som både studenter och utbildningsansvariga återkom till, var att utbildningen upplevdes som splittrad. För studenternas del innebar organisationen att de tidvis kände sig förvirrade av institutionernas olika krav och arbetssätt samt att utbildningen innehöll onödigt mycket repetition (exempelvis återkommande metodinslag i både olika ämnen och i den utbildningsvetenskapliga kärnan) vilket sänkte deras motivation. Utbildningen, som många studenter från början upplevde var lång, kunde

av detta skäl kännas onödigt lång. Studenterna menade dessutom att det fanns moment som de saknade under utbildningen, mer specialpedagogik till exempel, och att sådana aspekter hade kunnat rymmas i utbildningen med en bättre planering. Att utbildningen upplevdes som splittrad påverkade också studenternas känsla av gemenskap och i vilken grad de upplevde att de stärktes i sin identitet som lärare under utbildningen. Att skapa en organisation som understödde en sammanhållen lärarutbildning framstod dock inte som enkel. Intervjuade utbildningsansvariga framhöll också att man nyligen genomfört ett stort förändringsarbete och det fanns därmed ett fullt begripligt motstånd mot att ändra om igen inom en alltför snar framtid.

För det tredje beskrev studenterna – förvånansvärt unisont och återkommande – att de önskade att de under utbildningen fick fokusera mer på själva läraryrket. Studenterna ville få mer kunskaper om *hur* de skulle lära ut sina ämnen. De uttryckte också att de under utbildningen önskade ytterligare övning i och förberedelse inför att möta föräldrar och elever, få bättre förutsättningar att kunna hantera konflikter i skolan och större möjligheter att träna sitt ledarskap i klassrummet. Moment i utbildningen som behandlade dessa aspekter, såsom VFU:n och undervisning med lärarutbildare med en fast förankring i skolan, uppskattades mycket av lärarstudenterna. De menade också att detta stärkte deras motivation för att fortsätta och gå klart utbildningen. Relationen mellan ämneskunskaper, å ena sidan, och yrkespraktik och ämnesdidaktik, å andra sidan, tycks vara något av en evig fråga för ämneslärarutbildningen. Intervjuade utbildningsansvariga beskrev att de arbetat med frågan länge och det finns också flera tidigare studier som uppmärksammat frågan.

Studenternas önskan om att lära sig mer om själva läraryrket under utbildningen och om att stärkas i sin identitet som lärare kan förstås mot bakgrund av den ganska dystra bild av läraryrket som studenterna vittnade om att de ofta mötte från omgivningen. Att studenterna uppfattade att en delvis kritisk syn på läraryrket och villkoren i skolan också förmedlades inom lärarutbildningen, bland både lärarutbildare och lärarstudenter, spädde på den negativa känslan inför yrket ytterligare. Intervjuer med utbildningsansvariga visade dock också på att man arbetade med att stärka läraridentiteten. I vilken utsträckning det gjordes skilde sig emellertid åt mellan de olika ämnena och i

många fall önskade studenterna fler insatser på området och även en större tyngd i de insatser som genomfördes.

I likhet med tidigare studier av genomströmningen på lärarprogram i Sverige visar vår undersökning att ämneslärarstudenter möter en rad svårigheter under sin utbildning som riskerar att minska deras motivation att gå klart utbildningen. En hypotes är att studenter som redan från början ligger i riskzonen för att avbryta sina ämneslärarstudier påverkas i särskilt hög utsträckning av dessa svårigheter.<sup>17</sup> Den sociala rekryteringen till ämneslärarutbildningen har ändrats över tid. Allt fler studenter som väljer ämneslärarutbildningen tillhör grupper av studenter som redan från början riskerar att avbryta sina studier. Insatser för att komma tillrätta med svårigheter på utbildningen och öka genomströmningen framstår därför som viktigare än någonsin.

Det är avslutningsvis slående att ytterst få av studenterna efterfrågar mer ämneskunskaper inom ramen för lärarutbildningen. Givet att ämneskunskaperna tonats ned över åren till förmån för ämnesdidaktik hade det kunnat vara en rimlig hypotes att vissa grupper av studenter ser detta som ett problem. Ämneslärarstudenterna kan i dag ofta inte ta ut en fil.kand.-examen i sitt förstaämne inom ramen för sin lärarutbildning eftersom de inte kommer upp i tillräckligt med poäng i ämnet. Detta verkar alltså inte vara ett stort problem för studenterna som inte tycks se en examen i ämnet som eftersträvansvärt. En möjlig förklaring därtill är att de studenter som har ett starkt intresse för ämnet inte primärt hamnar på ämneslärarutbildningen utan väljer andra utbildningar. Flera av de intervjuade lärarstudenter uttryckte en instrumentell hållning till sina ämnesstudier, det gällde att fokusera på det som man kommer att undervisa om, allt som är mer avancerat kan med fördel skalas bort och ersättas med moment som är till direkt gagn för den framtida lärargärningen.

Sammantaget väcker studien en del frågor om ämneslärarutbildningens innehåll och upplägg. En fråga är om lärarutbildningen och i förlängningen läraryrket har råd att tappa de lärarkandidater som har ett stort intresse för

---

<sup>17</sup> Studenter med låga betyg, studenter som inte valt ämneslärarutbildningen i första hand och studenter med invandrarbakgrund avbryter sina studier på ämneslärarprogrammet vid Uppsala universitet i högre utsträckning än andra. Se Bertilsson, Bryntesson, Olsson & Börjesson. *Genomströmning och avhopp på ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet*, s. 81.

ämnesstudierna. Och om inte, hur når man dem och får dem att stanna kvar på lärarutbildningen? Hur ska man samtidigt kunna göra ämneslärarutbildningen mer yrkestillvänd och -relevant? En sådan åtgärd kommer sannolikt att få många av de befintliga lärarstudenterna att känna sig mer motiverade att fortsätta sin utbildning och göra dem mer trygga inför sin framtida yrkesbana. Ytterligare en fråga rör lärarutbildningens längd och koherens – hur se till att lärarstudenterna upplever en linje i utbildningen? Ett relaterat problem gäller hur det ska gå att få bättre koll på studenterna i programmet, hur de rör sig, när de fastnar, när de trillar av och vilka vägar som faktiskt leder fram till en examen.





## Referenser

- Alm, Fredrik, Tomas Jungert & Robert Thornberg. *Nyantagna lärarstudenters motiv, motivation, självförtroende och akademiska engagemang*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, 2014.
- Apelgren, Karin, Kristina Edström & Stellan E. Löfdahl. *Avbrott och studieuppehåll på matematisk-naturvetenskaplig linje vid Uppsala universitet. Förlorar vid studenter i onödan?* Rapport nr 111. Uppsala: Pedagogiskt utvecklingsarbete, Uppsala universitet, 1994.
- Bertilsson, Emil, André Bryntesson, Joakim Olsson & Mikael Börjesson. *Genomströmning och avhopp på ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet – statistisk analys*. HERO-rapporter 2022:2. Uppsala: Centrum för högre utbildning och forskning som studieobjekt, Uppsala universitet, 2022.
- Bertilsson, Emil. *Skollärare: Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. Uppsala: Uppsala universitet, 2014.
- Carlhed, Carina. *Vid den normala studietaktens utkanter: Analyser av studieavbrott på lärarutbildningar vid Uppsala universitet*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, Uppsala universitet, 2015.
- Hede, Gunnar & Lennart Wiklander. *Avbrott och studieförseningar på juristutbildningen: En uppföljning av antagningsomgången ht 1983 vid Uppsala universitet*. Rapport nr 94. Uppsala: Pedagogiskt utvecklingsarbete, Uppsala universitet, 1990.
- Hedlund, Tomas. *Studenterna som lämnar: En undersökning av orsakerna bakom lärarstudenters studieavbrott*. Malmö: Malmö universitet, 2018.
- Nilsson, Stefan. *Kartläggning och analys av studenters avbrott från lärarutbildningens program*. Karlstad: Lärarutbildningens kansli, Karlstads universitet, 2014.
- Umeå universitet. *Programanalys: Ämneslärarprogrammet – Gymnasieskolan*. Umeå: Umeå universitet, 2019.
- Universitetskanslersämbetet. *Tidiga avhopp från högskolan: Analyser av genomströmning på de tio största yrkesexamensprogrammen*. Rapport 2017:17. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, 2017.



# Bilaga

## Förteckning över studiens intervjupersoner.

<b>Ämne* / Institution</b>
<b><i>Studenter: avbrutna studier</i></b>
Engelska
Franska
Franska / Engelska
Matematik
Religion
Samhällskunskap
Samhällskunskap
Samhällskunskap
<b><i>Studenter: aktiva studier</i></b>
Engelska
Matematik
Matematik
Matematik
Matematik
Matematik / Datateknik
Matematik / Historia
Samhällskunskap
Samhällskunskap
Samhällskunskap / Engelska
Samhällskunskap / Engelska
Samhällskunskap / Historia
Samhällskunskap / Svenska
Samhällskunskap / Svenska
Samhällskunskap / Svenska
Svenska / Svenska som andraspråk
Svenska / Svenska som andraspråk / Hemkunskap
Svenska som andraspråk
Svenska som andraspråk / Engelska
Svenska som andraspråk / Matematik
Svenska som andraspråk / Tyska
Tyska
<b><i>Utbildningsansvariga</i></b>
Utbildningsvetenskap
Utbildningsvetenskap
Engelska
Historia
Matematik
Nordiska språk
Nordiska språk
Statsvetenskap

\* För studenter som vid intervjutillfället hade läst mer än ett ämne står huvudämnet först

## Schematisk beskrivning av ämneslärarprogrammet.

Termin 1	Termin 2	Termin 3	Termin 4	Termin 5	Termin 6	Termin 7	Termin 8	Termin 9	Termin 10	Termin 11	
Ämne 1 (1–30 hp) 30 hp	Ämne 1 (31–60 hp) 30 hp	Utbildningens framväxt och villkor 7,5 hp	Ämne 1 (61–90 hp) 30 hp	Ämne 2 (1–30 hp) 30 hp	Ämne 2 (31–60 hp) 30 hp	Special- pedagogik 7,5 hp	Ämne 2 (61–90 hp) 30 hp	Bedömning och betygs- sättning 7,5 hp (AV)	Ämnesför- djupning (91–120 hp) ämne 1 eller ämne 2 30 hp (AV)	Ämnesför- djupning (91–120 hp) om ämnes- komb SV/SAMH 30 hp (AV)	
		Ledarskap 7,5 hp				VFU II 7,5 hp		Utvecklings- och utvärde- ringsarbete 7,5 hp (AV)			
		VFU I 7,5 hp				Vetenskaplig teori och metod 7,5 hp		VFU III ämne 1 7,5 hp			VFU III ämne 2 7,5 hp
		Lärande och utveckling 7,5 hp				Läroplansteori och didaktik 7,5 hp (AV)		Utredning och utvärdering			

■ Ämnes- och ämnesdidaktiska studier  
■ Studier inom den utbildningsvetenskapliga kärnan  
 Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)

\* Ämnesrelaterad VFU  
 (AV) = kursen ges på avancerad nivå

Källa: *Ämneslärarprogrammet inriktning mot gymnasieskolan 300/330 hp: Sökanvisningar och kursutbud VT 2023*. Fakulteten för utbildningsvetenskaper, s. 8.

## Ämnen som studenterna kunde välja mellan år 2022.

Biologi	Naturkunskap
Engelska	Religionskunskap
Filosofi	Samhällskunskap
Franska	Spanska
Fysik och matematik	Svenska
Geografi	Svenska som andraspråk
Historia	Teknik med inriktning mot datateknik
Kemi	Tyska
Matematik	