

Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer

Eva Bejerot, Hans Hasselbladh, Tina Forsberg,
Karolina Parding, Therese Sehlstedt och
Joakim Westerlund

Studien belyser hur gymnasielärare retrospektivt uppfattar att de förberetts för sitt yrke under lärarutbildningen. Enkät svar från 1554 gymnasielärare kategoriserades efter den tidsperiod då de examinerades. Frågan om hur väl förberedda de nyexaminerade lärarna var för sitt yrke kopplas till de nationella reformer som styrde lärarutbildningen under den period som läraren studerade. Medan utbildningen i praktisk yrkeskunskap uppfattas ha försämrats över tid, har andra områden förbättrats. Lärosäte hade inte något samband med respondenternas svarsmönster. Slutsatsen är att utbildningsreformerna har samband med förändringar i utbildningens målpuppfyllelse, att förbereda lärarstudenter för sitt yrke, samt att utbildningens anpassning till yrkets krav försämrats över tid.

FÖRFATTARE

Eva Bejerot, docent, Handelshögskolan vid Örebro Universitet, eva.bejerot@oru.se, telefon: 0736-287272

Hans Hasselbladh, professor, Handelshögskolan vid Örebro Universitet, hans.hasselbladh@oru.se.

Tina Forsberg, fil.dr., Sociologiska institutionen, Stockholms universitet, tina.forsberg@sociology.su.se.

Karolina Parding, professor, Arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet, karolina.parding@ltu.se.

Therese Sehlstedt, doktorand, Arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet, therese.sehlstedt@ltu.se

Joakim Westerlund, docent, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet, jwd@psychology.su.se

Finansierare

Forskningsrådet för hälsa arbetsliv och välfärd (Forte), projekt nr 2014-1752; Från specialist till generalist? Styrning och förändring av läraryrkets tekniska kärna och villkor.

Forskningsrådet för hälsa arbetsliv och välfärd (Forte), projekt nr 2013-0177; Mot ett A-lag och B-lag? Lärares arbetsvillkor i en tid av marknadisering och privatisering.

Riksbankens Jubileumsfond, projekt nr SGO14-1205:1; Styrning av undervisningens praktik – en studie av läraryrkets tekniska kärna.

Täta reformer av den svenska skolan och lärutbildningen har haft som mål att skapa ett enhetligt skolsystem och en lärarkår som kan svara mot målet att ge alla elever en god utbildning. Men hur väl har lärutbildningen, som i Sverige reformerats i stort sett varje decennium, lyckats förbereda studerande till kraven i läraryrket? I denna artikel presenteras resultatet av en enkätstudie där gymnasielärare retrospektivt bedömer hur lärutbildningen förberedde dem för yrket. Enkäten ger information om år för examen och lärosäte och resultaten kan därmed belysa förändringar i hur väl studenterna förberetts i undervisningsområden som metodik, pedagogik och ämneskunskaper över tid, och om det finns skillnader mellan lärosäten runt om i landet. Artikeln inleds med en beskrivning av de lärutbildningsreformer som genomförts under de senaste decennierna, och som kan antas ha påverkat gymnasielärutbildningen. Därefter följer ett avsnitt om tidigare forskning om nyexaminerade lärares syn på sin utbildning. Efter analysen av enkätsvaren om gymnasielärares erfarenheter av hur väl utbildningen förberedde dem för yrket, diskuteras resultaten i relation till lärutbildningens utformning och villkoren i läraryrket.

TIDIGARE FORSKNING OM REFORMERING AV LÄRUTBILDNINGEN

I skuggan av sjunkande PISA-resultat och svårigheter att rekrytera lärarstudenter präglas forskningen om skolfältets reformer av en mer kritisk ansats än tidigare. Men utvecklingen i Sverige är inte unik. Sveriges policys inom skolområdet ligger i stort i linje med andra länder (Telhaug m fl 2006; Waldow 2009). Ett temanummer om lärutbildningens förändring över fyra decennier i flera länder visar många likheter mellan den svenska utvecklingen och den i de anglosaxiska länderna, både avseende inriktning på reformerna och att lärutbildningen nu är under press (*Journal of Education for Teaching* 2014, nummer 5).

Eftersom analyserna i denna studie bygger på reformperioder, där året för examen kopplas till den lärutbildning som är aktuell när respondenterna är nyexaminerade, ges en övergripande beskrivning av de reformer som påverkat lärutbildningen under senare decennier. Lärutbildningsreformerna präglas av två huvudteman – dels en ökad akademisering, dels en stegring av enhetstanken där lärarkategorierna blir alltmer lika i utbildningslängd och innehåll, något som beskrivits tidigare (Carlgren 1992; Hallsén 2013).

Akademisering

Lärutbildningarna har akademiserats sedan 1960-talet då lärarhögskolorna ersatte folkskollärarseminarier och provårssystemet för läroverkslärare. Akademiseringen skedde i flera steg. Utbildningen inleddes i universitetsväsendet 1977, och målstyrning introducerades från 1993. Förändringarna innebar exempelvis att

andelen disputerade högskolelärare på lärarutbildningen blev en indikator i Högskoleverkets uppföljning av utbildningarna. Detta innebar att lärare från skolfältet inte längre rekryterades till lärartjänster på lärarutbildningen. Den erfarenhetsbaserade kunskap lärarna var bärare av ersattes av mer vetenskapliga perspektiv (Morberg 1999; Calander 2004). Istället för metodik och ämnesmetodik introducerades de teoretiskt förankrade ämnena didaktik och ämnesdidaktik. Med 2001 års lärarutbildningsreform försvann slutligen metodik helt från lärarutbildningen och alla praktiska kursmoment delegerades till kommunernas skolor i form av så kallad verksamhetsförlagd utbildning. En annan aspekt på lärarutbildningens akademiska inriktning är att den präglats av pedagogikämnets dominerande position. Det är ett förhållande som har sin grund i sammanvävningen av pedagogik och politik i efterkrigstidens reformarbete, ett samarbete som medförde att psykologi och beteendekunskap ersattes av pedagogiska teorier som betraktar utbildning i perspektivet av att den antas reproducera ett ojämnt samhälle (Román 2003; Wällgren 2017). En analys av lärarutbildningarnas kurslitteratur i det för alla lärarkategorier gemensamma "allmänna utbildningsområdet" (didaktik, pedagogik, utbildningshistoria, etcetera) visade att lärarutbildningen ännu domineras av de progressiva utbildningsideologier som formades under 1920-talet (Fiévet & Henrekson 2017).

Generalistkompetens

Parallellt med akademiseringen finns en strävan att göra ämneslärare och klasslärare mer lika och att så mycket som möjligt av undervisningen på lärarhögskolorna ska vara gemensam. Härigenom ska utbildningen motverka skilda traditioner för grundskollärare och ämneslärare. Inriktningen innebär att lärarrollen omdefinieras från att ha ett fokus på ämnesteorier mot en inriktning av elevomsorg, och att ämneskunskaper betonas mindre än den fysiska närvaron i skolan (Stenlås 2011). Detta leder till att specialiseringen minskar inom läraryrket (Persson 2008).

Den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53) är ett centralt dokument för senare decenniers reformer i denna riktning. Problemet som behandlas i utredningen är att grundskolan och gymnasieskolan inte utvecklas i linje med intentionerna i 1960- och 1970-talets reformer, många elever klarar inte av grundskolans krav och skolan lyckas därmed inte nå målet att åstadkomma en social utjämning. Lärarnas traditionella arbetssätt betraktas som problemet. Lösningen är en ny lärarroll baserad på nya arbetsmetoder som individualisering av undervisningen, samarbete över ämnes- och stadiegränser och ett utökat ansvar att stödja elevernas personlighetsutveckling. Med grundskoleläraryrket 1988 (SOU 1978:86) ersattes stadiegränserna i lärarutbildningen för grundskollärare i överlappande linjer för yngre- och senarelärare, följt av en reform för att skapa en gemensam gymnasieläraryrket. Kulmen i projektet att samordna och likställa olika lärarutbild-

ningar nåddes med 2001 års lärarutbildningsreform (SOU 1999:63). Här skapas en lärarprofession med en enda examen av de tidigare skilda lärarkategorierna lågstadielärare, mellanstadielärare och ämneslärare för högstadium och gymnasium, den sistnämnda lärarkategorin var ofta adjunkter (magisterexamen) eller lektorer (licentiat- eller doktorsexamen). Speciallärarutbildningen läggs ner, alla lärarkategorier ska behärska specialpedagogiken. Lärarna får också ett bredare uppdrag än tidigare, De ska både kunna utveckla skolans verksamhet, möta de sociala och kulturella förändringarna, och ansvara för samhällets värdegrund. Ett "vidgat ämnesbegrepp" med ämnesövergripande ansatser förespråkas. Således, när lärarutbildningen inlemmas i universitetsväsendet och akademiseras, så handlar akademiseringen inte om lärarstudenternas utbildning i undervisningsämnena. Det ökade teoretiska inslaget i utbildningen rör det för lärarutbildningen gemensamma "allmänna utbildningsområdet" där de erfarenhetsbaserade och praktiska inslagen får en alltmer undanskymd roll.

Den senaste lärarutbildningsreformen 2011 (SOU 2008:109) är något av ett återtag i relation till de två föregående reformerna, en försiktig omsvängning avseende både akademisering och generalisttanken. Reformen har mött stark kritik från svenska pedagoger (se till exempel Sjöberg, 2010; Alexandersson 2011; Beach & Bagley 2012).

Reformintensitet

Genomgående kommer skolreformerna i par, i form av en ny läroplan för skolan och en reformering av lärarutbildningen för att utbilda lärare för den nya inriktningen i skolan. En problematik är att reformeringen av lärarutbildningen kommer flera år efter skolans förändring och att lärarna från den nya utbildningen examineras ännu några år senare, och då är en ny skolreform snart på väg (Fransson & Morberg 2001, s 153 ff). Reformintensiteten i skolsystemet innebär att de nyexaminerade lärarna kommer ut till ett skolsystem i förändring, och som skiljer sig från den skola de själva gått i. Detta bör ha varit särskilt tydligt under 1990-talet som var den mest reformintensiva perioden under efterkrigstiden med decentralisering, marknadisering och ett nytt skolavtal (ÖLA 2000) som innebar ökat elev- och föräldrainsflytande, kvalitetsstyrning och arbetslag (Lundahl 2005; Larsson, 2013). Flera utredningar pekar på att 1990-talets reformer ligger bakom många av de utmaningar som skolan har idag (SOU 2014:5; SOU 2016:38). Ytterligare en svårighet kan ligga i de motstridiga kraven, att lärarutbildningen både ska vara en yrkesutbildning som överför erfarenhetsbaserad kunskap, och ett medel för statens styrning av skolan. De nya lärarna ska skolas in av erfarna lärare, samtidigt som de förväntas vara förändringsagenter och kunskapsöverförare som introducerar nya metoder och tankesätt i skolan (Lindgren 2013) (Jämför Sundberg, 2005 s 2-3, om "reformkoalitioner" mellan pedagogisk forskning och

beslutsfattare, en koalition som i hög grad format såväl lärarutbildning som skolsystem.)

Lärarutbildningens utfall

Förutom det reformhistoriska perspektivet, som är ämnet för många studier, är den svenska lärarutbildningen inte särskilt väl studerad (Ahlström & Kallós 1996; Ahlström 2008). Forskningen i området har beskrivits vara i ett prekärt läge, eftersom den inte intresserat sig för ”nyttiggörandet av forskningen inom fältet” och inte heller uppmärksammat ”för lärarutbildningsprojektet centrala frågor” (Lindberg 2003, s 173). Detta förhållande gäller även internationellt. Sedan 1980-talet har forskning om lärarutbildning till stor del bestått av interpretativa studier om lärares tänkande och förutfattade meningar (teachers’ thinking) (Cochrane-Smith 2005). Nu efterlyses kunskap om vad lärarutbildningen lyckas lära sina studenter, de blivande lärarna, och vad som i förlängningen bidrar till skolelevers lärande. Paradoxalt nog är detta område knapphändigt studerat. En forskningsöversikt (The Abell Report 2001) menar att det saknas studier som visar att lärarutbildningen över huvud taget bidrar med något mätbart utfall för skoleleverna.

NYEXAMINERADE LÄRARES SYN PÅ LÄRARUTBILDNINGEN

Det finns flera rapporter om hur nyexaminerade lärare får en ”verklighetschock” när de efter några månaders praktik förväntas klara sitt uppdrag i klassrummet. Ideal som formats under utbildningen kollapsar i mötet med en hård verklighet (Friedman 2000; Sabar 2004). En forskargrupp vid Karolinska Institutet har följt två tusen personer som studerar till grundskollärare och deras första år i yrket, från 2002 till 2006. En enkät visar att under det första året i yrket anser 40 procent att de har en bristande förmåga att organisera och genomföra arbetet. Färre än hälften får någon introduktion på sin första arbetsplats och färre än en tredjedel har en mentor under det första året (Frögéli m fl 2009), detta trots att lärarutvecklingsavtalet (ÖLA 2000) stipulerar nyexaminerade lärares rätt till introduktionsprogram och en mentor. Respondenterna anser att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, det vill säga praktikperioden, är för kort och ofta av dålig kvalitet och att lärarna på den högskoleförlagda delen saknar kunskap om skolans verklighet (Wännström m fl 2009). Forskargruppen studerar också utbrändhet och engagemang hos de nyblivna lärarna. Åtgärder som mentorskap och introduktion på arbetsplatsen har begränsad effekt på detta. Det som har betydelse är om förväntningarna på yrket uppfylls och om de nyexaminerade lärarna anser sig behärska arbetet väl (Hultell & Gustavsson 2011).

Paulin (2007) beskriver i en intervjustudie hur stress och kaos präglar de nyexaminerades första tid i yrket, och hur oförberedda de nyblivna lärarna är på att

hantera ordningsproblem, undervisning av ”svåra” elever och relationerna med föräldrar, elever och kollegor. Lindgren (2013) beskriver i sin studie av nyblivna lärares erfarenheter att de har svårt att över huvud taget dra sig till minnes vad som fokuserats under lärarutbildningen eftersom de uppfattar utbildningens fokus som alltför vagt. I boken ”De första ljuva åren” (Fransson & Morberg 2001) illustreras skillnaderna i 1960-talets och 1990-talets lärarutbildningar genom berättelser från två lärare som fick sin lärarutbildning med trettio års mellanrum.

”För 1960-talets seminarister var det inte fråga om att granska kritiskt och problematisera, medan det för grundskolelärostudenterna var så att i stort sett hela utbildningen gick ut på detta. 1960-talets seminarister fick i huvudsak lära sig att göra lektioner som i mycket stämde överens med 1800-talets hårt strukturerade katederlektioner /.../ 1990-talets grundskolestudenter å sin sida gavs inte i någon större omfattning möjlighet att utveckla färdigheter i hur man gör i praktiken. Det skulle ju i så fall inte riktigt stämma med ett mera problematiserande och vetenskapligt lärande.” (Fransson & Morberg s 147-148)

Svårigheten att förbereda lärare för yrket beskrivs således av flera svenska forskare, men detta inte är något specifikt svenskt fenomen, forskare från andra länder rapporterar liknande problem (exempelvis Friedman 2000; Sabar 2004). Det är också uppenbart att kopplingen, eller snarare glappet, mellan teori och praktik är en sårbar punkt i lärarutbildningarna.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet med denna artikel är att belysa hur gymnasielärare uppfattar att lärarutbildningen förberett dem för yrket och att relatera detta till lärarutbildningsreformer, lärosäten och stödjande faktorer på den första arbetsplatsen. Utifrån en enkät till gymnasielärare analyseras hur respondenterna retrospektivt bedömer olika kunskapsområden i sin utbildning, i relation till vad de hade behövt kunna för att vara väl förberedd för yrket. Analysen belyser i vilken utsträckning respondenternas svar ger uttryck för att:

1. utbildningen förberett dem väl för yrket?
2. förberedelse för yrket varierar i utbildningens olika ämnesområden, och i relation till de lärarutbildningsreformer som var aktuella under utbildningstiden?
3. förberedelse för yrket varierar med utbildningsort eller storlek på lärosätet?
4. förekomst av mentorer och arbetslag i den första anställningen påverkat den tid det tog innan de kände sig säkra i klassrumsarbetet?

METOD OCH MATERIAL

Artikeln baseras på en analys av data från en omfattande enkätundersökning på temat gymnasielärares arbetsvillkor, som designats och genomförts av forskare vid Luleå tekniska universitet, med hjälp av SCB för insamling av data (Parding m fl 2018). Den studien fokuserar på jämförelser av gymnasielärares arbetsvillkor i kommunala skolor och friskolor. Ett frågebatteri om lärarnas erfarenheter av att vara nyexaminerade kunde inkluderas i denna enkät. Här ställs frågor om hur väl förberedd för yrket respondenten var efter lärarutbildningen, och vad lärarna mötte på den första arbetsplatsen i form av mentor, arbetslag och samarbeten. Enligt forskning om 'critical incident', en metod som framför allt används i kvalitativa sammanhang, minns man avgörande händelser, även om dessa ligger långt tillbaka i tiden (Flanagan 1954; Butterfield m fl 2005). Vi bedömer att händelsen att börja ett nytt yrke efter en lång utbildning är en så pass avgörande händelse, att de flesta bör minnas situationen väl. Att ställa frågor i närtid kan i vissa fall anses vara det bästa, men att undersöka våra frågeställningar med en sådan design skulle innebära en datainsamling som pågår i flera decennier och som inte kan fånga effekter av redan genomförda reformer.

Enkätfrågor

Förutom bakgrundsfrågor om kön, ålder, år för examen och utbildningsort, innehöll enkäten frågor om respondentens erfarenhet av tiden som nyexaminerad lärare. Avsnittet inleddes med en övergripande fråga: "Hur väl förberedd för läraryrket var du som nybliven lärare (inklusive den skolförlagda delen av utbildningen)?" Denna övergripande fråga följdes av ett frågebatteri med flera delfrågor under rubriken "Hur väl förberedd var du som nybliven lärare *i följande områden*:". De områden vi ställt frågor om är: a) Metodik, undervisningens praktik och organisering av klassrumsarbetet; b) Pedagogik, teorier och vetenskap om pedagogiskt arbete; c) Ämneskunskap för de ämnen jag undervisar i; d) Olika former av stöd för elever med särskilda behov; e) Kunskap om lagar, regler, styrformer. Dessa frågor har fyra svarsalternativ: inte alls förberedd, inte särskilt väl förberedd, ganska väl förberedd; mycket väl förberedd. I frågebatteriet fanns också plats för respondenten att själv skriva in områden man önskade säga något om. Därpå följde ett frågebatteri med tre delfrågor som fångade förutsättningar som har att göra med mottagande/introduktion på den första arbetsplatsen. Dessa tre frågor formulerades på följande sätt: "Under din första anställning som lärare...": a) "... hade du tillgång till mentor?", b) "... ingick du i ett arbetslag?", c) "... samarbetade du med erfarna kollegor?". Fyra svarsalternativ: stämmer inte alls, stämmer inte särskilt bra, stämmer ganska bra, stämmer helt och hållet. En separat fråga efterfrågade den tid det tog innan respondenten känt sig säker i yrket: "Det tog lång tid efter att jag börjat arbeta som lärare innan jag kände mig

säker i klassrumsarbetet.” Fyra svarsalternativ: stämmer inte alls, stämmer inte särskilt bra, stämmer ganska bra, stämmer helt och hållet.

Urval

En riksrepresentativ enkät sändes ut i oktober 2015 till 4999 gymnasielärare. Statistiska centralbyrån (SCB) ansvarade för datainsamlingen på uppdrag av Luleå tekniska universitet. Registret för pedagogisk personal (lärarregistret) från 2014 användes som populationsram. Ett stratifierat obundet slumpmässigt urval användes, för att säkerställa att få svar från respondenter som arbetar i kommunala, landstingskommunala och fristående skolor samt i olika regioner i landet. Populationsramen begränsades till gymnasielärare mellan 20 och 64 år med en tjänstgöringsgrad på minst 50 procent, och populationen var 26 362 till antalet vid den tidpunkten. I samband med datainsamlingen visade det sig att 266 personer inte längre arbetade som lärare i gymnasieskolan. Med ett justerat urval om 4733, och 2388 svar, var svarsfrekvensen 50,5 procent. Av de som inte besvarade enkäten var män, yngre personer, utlandsfödda, de som arbetad på en fristående skola, samt de som var folkbokförda i storstadsområden överrepresenterade.

När vi inför denna artikel sorterat bort de respondenter som inte hade lärarexamen för att arbeta som gymnasielärare, de som var yrkeslärare, samt enkäter där det saknades information om kön eller år för examen, kvarstod $n=1554$ gymnasielärare. Dessutom fanns 30 respondenter som utbildat sig i ett annat land än Sverige. Dessa ingår inte i redovisningen, men analyser som gjorts berörs ändå kortfattat.

Statistik

Eftersom ett stratifierat urval användes, viktades materialet för framtagning av procentuella andelar. Viktningen tar hänsyn till eventuella skillnader i bortfall mellan de olika stratumen, samt kompenserar för att totalundersökningar gjorts i stratum med ett fåtal individer. Samtliga statistiska analyser, Chi²-värden, korrelationer (bivariat Pearson) samt regressionsanalys (linjär, enter), har beräknats på ovikttat material (Borg & Westerlund 2012).

Analys

Respondenternas fördelning på kön är män 42,0 procent ($n=652$) och kvinnor 58,0 procent ($n=902$). Medelålder för respondenterna ($M=46,4$ $SD=10,0$), och medelålder vid examinationen ($M=31,2$ $SD=7,7$). De 14 utbildningsorter som hade flest respondenter var: Stockholm $n=285$, Göteborg $n=231$, Malmö $n=184$, Uppsala $n=138$, Umeå $n=122$, Linköping $n=112$, Karlstad $n=88$, Örebro $n=82$, Växjö $n=60$, Falun $n=38$, Halmstad $n=24$, Jönköping $n=21$, Gävle $n=19$, Härnösand $n=16$. Övriga hade färre svar än $n=10$. Vissa analyser gjordes av de åtta största lärosäten, andra utgick från en trikotomiserad variabel, ”Typ av lärosäte”,

som speglar kategorierna 1) mindre högskolor, 2) större högskolor/mindre universitet (Malmö, Uppsala, Umeå och Linköping) och 3) storstadsuniversitetet Stockholm och Göteborg.

Gymnasielärarnas uppfattning om hur väl de var förberedda har analyserats i relation till vilket år respondenten fick sin lärarexamen. Frågan om årtal för lärarexamen har använts för att kategorisera respondenterna i vad vi benämner ”reformperioder”. Perioden beräknas utifrån att en ny lärarutbildning kan examinera lärare tidigast fyra år efter det att reformen introducerats. Men det handlar inte om exakta årtal, reformerna tog tid att implementera, metodiklärare var kvar även efter det att ämnet utgått som eget ämne, och vissa studenter studerade längre än fyra år. Kategoriseringen får ses som ungefärlig. Vår kategorisering i reformperioder utgår från tre grupper:

1. Lärare som utbildats före 1988 års lärarutbildningsreform, vilket innebär att de utexaminerades fram till cirka 1991 (n=357).
2. Lärare som utbildats under 1988 års lärarutbildningsreform vilket innebär att de examinerats tidigast 1992 och senast 2004 (n=560).
3. Lärare som utbildats under 2001 års lärarutbildningsreform, vilket innebär att de examinerats tidigast 2005 och senast 2015 (n=637).

Lärare som utbildats i 2011 års lärarutbildning hade ännu inte examinerats 2015 då denna enkät gjordes.

Analys av skillnader mellan reformperioder gjordes med Chi2. Svartalternativen dikotomiserades för att tydliggöra resultaten. För att analysera om det fanns något samband mellan hur lång tid det tog innan respondenten kände sig säker i klassrumsarbetet och hur väl förberedd denne var inom olika områden i lärarutbildningen, gjordes en regressionsanalys. Här ligger inte fokus på reformperiod utan den tid det tog innan respondenten kände sig säker. I regressionsanalysen ingår kön och ålder vid examenstillfället (en äldre student har erfarenheter som kan göra att denne känner sig säker i klassrummet på grund av detta), samt hur väl förberedd inom de fem olika utbildningsområdena respondenterna var. Här ingår också frågorna om mentorskap, arbetslag och samarbete med erfarna kollegor på den första arbetsplatsen. Dessa faktorer kan vara modifierande genom att de kompenserar för en svagare praktisk förberedelse i utbildningen, och bidra till att lärare känner sig bättre förberedda då de börjar sitt nya yrke.

I frågebatteriet fanns plats för respondenten att själv skriva in områden i utbildningen man önskade säga något om. Denna fråga har inte använts i analyser utan enbart som indikation på områden som med fördel kunde ingått i frågebatteriet. Detta tas upp i diskussionsavsnittet under rubriken studiens begränsningar.

Etiska hänsyn

Enkäten har inte prövats i etikprövningsnämnden eftersom den inte innehåller frågor av känslig etisk karaktär.

RESULTAT

Förberedd som nyexaminerad

Majoriteten av respondenterna, sju av tio, upplevde att de var ganska väl eller mycket väl förberedda för yrket när de var nyexaminerade från lärarutbildningen (Tabell 1). Men olika delar i utbildningen bedömdes på olika sätt. Exempelvis menade nästan samtliga att de som nyblivna lärare var ganska eller mycket väl förberedda kunskapsmässigt i de ämnen de undervisar i, medan man hade betydligt sämre kunskap om hur man undervisar elever med särskilda behov. Endast var tionde tyckte sig väl förberedd för denna uppgift (Tabell 1). Korrelationer mellan de olika områdena i lärarutbildningen visar att det är området metodik som har högst korrelation med den övergripande frågan om hur väl förberedd man var för yrket efter utbildningen ($r=.58$, $p<.001$), medan ämneskunskap har lägst samband ($r=.19$, $p<.001$) (Tabell 3 visar korrelationerna för samtliga variabler som ingår i studien).

Lärarutbildningen och reformperioder

Över tid uppfattar sig respondenterna som något mindre väl förberedda för sitt yrke, på en övergripande nivå, från 77 procent som var ganska eller mycket väl förberedda när de fick sin lärexamen före 1992, till 66 procent bland dem som fick sin examen från 2005. Avseende de olika områdena i utbildningen som vi ställt frågor om, fanns störst skillnad över tid i området metodik. Här var det 76 procent som ansåg sig vara ganska eller mycket väl förberedd bland de som utbildade sig före 1992, vilket minskade till 54 procent för de som examinerats från 2005 (Tabell 1). Förberedelsen inom det ämne man undervisar har blivit marginellt sämre, men ligger på en hög nivå av god förberedelse för yrket. Området pedagogik har däremot utvecklats till det bättre, liksom kunskap om former för stöd till elever med särskilda behov. Tydligast förändring i positiv riktning var kännedomen om lagar och regler, 34 procent av de som examinerades före 1992 ansåg att de var ganska eller mycket väl förberedda i området, vilket ökade till 55 procent bland de som examinerades från 2005.

Tabell 1. Förberedd för yrket som nybliven lärare i olika områden i relation till reformperioder. Antal, procent (viktad), Chi2, df= 2.

	Ej väl förberedd		Väl förberedd	Chi2	
	n	%	%	χ^2	P \leq
Övergripande					
≤1991	356	22,7	77,3	12,8	,002
1992-2004	559	31,2	68,8		
2005-2015	634	34,3	65,7		
Metodik, praktik					
≤1991	350	22,5	77,5	54,9	,001
1992-2004	554	41,3	58,7		
2005-2015	631	46,4	53,6		
Pedagogik, teorier					
≤1991	350	32,7	67,3	6,0	,049
1992-2004	553	26,2	73,8		
2005-2015	631	25,2	74,8		
Ämneskunskaper					
≤1991	350	1,5	98,5	13,3	,001
1992-2004	550	2,1	97,9		
2005-2015	627	5,1	94,9		
Särskilda behov					
≤1991	349	90,5	9,5	18,8	,001
1992-2004	552	92,4	7,6		
2005-2015	631	84,6	15,4		
Lagar och regler					
≤1991	349	66,2	33,8	44,6	,001
1992-2004	554	58,5	41,5		
2005-2015	631	44,8	55,2		

Introduktion i yrket och reformperioder

Tre frågor behandlade det stöd respondenten fick i den första anställningen som nyexaminerad lärare. Frågorna gällde om den nyexaminerade på arbetsplatsen hade tillgång till mentor, ingick i ett arbetslag, eller samarbetade med erfarna kollegor. Förekomst av arbetslag och mentorskap har ökat betydligt från 1990-talet, medan samarbete med erfarna kollegor ökat, men i mindre utsträckning (*Tabell 2*).

Tabell 2. Faktorer i första anställningen som lärare i relation till reformperioder. Antal, procent (viktad), Chi2-test, df= 2.

	n	Stämmer inte	Stämmer	Chi2	
		%	%	χ^2	p \leq
Hade tillgång till mentor					
≤1991	356	93,2	6,8	106,4	,001
1992-2004	559	66,5	33,5		
2005-2015	636	64,3	35,7		
Ingick i ett arbetslag					
≤1991	349	75,0	25,0	298,5	,001
1992-2004	557	32,4	67,6		
2005-2015	626	20,4	79,6		
Samarbetade med erfarna kollegor					
≤1991	350	32,6	67,4	9,7	,008
1992-2004	557	26,1	73,9		
2005-2015	626	23,1	76,9		

Samband med utbildningsort

Analys (ANOVA) gjordes för att se om det fanns signifikanta skillnader mellan de åtta största lärosätena, liksom mellan de stora och de mindre lärosätena avseende hur väl förberedda respondenterna var inom olika utbildningsområden, med konstanthållning för reformperioderna. Analyserna visade inte på statistiskt säkerställda skillnader (detaljer kan erhållas genom kontakt med författaren). Däremot fanns det skillnader mellan de som fått sin lärarutbildning i Sverige eller utomlands. De som utbildats i andra länder var få (n=30), och i denna grupp var det interna bortfallet större, så resultaten får närmast betraktas som en indikation. Analyserna visade att gymnasielärare som var utbildade i andra länder än Sverige ansåg att de var bättre förberedda i områdena stöd till elever med särskilda behov, metodik/praktik och pedagogik/teorier. De hade också i högre utsträckning haft mentorer och samarbete med erfarna lärare under sin första anställning (detaljer kan erhållas genom kontakt med författaren).

Tabell 3. Korrelationstabell. Samtliga utskrivna värden signifikanta, $r \geq 0.10$, (bivariat, Pearson), $n=1507-1554$.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Kön (man)	1											
2 Ålder vid examen	-	1										
3 Examen, reformperiod	-	,38	1									
4 Övergripande	-	-	-.10	1								
5 Metodik, praktik	-	-	-.19	,58	1							
6 Pedagogik, teorier	-	,10	-	,40	,41	1						
7 Ämneskunskap	-	-	-	,19	,18	,16	1					
8 Särskilda behov	-	,10	,10	,38	,35	,34	,10	1				
9 Lagar och regler	-	,10	,18	,30	,20	,38	,11	,38	1			
10 Tillgång mentor	-	-	,28	,11	-	-	-	,14	,15	1		
11 Ingick i arbetslag	-	,12	,44	-	-	,16	-	,16	,20	,36	1	
12 Samarbete kollegor	-	-	,12	,21	,12	,13	-	,16	,14	,38	,37	1
13 Tid säker i klassrummet	-.09	-	-	-.30	-.30	-.19	-.11	-.17	-.12	-	-	-

Vad påverkade tiden för att bli säker i klassrumsarbetet?

En regression gjordes för att analysera sambandet mellan förberedelse inom de olika utbildningsområdena och hur lång tid det tog innan respondenten kände sig säker i klassrumsarbetet. Regressionen förklarar sammanlagt tio procent av variansen (Tabell 4). Det högsta förklaringsvärdet har variabeln om hur väl förberedda respondenterna var inom området metodik. Manliga lärare rapporterade att de kände sig säkra i arbetet något snabbare än kvinnliga lärare. Övriga variabler hade inte något samband med hur lång tid respondenterna uppfattade att det tog innan de hanterade yrkets krav.

Tabell 4. Förberedd för yrket i olika utbildningsområden, samt faktorer på första arbetsplatsen, i relation till tid innan läraren är säker i klassrummet. Regressionsanalys (linjär, enter), standardiserade koefficienter och signifikansvärden, n=1461, df= 11.

	Lång tid innan säker i klassrummet	
	β	p \leq
Kön (man)	-,093	,001
Ålder vid examen	,002	,923
Typ av lärosäte	-,002	,946
Metodik, praktik	-,244	,001
Pedagogik, teorier	-,061	,036
Ämneskunskap	-,049	,054
Särskilda behov	-,038	,185
Lagar och regler	-,032	,259
Tillgång till mentor	,011	,680
Ingick i arbetslag	-,015	,604
Samarbete erfarna kollegor	,013	,650
Adj R2/F/p	,102/16,3/<.001	

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Denna studie av gymnasielärares uppfattning om sin utbildning bekräftar vad flera studier före oss visat, att det finns svårigheter i kopplingen mellan lärarutbildningen och läraryrkets praktik (Fransson & Morberg 2001; Paulin 2007; Hultell & Gustafsson 2011; Lindgren 2013). Vår analys visar att dessa svårigheter tycks öka över tid. Försvagningen av undervisningsområdet metodik/praktik framstår som en viktig orsak till denna försämring av utbildningens roll att förbereda lärarstudenterna för yrkets krav (se Morberg 1999 om denna utveckling). Våra resultat visar också att det har skett förbättringar i områden där gymnasielärarna känner sig sämst förberedda, området lagar och regler i skolområdet har förbättrats över tid, liksom kunskap om stöd till elever med särskilda behov. Här sker dock ökningen från en låg utgångsnivå. Också förberedelsen i pedagogik och teorier har förbättrats något, medan området ämneskunskaper, det vill säga hur förberedd man upplever sig vara inom de ämnen man undervisar i, har försämrats marginellt över tid, och från en mycket hög nivå. Fokus på att stärka lärarutbildningen avseende ämneskunskaper i det ämne man undervisar i (SOU 2008:109), tycks för gymnasielärare vara mindre angeläget än en förstärkning av de övriga områden som ingår i föreliggande studie, områden där man känner sig sämre förberedd för yrket. Analysen visar också att utvecklingen i de undersökta områdena är kontinuerlig i en viss riktning, alternativt är oförändrad mellan reformperioderna. Utvecklingen vänds inte i motsatt riktning under de studerade perioderna. Det finns inte heller skillnader mellan lärosätena avseende respondenternas

svarsmönster, med reservation för att de minsta har alltför få respondenter för att ingå i en statistisk analys. Däremot indikerar analysen att det finns skillnader i svaren mellan de som är utbildade i Sverige och utomlands – till de senares fördel. Gruppen utlandsutbildade är få, men resultatet tyder på att detta område borde studeras närmare.

Regressionsanalysen visar att vara väl förberedd inom området metodik/praktik har tydligast samband med den tid det tar innan respondenterna känner sig säkra i klassrumsarbetet. Även om den förklarade variansen endast är tio procent, säger detta något, eftersom beroende och oberoende variabler inte alls begreppsligt överlappar varandra. Faktorer som ska introducera lärarna i skolans arbete, så som mentorer, arbetslag och samarbete med erfarna kollegor, bidrar inte till att respondenterna snabbare känner sig säkra i klassrumsarbetet. Förklaringen kan vara att mentorskapet har en liten omfattning (Frögéli m fl 2009) och att arbetslagen ofta är konstruerade efter organisationens behov snarare än lärarnas (Lundström 2007; Jansson & Parding 2011; Lindgren 2013). Om mentorskap inte kopplas till andra praktiker i organisationen, kommer det att ha liten effekt på de nyexaminerade lärarnas situation (Hargreaves & Fullan 2000).

Lärarnas Riksförbund (2016) har redovisat en enkätstudie där studenter från sista terminen på den nya utbildningen besvarar frågor om hur väl utbildningen förberett dem för yrket. Den reformperiod de belyser, där de första eleverna examinerades 2016, ingår inte i vår studie. Frågor och svarsalternativ är lika de i vår studie och en jämförelse tyder på att det har skett en förbättring inom områdena lagar och regler, metodik och pedagogik, men att studenterna nu är sämre förberedda i ämneskunskaper än tidigare. Här bör man beakta att studenter blir mer kritiska till sin utbildning när de arbetat en tid som lärare och fått perspektiv på vad de hade behövt kunna (Roness 2011). Särskilt gäller detta attityden till forskningsgrundad kunskap, där uppskattningen är som lägst efter tre år i yrket (Heggen 2008).

Studiens begränsningar

Studien baseras på ett stort material och resultaten bekräftar slutsatser i tidigare kvalitativa och kvantitativa studier. Det finns dock vissa svagheter. Exempelvis kan orsak och verkan vara oklar eftersom studien inte belyser om lärarutbildningens olika delar förändrats eller om det är kraven som den nyexaminerade möter i sitt första arbete som förändrats över tid och gör att respondenten känt sig mer eller mindre väl förberedd (Bejerot m fl 2015; Ringarp & Parding 2017). Det kan naturligtvis vara både och. Vi vet inte heller vad den förändrade rekryteringen av lärarstudenter, med allt mindre av kulturellt kapital och akademisk bakgrund (Calander 2008), innebär för svarsmönstret.

Det finns också svagheter i frågebatteriets utformning. Frågorna kunde med fördel tagit upp fler utbildningsområden. Det hade gett en mer fullständig bild av vilka delar i lärarutbildningen som förändrats över tid och betydelsen av dessa. I anslutning till frågorna om lärarutbildningen fanns ett öppet svarsfält där respondenten kunde nämna områden som de ansåg ha betydelse, men som inte togs upp i delfrågorna. Dessa kommentarer har inte analyserats systematiskt men är av intresse eftersom de visar på områden av vikt för lärarna och där det uppfattas finnas brister i utbildningen. Kommentarer berör: hur man framträder och hur man använder rösten, föräldrakontakter, elevers sociala situation, utvecklingssamtal, åtgärdsprogram, betygssättning, mentorskap för elever, kunskap om läromedel och material, terminsplanering samt de administrativa systemen. Någon skrev i kommentarfältet "Handfasta råd!" vilket kan sammanfatta kommentarerna. Flera av dessa områden har berörts i en tidigare studie av nyexaminerade lärares syn på utbildningen (Djordjevic m fl 2009).

I enkäten ingår en fråga om det tog lång tid innan respondenten kände sig säker i klassrummet. Frågan följdes inte upp genom en precisering i månader och år, vilket skulle ha varit intressant att analysera. Tre till fyra år har nämnts som den tid det kan ta innan nyexaminerade lärare har ett stabilt mönster för sin undervisning (Veenman 1984). Ytterligare en svaghet ligger i formuleringen "hur väl förberedd var du..." inom olika områden, vilket kan uppfattas som värderande. Med fördel kunde värderingen "väl" legat enbart i svarsalternativen. Dock är formuleringen "väl förberedd" närmast ett talesätt och uppfattas som neutralt i jämförelse med om frågan exempelvis varit formulerad som "hur illa förberedd var du...".

Kritik och försvar av lärarutbildningen

Veenman (1984) påpekar i sin översikt av forskning om lärarutbildningar att det vore ett misstag att tolka resultaten som en kritik mot lärarhögskolorna i sig. Den teoretiska kunskapens funktion är att introducera kritiskt tänkande och reflektion och kan inte skapa yrkesutövare som direkt från utbildningen kan gå in som en fullfjädrad medlem av yrkeskåren. Det är den övergripande utformningen av utbildningen som gör att de nyexaminerade lärarna inte får den initieringsperiod som anses självklar för många andra professioner och det är strukturer i bemaning och akademiska traditioner på lärarutbildningarna som gör att de praktiktäna frågeställningarna inte är i fokus för forskning och utveckling. Ett grundläggande element för de klassiska professionerna ligger i kopplingen mellan akademi och profession genom förhållandet att lärare och yrkesaktiva tillhör samma profession. Det ger professionen ett visst mått av kontroll över utbildningen, över vad som lärs ut och vad som utvecklas och förs vidare till kommande generationer i yrket (Freidson 1999). Denna kontroll blir naturligtvis långt mer begränsad om

professionen är svagt representerad i utbildningen på det sätt som forskning om lärarutbildningen antyder (Carlgren 2005; Cochrane-Smith 2005).

Lärarutbildningarna står fortfarande inför de grundläggande dilemman som varit för handen i snart 40 år. I vilken utsträckning ska lärarutbildningar för högre och lägre skolnivåer bedrivas efter samma logik? Hur ska man hantera de krav på "vetenskaplig grund" som statsmakterna riktar mot alla utbildningar? Hur ska introduktionen till yrket organiseras? Vår studie ger inte svar på dessa frågor, och det återstår att se om den senaste lärarutbildningsreformen kommer att innebära en ny riktning. En aktuell försöksverksamhet med övningsskolor kopplade till lärarutbildningen tyder på ett ökat intresse för praktikdelen i lärarutbildningen (Regeringen 2013). I litteraturen finns flera olika förslag på hur en lärarutbildning kan utformas för att överbrygga gapet mellan teori och praktik (Fransson & Morberg 2001; Levine 2006; Korthagen 2010; McDonald m fl 2013). I både England och USA bedrivs alternativa lärarutbildningar utanför universitetsväsendet, där fokus är på praktiken snarare än teorin (The Abell Report 2001).

Efter den senaste PISA-mätningen med fallande resultat för Sveriges elever, uppmanar OECD (2015, s 7-10) till skolreformer. Bland ett tiotal förslag på vad som behöver göras finns ett som berör lärarutbildningen – det stora antalet lärarhögskolor i Sverige ifrågasätts. Resultaten i föreliggande studie visar inte på tydliga skillnader i respondenternas bedömning av lärosätena. Den negativa utvecklingen förklaras snarare av lärarutbildningens förändrade innehåll i relation till vad nyexaminerade lärare behöver ha med sig i form av praktikerfarenhet, metodikkunskaper och "handfasta råd". Baserat på resultaten i denna studie, bör åtgärder för att förbättra lärarutbildningen fokusera på att stärka dessa områden för att nyexaminerade lärare ska kunna känna sig säkra i sitt arbete på samma sätt som många andra professioner får möjlighet till. När lärarutbildningens brister inom det praktiska området tonas ned med hänvisning till att samma problem finns i utbildningen av andra professioner, som revisorer, advokater och ingenjörer (Cochrane-Smith 2005, s 304), beaktas inte att dessa yrkesgrupper efter studietiden har en period av lärlingskap på arbetsplatsen, i domstolar, på revisionsbyråer eller på ingenjör- och arkitektkontor (jämför Agewall & Olofsson 2014). Skillnaderna i förutsättningar som nyexaminerad i olika professioner bör väcka genusforskarnas intresse. När skrevs det något om "verklighetschocken" bland advokater, revisorer, arkitekter och ingenjörer?

REFERENSER

- Agewall O, Olofsson G (2014): Tensions between academic and vocational demands. I: Smeby JC, Sutphen M (red): *From Vocational to Professional Education: Educating for Social Welfare* (s 26–49). London and New York: Routledge.
- Ahlström KG (2008): HUT! Något fattas. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4)296–301.

Eva Beijerot, Hans Hasselblad, Tina Forsberg, Karolina Parding, Therese Sehlstedt och Joakim Westerlund

- Ahlström KG, Kallós D (1996): Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett internationellt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2)65–88.
- Alexandersson M (2011): Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*, 37(2)195–214.
- Beach D, Bagley C (2012): The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of Swedish teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3)287–303.
- Bejerot E, Forsberg T, Hasselblad H (2015): Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 21(3)23–41.
- Borg E, Westerlund J (2012): *Statistik för beteendevetare – Faktabok (tredje upplagan)*. Stockholm: Liber.
- Butterfield LD, Borgen WA, Amundson NE, Maglio A-S (2005): Fifty years of the critical incident technique, 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4)475–497.
- Calander F (2004): *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildningen igår och idag. LÄROM Rapport 4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Calander F (2008): Lärarutbildning som symboliskt kapital i ett förändrat utbildningslandskap. I: Jagán-Lester L, Calander F, Carlson M, Hartman S, Jacobsson B (red): *Uppdrag mångfald: Lärarutbildning i omvandling* (s 259–294). Umeå: Boréa.
- Carlgrén I (1992): *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskifte*. *Pedagogisk Forskning i Uppsala*, 102. Uppsala: Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.
- Carlgrén I (2005): Praxinära forskning – varför, vad och hur? I: Carlgrén I, Josefson I, Liberg C, Anward J, Evaldsson A-C, Marton F, Nordenstam T, Orre I, Weiner G (red): *Forskning av denna världen II* (s 7–17). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cochrane-Smith M (2005): Studying teacher education: what we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4)301–306.
- Djordjevic A, Rudman A, Gustavsson P (2009): Övergången mellan utbildning och yrkesliv: Lärares reflektioner kring yrkesförberedelse, introduktion och arbetssituation 2 år efter lärarexamen. *Rapport B200:4*. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet.
- Fiévet H, Henrekson M (2017): Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier på de svenska ämneslärarutbildningarna I: Henrekson M (red): *Kunskapssynen och pedagogiken, Varför skolan slutade att leverera och hur det kan åtgärdas* (s 210 – 245). Stockholm: Dialogos Förlag.
- Flanagan JC (1954): The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4)327–358.
- Fransson G, Morberg Å (2001): *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Friedman I (2000): Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(6)595–606.
- Freidson E (1999): Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology*, 9(1)117–129.
- Frögéli E, Rudman A, Hultell D, Gustavsson P (2009): *Det första året i yrket – Nyexaminerade lärares erfarenheter och upplevelser av arbetsvillkor och yrkesroll*. Rapport No. B 2009:2. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet.
- Hallsén S (2013): *Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring*. Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education 133, Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hargreaves A, Fullan M (2000): Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1)55–56.
- Heggen K (2008): Social workers, teachers, and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work*, 21(3)217–231.
- Hultell D, Gustavsson JP (2011): Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, (40)85–98.
- Jansson A, Parding K (2011): Changed governance of public sector organizations – challenged conditions for intra-professional relations? *International journal of public sector management*, 24(3)177–186.
- Korthagen FAJ (2010): How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4)407–423.
- Larsson HA (2013): Skolpolitiken. I: Tarschys D, Lemne M (red): *Vad staten vill. Mål och ambitioner i svensk politik* (s 347–382). Stockholm: Gidlunds förlag.
- Levine A (2006): *Educating school teachers*. Washington DC, The Education Schools Project.

- Lindberg O (2003): Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2000. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3)158–183.
- Lindgren U (2013): Nyblivna lärares erfarenheter av sin lärarutbildning och upplevelser av första året i yrket. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 19(1)25–38.
- Lundahl L (2005): A Matter of Self-Governance and Control. The Reconstruction of Swedish Education Policy 1980–2003. *European Education*, 37(1)10–25.
- Lundström U (2007): *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Doktorsavhandling, Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, nr 7. Umeå: Umeå universitet.
- Lärarnas Riksförbund (2016): *Hur bra är den nya lärarutbildningen? Studenternas uppfattning om 2011 års lärar- och förskollärarutbildningar*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- McDonald M, Kazemi E, Kavanagh S (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5)378–386.
- Morberg Å (1999): Ämnet som nästan blev: En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988. Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences 18. Stockholm: Lärarhögskolan, HLS Förlag.
- OECD (2015): *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Parding K, Sehlstedt T, Berg-Jansson A, Jakobsson M (2018): *Lärares arbetsvillkor i kontexten av marknadsiering, privatisering, val och konkurrens – beskrivande enkätdata*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Paulin A (2007): *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Doktorsavhandling, Studies in Educational studies 96. Stockholm: Stockholms universitet, HLS Förlag.
- Persson S (2008): *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca 1800–2000*. Doktorsavhandling, Sociologiska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Regeringen (2013): *En försöksverksamhet med övningskolor och övningsförkolor. Promemoria 2013-07-03*. Utbildningsdepartementet.
- Ringarp J, Parding K (2017): I otakt med tiden? Lärarprofessionens ställning sett via lärarutbildningens utveckling i Sverige 1962-2015. *Uddannelseshistorie*, (51)49–68.
- Román H (2003): Pedagogiken, gymnasieutbildningen och 1960- talets skolreformer – om reformhistoriebruk och en historia i andra hand. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, (3) 26814, DOI: 10.1080/16522729.2003.11803877
- Roness D (2007): Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, (27)628–638.
- Sabar N (2004): From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2)145–161.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö*.
- SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling (LUT 74)*.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda (LUK 97)*.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning (HUT 07)*.
- SOU 2014:5 *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*.
- SOU 2016:38 *Samling för skolan. Nationella målsättningar och utvecklingsområden för kunskap och likvärdighet*.
- Sjöberg L (2010): Lärarprofessionalism på glid. Performativ förskjutning av statlig och lärarfacklig utbildningspolicy. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(1)18–32.
- Stenlås N (2011): Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4)11–27.
- Sundberg D (2005): Pedagogisk forskning om utbildningsreformer: Några reflektioner om möjligheter och utmaningar utifrån en genomförd reformstudie. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, (2) 26845, DOI:10.1080/16522729.2005.11803907.
- Telhaug AO, Mediås OA, Aasen P (2006): The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3)245–283.
- The Abell Report (2001): Teacher certification: An idea whose time has gone. *The Abell Report*, 14(5)2–4.
- Veenman S (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2)143–178.

- Waldow F (2009): Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4)477–494.
- Wällgren I (2017): Den postmodernistiska kunskapssynen och den svenska skolan. I: Henrekson M (red): *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade att leverera och hur det kan åtgärdas* (s 65–93). Stockholm: Dilogos Förlag.
- Wännström I, Djordjevic A, Hultell D, Gustavsson JP (2009): *Lärarstudenters erfarenheter av stärkande utbildningsmoment och engagerande förebilder. Rapport B2009:4*. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet.
- ÖLA 2000 (Avtal 2000): Överenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor samt rekommendation om lokalt kollektivavtal m.m. Stockholm: Svenska kommunförbundet, Lärarnas riksförbund och Lärarförbundet.