

Nyexaminerade om lärarutbildningen i Sverige och i Finland

Eva Bejerot, Laura Lampi, Tina Forsberg, Raisa Ahtiainen, Lisa Björk, Risto Hotulainen, Karolina Parding, Therese Sehlstedt och Gunilla Wastensson

En professionsutbildning utmärks av en spänning mellan teoretisk kunskap och praktisk yrkeskunskap. Vi vet dock inte mycket om hur en professionsutbildning bäst utformas för att förbereda studenter inför yrket. Utifrån tre enkäter, två i Sverige och en i Finland, analyseras nyexaminerade lärares uppfattning om hur förberedda de var för sitt arbete efter lärarutbildningen. Området metodik och praktik hade tydligast samband med känslan av att vara väl förberedd. I flera områden var de finska respondenterna mer kritiska än de svenska. De många positiva omdömena om den finska lärarutbildningen gjorde att vi förväntat oss ett mer positivt resultat i den finska studien.

Det goda namn och attraktivitet som lärarutbildningen i Finland har gör det särskilt intressant för en jämförelse med den svenska lärarutbildningen, som ständigt kritiserats och reformeras. Den finska lärarutbildningen kan karaktäriseras som stabil, med en traditionell didaktik där forskningsbaserad kunskap och koppling mellan teori och praktik länge varit central (Kansanen 2003; Westbury m fl 2005; Sääntti m fl 2017). Finska elevers goda resultat i internationella mätningar

Forskningsfinansiar:

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 marknadsiering och privatisering.

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

Forskningsrådet för hälsa arbetsliv och välfärd (Forte), projekt nr 2013-1517; En prospektiv studie av stressrelaterad psykisk ohälsa bland lärare – är prevention möjlig?

av kunskaper i matematik, naturvetenskap, samt läsförståelse (PISA och TIMSS) har väckt omvärldens intresse. Från finskt håll förklarar man dessa framgångar med att det är resultatet av en kombination av politiska beslut, likvärdig utbildning, hög kvalitet på lärarutbildningen, lärarnas professionalitet och samhällets tillit till systemet (Niemi 2012). Till skillnad från Finlands lärarutbildning har den svenska lärarutbildningen reformerats många gånger under de senaste sextio åren. Inriktningen har betonat utbildningssociologiska perspektiv, med fokus på individualiserad undervisning och elevinflytande (Larsson 2011; Hartman 2012; Ringarp & Parding 2017). I Sverige har inte samhället signalerat tillit till lärarkåren eller skolsystemet (Wennström 2017).

Men i många aspekter är den svenska och finska lärarutbildningen ändå lika. Exempelvis är utbildningarna ungefär lika långa, mellan fyra och fem år, de är strukturerade på samma sätt i klasslärarutbildning och ämneslärarutbildning, och de bygger på likartade kurser. Skillnaderna ligger till stor del i kopplingen mellan teori och praktik. I Sverige är praktiken ofta begränsad till två eller tre perioder i kommunala skolor.¹ I Finland finns vid sidan av denna typ av praktik i vanliga

¹ Äldre tiders lärarseminarier i Sverige hade övningsskolor kopplade till utbildningen, men de försvann i samband med att lärarhögskolorna infördes från 1950-talet. Sedan 2014 finns i Sverige försöksprojekt där övningsskolor återinförs. 2016 fick var femte svensk lärarstudent träning i

FÖRFATTARE

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

Laura Lampi, doktorand, Centret för utbildningsevaluering, Helsingfors universitet, laura.lampi@helsinki.fi

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

Raisa Ahtiainen, fil. dr., Centret för utbildningsevaluering, Helsingfors universitet, raisa.ahtiainen@helsinki.fi

Lisa Björk, fil. dr., Institutet för stressmedicin, Västra Götalandsregionen & Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, Göteborgs universitet, lisa.m.bjork@vgregion.se

Risto Hotulainen, biträdande professor, Centret för utbildningsevaluering, Helsingfors universitet, risto.hotulainen@helsinki.fi

Karolina Parding, professor, Avdelningen för arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet, karolina.parding@ltu.se.

Therese Sehlstedt, doktorand, Avdelningen för arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet, therese.sehlstedt@ltu.se

Gunilla Wastensson, med. dr., Arbets- och miljömedicin, Göteborgs universitet, gunilla.wastensson@amm.gu.se

skolor också kontinuerlig träning på de övningsskolor som är knutna till alla lärarutbildningar. I Finland kan således lärarstudenterna omedelbart pröva det teoretiska stoffet i ett klassrum på övningsskolan. En underliggande hypotes i denna studie är att den mer utvecklade praktikdelen i den finska lärarutbildningen förbereder sina lärarstudenter för yrkets krav på ett bättre sätt än den svenska lärarutbildningen.

En annan underliggande hypotes är att stödjande strukturer på den första arbetsplatsen kan underlätta arbetet och därmed bidra till att de nyexaminerade känner sig väl förberedd för yrket. I Finland har man länge arbetat för att utveckla strukturer för mentorskap för nyexaminerade lärare (se nedan). I Sverige är arbetet på skolor i stor utsträckning organiserat i arbetslag som bland annat har uppgiften att stödja de nyexaminerade kollegorna.

Utifrån dessa och andra skillnader och likheter i lärarutbildningarnas utformning är det av intresse att jämföra hur nyexaminerade lärare i Sverige och i Finland upplever sin utbildning i relation till yrkets krav. Hur väl förberedda uppfattade sig de nya lärarna vara för yrket? Vilka var de viktigaste faktorerna för att lärarna skulle känna sig väl förberedda? Vilka stödstrukturer fanns på lärarnas första arbetsplats? Genom att samma frågor ställts till nyexaminerade lärare i Sverige och i Finland, kan skillnader och likheter i hur lärare upplever sin utbildning i relation till yrkets krav belysas.

I ett bredare perspektiv handlar denna artikel om en professionsutbildning. Även om organisering av en professionsutbildning skiljer sig, utmärks alla professionsutbildningar av att utbildningen innehåller både teoretiska vetenskapliga och praktiska yrkesförberedande moment (Freidson 2001; Brante m fl 2015; Agewall & Olofsson 2014). Utmärkande för en professionsutbildning är också en spänning mellan dessa två moment. Som Agewall och Olofsson (2014) beskriver finns skillnader i hur mötet mellan den teoretiska och praktiska kunskapen organiseras på olika utbildningar, exempelvis mellan de klassiska professionerna och de nyare välfärdspensionernas avseende hur den teoretiska vetenskapliga och praktiska yrkesförberedande momenten hanteras och präglar utbildningen. De olika professionsutbildningarna får därmed olika grad av teoretisk och yrkesmässig metodologisk förankring. Lärarutbildningen, som denna artikel handlar om, har enligt Agewall och Olofsson gått från en stark yrkesmässig förankring till en mer teoretisk vetenskaplig utbildning. En sådan utveckling kan påverka nyutbildades känsla av att vara förberedda för sitt framtida arbete.

övningsskola (UKÄ 2017). Respondenterna i studien Sverige 2015 har knappast tagit del av detta eftersom projektet startade först 2014, men respondenterna i Sverige 2017 kan ha en utbildning som använt sig av övningsskolan. Vi har dock inte ställt någon fråga om detta. I Finland har övningsskolorna behållits över decennierna och det finns en eller två övningsskolor kopplade till varje lärarutbildning.

Som Brante med flera (2015) noterar finns det få studier som jämför olika professioner och professionstyper. De jämförande studier som finns analyserar ofta – men inte alltid – olika typer av professioner i ett och samma land (se exempelvis Agewall & Olofsson 2014; Brante m fl 2015). I denna artikel vill vi – förutom att ge nya lärares bild av utbildningen – skapa en bredare förståelse för en professionsutbildning som har gått från att vara starkt förankrad i yrkeskunskapen till att ha fått en starkare teoretisk vetenskaplig förankring. Genom att jämföra en och samma professionsutbildning i två länder vill vi synliggöra hur spänningen mellan den teoretiska vetenskapliga och praktiska kunskapen kan variera. I artikeln analyserar vi också vad stödjande strukturer på sitt första arbete betyder för nyutbildas känsla av att vara förberedda för sitt yrke.

Vi inleder med en överblick av tidigare arbeten om hur nyexaminerade lärare upplever sitt arbete. Därefter presenteras studierna, tre enkäter där samma frågor ställts, samt därefter resultatet. Avslutningsvis diskuteras resultatet i termer av kulturella och psykologiska faktorer, liksom förutsättningar för lärares arbete i Sverige och Finland.

TIDIGARE STUDIER OM NYEXAMINERADES ERFARENHETER

Det finns många rapporter om hur nyexaminerade lärare får en ”verklighetschock” när de efter flera års studier och några månaders praktik börjar sitt första arbete. Uttrycket ”swim or sink” användes redan av Lortie (1975), i hans klassiska verk ”Schoolteacher”, där situationen för nyexaminerad lärare i USA beskrivs. I den internationella litteraturen finns många exempel på de svårigheter som möter den nyexaminerade läraren (Caspersen & Raaen 2014; Mansfield m fl 2014; Dicke m fl 2015; Schmidt m fl 2017). Övergången från lärarutbildning till att praktisera läraryrket tycks således vara en svårighet som finns oberoende av nationell kontext. Detta gäller i hög grad också i Sverige och Finland.

I Sverige har en forskargrupp genomfört en storskalig studie där två tusen personer som utbildade sig till grundlärare (förskola till årskurs 6) följdes under deras första år i yrket (Frögéli m fl 2009). Under det första året menade 40 procent att de hade svårigheter i arbetet. De ansåg sig inte ordentligt förberedda för yrket. En majoritet har varken fått introduktion på sin första arbetsplats eller en mentor under det första året som lärare. Många menade att praktiken, den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, varit för kort och av dålig kvalitet. De nyexaminerade menade också att lärarna på lärarutbildningen saknat kunskap om verkligheten i läraryrket (Wännström m fl 2009). Forskargruppen studerade också utbrändhet och engagemang hos de nyexaminerade lärarna. Åtgärder som mentorskap och introduktion på arbetsplatsen analyserades, och det visade sig

att dessa insatser knappast hade någon effekt på de nyexaminerades arbetssituation. Det som var avgörande för de nyexaminerades välbefinnande i termer av utbrändhet och engagemang var om de ansåg att de behärskade arbetet väl, om förväntningar uppfylldes samt rollstress (Hultell & Gustavsson 2011).

I ett tidigare arbete har vi beskrivit lärare som retrospektivt beskrivit hur väl de var förberedda för yrket efter sin utbildning. De som utbildats under senare decennier rapporterade att de var sämre förberedda än de som utbildats tidigare, före 1990-talets reformer. Det gäller särskilt i området metodik och praktik. Däremot uppfattas utbildningen blivit bättre i exempelvis området kunskap om lagar och regler (Bejerot m fl 2018).

Finska studier visar att deras nyexaminerade lärare inte heller känner sig tillräckligt väl förberedda för sitt yrke efter lärarutbildningen, och det är samma typ av svårigheter som lyfts fram som i de svenska studierna: svårighet att hålla ordning i klassrummet, osäkerhet i hur elever med svårigheter att lära eller med beteendeproblem ska hanteras och problem i samarbete mellan hem och skola (Jokinen m fl 2008; Mehdinezhad 2008; Eteläpelto m fl 2015; Schmidt m fl 2017). I en longitudinell studie följdes nio finska ämneslärarstudenter under lärarutbildningen och ett par år i deras första tid i yrket. Studien visar att det var de praktiska erfarenheterna och de erfarenhetsbaserade inslagen i undervisningen som uppfattas som centrala, medan de teoretiska delarna upplevdes som svåra att koppla till läraryrket (Bendtsen 2016). Studenterna lärde sig mest av autentiska undervisningserfarenheter och genom "learning by doing". I Finland har man uppmärksammat nyexaminerade lärares sårbarhet och betydelsen av kollegialitet (Aspfors & Bondas 2013). Många modeller för att stödja lärare har prövats, som, olika former av mentorskap. Det mest lovande projektet anses nu vara en form av långsiktigt grupp-mentorprogram ("Verme"). Gruppen ger ett sammanhang där lärare kan utveckla och stärka sin egen professionella identitet, och tanken är att det ska utvecklas till att bli kollegiala nätverk för olika lärarkategorier. Alla lärarutbildningar ingår i nätverk kring "Verme", och här deltar såväl nyexaminerade som mer erfarna lärare (Korhonen m fl 2017).

Trots att det finns skillnader mellan den finska och den svenska lärarutbildningen avseende fokus och kopplingen teori och praktik visar tidigare forskning stora likheter i de svårigheter som nyexaminerade lärare upplever i de båda länderna. Det finns ett generiskt inslag här, i vad det innebär att vara nyexaminerad i en yrkesroll där man förväntas kunna hantera alla yrkets svårigheter från dag ett.

TRE ENKÄTER OM NYEXAMINERADES UPPFATTNING OM SIN UTBILDNING

Vi har ställt samma frågor om hur väl förberedd för yrket man upplever sig vara till nyexaminerade lärare i Sverige och Finland. Enkätfrågorna belyser olika områden i utbildningen och hur väl de nyexaminerade lärarna upplever sig behärska arbetet. Mer precist ska vi belysa hur nyexaminerade lärare i Sverige och Finland 1) uppfattar att lärarutbildningen har förberett dem för yrket i några av utbildningens områden. Det finns naturligtvis fler orsaker än grundutbildningens utformning som bidrar till att nya lärare känner sig mer eller mindre väl förberedda som lärare. Ett sådant område är introduktion och stöd på arbetsplatsen, och vi har därför med frågor som 2) belyser om det fanns olika former av stöd på den första arbetsplatsen. Sist analyseras 3) vilka områden i utbildningen och i stödet på arbetsplatsen som i högst utsträckning förklarar variationer i hur väl förberedda för yrket de nyexaminerade lärarna kände sig efter utbildningen.

ENKÄTFRÅGOR

Enkätens frågor belyser nyexaminerade lärares attityd till hur väl förberedd för yrket de kände sig som nybliven lärare. Först en övergripande fråga: "Hur väl förberedd för läraryrket var du som nybliven lärare (inklusive den skolförlagda delen av utbildningen)?" Frågan följdes av fem delfrågor: "Hur väl förberedd var du som nybliven lärare i följande områden?", "Metodik, undervisningens praktik och organisering av klassrumsarbetet"; "Pedagogik, teorier och vetenskap om pedagogiskt arbete"; "Ämneskunskap för de ämnen jag undervisar i"; "Olika former av stöd för elever med särskilda behov"; "Kunskap om lagar, regler, styrformer". Enkätfrågorna hade fyra svarsalternativ om deras inställning: inte alls förberedd, inte särskilt väl förberedd, ganska väl förberedd; mycket väl förberedd. Tre frågor handlade om mottagandet/introduktionen på den första arbetsplatsen, faktorer som kan ha betydelse för hur väl förberedd för yrket man upplever sig vara: "Under din första anställning som lärare...: "...hade du tillgång till mentor?"; "...ingick du i ett arbetslag?"; "...samarbetade du med erfarna kollegor?". De fyra svarsalternativen var: stämmer inte alls, stämmer inte särskilt bra, stämmer ganska bra, stämmer helt och hållet (Bejerot m fl 2018). Frågorna översattes av de finska medförfattarna som inkluderar personer med både finska och finlandssvenska som modersmål.

METOD OCH MATERIAL

Data från tre enkätstudier används. I Sverige fångar studierna lärare från såväl den senast reformerade utbildningen (baserad på SOU 2008:109), som den tidigare utbildningen (baserad på SOU 1999:63). Det har funnits stora förhoppningar på

vad en ny lärarutbildning ska ge, och det är därför av intresse att kunna belysa de båda svenska lärarutbildningarna, även om de riktar sig till olika lärarkategorier. Studierna benämns fortsättningsvis: *Sverige 2015* riktar sig till ämneslärare på gymnasienivå, som gått den äldre utbildningen, och *Sverige 2017* som riktar sig till alla lärarkategorier, som alla gått den nya lärarutbildningen. Studien *Finland 2017* riktar sig enbart till ämneslärare på högstadiet. Vi har således en väsentlig bredd i materialet, vilket medför både för- och nackdelar som tas upp i den avslutande diskussionen, nedan presenteras projekt, urval och svarsfrekvens för var och en av de ingående studierna.

Sverige 2015

Studien baseras på en enkätundersökning om gymnasielärares arbetsvillkor i kommunala skolor och friskolor. Statistiska centralbyrån ansvarade för datainsamlingen (Parding m fl 2018). Registret för pedagogisk personal (lärarregistret) 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. Med ett justerat urval om 4733 och 2388 svar, var svarsfrekvensen 51 procent. Av dessa var 1554 gymnasielärare (yrkeslärare och lärare utan lärarexamen ingår inte i föreliggande analys). Av dessa kategoriserades n=128 som nyexaminerade lärare. De var examinerade inom fem år före studien genomfördes, det vill säga under perioden 2011 till 2015, och angav att de arbetat högst fem år som lärare. Medelåldern är 33 år (SD=6,8). Andel män 41 procent.

Sverige 2017

Materialet är en del av en longitudinell studie av lärarstudenter och deras inträde i yrket. Studien fångar hur de första studenterna som gått den senaste lärarutbildningen bedömer sin utbildning, det vill säga den lärarutbildning som implementerades 2011. De första studenterna examinerades under 2015. Baslinjeenkäten skickades till samtliga 1485 personer som läste sista terminen på lärarutbildningen mellan vårterminen 2015 och vårterminen 2016 på grund- eller ämneslärarprogrammen vid sju lärosäten. Antal svar var 637 vilket gav 43 procent svarsfrekvens (Söderberg m fl 2018). Av dessa lärare svarade 397 personer på uppföljningsenkäten ett år senare, 2016/2017, det vill säga när de hade ett års erfarenhet som lärare, vilket är det material som redovisas i föreliggande arbete. Bland dessa fanns ett antal som gått en snabbutbildning för akademiker eller erfarna lärare som saknade lärarexamen, vilka inte inkluderats i analyserna. Dessutom fanns ett internt bortfall där respondenter hoppat över flera frågor, vilka togs bort ur analysen. Kvar var 279 respondenter från samtliga lärarkategorier, från lågstadium till gymnasium. Av dessa var 192 grundärare (lågstadie- och mellanstadienivå) och

87 ämneslärare på högstadie- och gymnasienivå. Analyserna från denna studie är de mest generaliserbara, eftersom den riktades till nyexaminerade ur alla lärarkategorier, och omfattar störst antal individer. Medelåldern är 28 år ($SD=5,5$). Andel män 19 procent.

Finland 2017

Den finska studien är baserad på ett nationellt urval av 86 representativa högstadieskolor och har genomförts på Centret för utbildningsevaluering, Helsingfors universitet. Enkäten genomfördes 2017 som en del av en nationell utvärdering. Antalet respondenter i studien var 835, av vilka 825 har beskrivit den lärarkategori de tillhör. Respondenterna var främst ämneslärare ($n = 688$), speciallärare ($n = 74$), samt några som hade flera examina eller tillhör någon annan lärarkategori (t ex klasslärare, eller yrkeslärare) ($n = 63$). I föreliggande analys ingår endast ämneslärare som hade upp till fem års erfarenhet som lärare ($n=84$). Omkring hälften av dessa har informerat om att deras år för examen är mellan 2010 och 2017, medan övriga anger att de arbetat högst fem år i läraryrket. Ålder angavs i tioårskategorier. De flesta hör till åldersgrupperna 30 till 39 år ($n = 41$) och 20 till 29 år ($n = 35$). Andel män 64 procent.

Statistik

I resultatdelen visas inledningsvis procentfördelningar för samtliga frågor och statistisk prövning av skillnader mellan de tre studierna. I tabellen redovisas de deskriptiva resultaten i form av procentfördelning på enkätens svarsalternativ. I den statistiska analysen där jämförelser görs mellan studierna för att avgöra om svarsfördelningen skiljer sig åt används ANOVA. En PostHoc-analys (Tukey) tydliggör mellan vilka studier skillnaderna ligger. I studien Sverige 2015 har vi ett stratifierat urval. Därför viktades det materialet för framtagning av procentuella andelar, men samtliga statistiska analyser för denna studie har beräknats på oviktat material (Borg & Westerlund 2012).

För att analysera sambanden mellan delfrågorna om olika områden i utbildningen och hur väl förberedd de nyexaminerade var för yrket på en övergripande nivå gjordes linjär regressionsanalys (enter), separat för varje studie. Könsfördelningen varierar avsevärt mellan studierna, men kön och ålder konstanthålls i dessa analyser. Variablerna om stödstrukturer (mentorer, arbetslag, samarbete) har här funktionen att vara kontrollvariabler, eftersom det antas att stödet kan påverka hur väl de nyexaminerade upplever att de är förberedda för yrket. Samtliga studier baseras på relativt få respondenter, mellan 85 och 279 personer. Detta gör det svårare att få signifikanta resultat. Den finska analysen baseras på färre respondenter än de svenska studierna. Här har några variabler (ålderskategori, lagar och regler samt om det funnits en mentor på den första

arbetsplatsen) stegvis tagits bort för att få en signifikant regressionsanalys. I regressionsanalysen gjordes kontroll av multikollinariet, om variablerna var för högt korrelerade, vilket inte var fallet. Korrelationen mellan de ingående variablerna var modesta, ingen korrelation i någon av studierna var högre än $r=0.46$ (mellan variablerna "Förberedd på övergripande nivå" och "Förberedd inom metodik/praktik").

RESULTAT

Hur väl förberedda var lärarna?

En relativt hög andel, sju av tio, i de två svenska studierna upplevde sig ganska eller mycket väl förberedda på en övergripande nivå, något mer än vad de finska respondenterna rapporterar, en skillnad som var signifikant mellan *Sverige 2015* och *Finland 2017*. I området metodik/praktik upplevde omkring sex av tio att de var väl förberedda i alla tre studier. Förberedelsen inom pedagogik/teorier var lägre bland de finska respondenterna i jämförelse med de två svenska studierna. Avseende ämneskunskaper i ämnet man undervisar i rapporterade mellan åtta och nio av tio att de var väl förberedda, dock hade studien *Sverige 2017* lägre andel med detta svar än de två andra studierna. Svarsmönstret var det omvända i frågan om att vara väl förberedd för att arbeta med elever med särskilda behov efter utbildningen. Mellan åtta och nio av tio anger att de inte var väl förberedda inom detta område. Nästan åtta av tio av de finska respondenterna rapporterar att de inte var väl förberedda inom området lagar och regler, vilket skiljer sig från de två svenska studierna. Dessutom skilde sig de två svenska studierna, där *Sverige 2015* hade en tredjedel som inte var väl förberedd jämfört med hälften i *Sverige 2017*, vilket indikerar en försämrad förberedelse över tid i detta område (Tabell 1). De signifikanta skillnaderna finns till stor del i skillnader mellan de två positiva svaren, där de finska lärarna tenderar att svara "ganska väl", medan de svenska lärarna svarar oftare svarar "mycket väl".

Tabell 1. Svartsfördelning avseende hur väl förberedda respondenterna var som nyblivna lärare. Resultat från följande studier: Sverige 2015 med gymnasielärare (viktade procentsatser); Sverige 2017 med alla lärarkategorier, samt Finland 2017 med högstadielärare. Procentfördelning, ANOVA, samt PostHoc-test.

	n	Inte alls förberedd	Inte särskilt förberedd	Ganska väl förberedd	Mycket väl förberedd	ANOVA (df=2, n=491)	
		%	%	%	%		
Övergripande	Sverige 2015	128	1	25	69	5	F = 3,42 p = .033
	Sverige 2017	279	3	26	65	6	
	Finland 2017	84	3	38	58	1	
Metodik, praktik	Sverige 2015	128	3	40	46	11	p = .434
	Sverige 2017	279	6	29	51	14	
	Finland 2017	84	1	42	50	7	
Pedagogik, teorier	Sverige 2015	128	2	16	55	27	F = 12,2 p < .001
	Sverige 2017	279	0	9	60	31	
	Finland 2017	84	1	36	43	20	
Ämneskunskaper	Sverige 2015	128	0	7	38	55	F = 15,6 p < .001
	Sverige 2017	279	3	14	54	29	
	Finland 2017	84	0	8	41	51	
Särskilda behov	Sverige 2015	128	31	56	12	1	p = .572
	Sverige 2017	279	29	52	17	1	
	Finland 2017	84	26	56	18	0	
Lagar och regler	Sverige 2015	128	7	30	53	10	F = 17,1 p < .001
	Sverige 2017	279	11	39	41	9	
	Finland 2017	84	20	56	24	0	

PostHoc Tukey:

Övergripande: *Sverige 2015/Finland 2017*, $F = ,206$, $p = .031$, 95% CI (.01 ,40).

Pedagogik/teorier: *Finland 2017/Sverige 2015*, $F = -241$, $p = .025$, 95 % CI (-,46 -,02); *Finland 2017/Sverige 2017*, $F = -3,391$, $p < .001$, 95 % (-,59 -,20).

Ämneskunskaper: *Sverige 2017/Finland 2017*, $F = -3,325$, $p < .001$, 95% CI (-,53 -,12); *Sverige 2017/Sverige 2015*, $F = -3,365$, $p < .001$, 95% CI (-,54 -,19).

Lagar och regler: *Finland 2017/Sverige 2015*, $F = -6,28$, $p < .001$, 95% CI (-,88 -,37); *Finland 2017/Sverige 2017*, $F = -4,30$, $p < .001$, 95% CI (-,66 -,20); *Sverige 2015/Sverige 2017*, $F = ,198$, $p = ,044$, 95% CI (-,39 ,00).

Således rapporterar de finska respondenterna sämre utfall än i de svenska studierna, avseende såväl det övergripande perspektivet som pedagogik/teorier, ämneskunskaper och lagar och regler. I områdena pedagogik/teorier och lagar och regler rapporterar Finlands respondenter sämre utfall än i båda de svenska studierna, medan i frågan om övergripande förberedd sämre än *Sverige 2015* och i ämneskunskaper sämre än *Sverige 2017*. I frågorna om ämneskunskaper och lagar och regler var det sämre utfall för *Sverige 2017* än *Sverige 2015*. I tolkningen av svaren måste vi betänka att respondenterna representerar inte bara olika länder och tidpunkter, utan också olika lärarkategorier. Medan Finlands respondenter är högstadielärare, består *Sverige 2015* av gymnasielärare i teoretiska ämnen och *Sverige 2017* av lärare på alla olika nivåer, från lågstadium till gymnasiet. Detta kan vara orsak till att respondenterna i *Sverige 2017* å ena sidan känner sig mindre väl förberedda vad gäller ämneskunskaper än de två övriga grupperna, och å den andra sidan upplever sig vara bättre förberedda avseende metodik och pedagogik. Det är logiskt med hänsyn till fokus i deras lärarutbildning. Historiskt sett är klasslärarutbildningen och ämneslärarutbildningen skilda åt, både i Sverige och i Finland. Medan grundskolans lärare från förskoleklass till årskurs sex har hela sin utbildning på lärarprogrammet, har ämneslärare en väsentlig del av sin utbildning förlagd till institutioner som fokuserar på undervisningsämnet och dess didaktik. Detta gäller både i Sverige och i Finland.

Stödstrukturer på lärarnas första arbetsplats

Tre frågor fångar vilken stödstruktur lärarna hade på sin första arbetsplats, om de hade tillgång till mentor, ingick i arbetslag, eller samarbetade med erfarna kollegor (Tabell 2). Tillgång till mentor var minst vanligt i alla tre studierna, omkring hälften av respondenterna hade den erfarenheten på sin första arbetsplats. Däremot var erfarenheter av samarbete med erfarna kollegor och att delta i arbetslag mycket vanligt förekommande, åtta till nio av tio hade den erfarenheten. Men i frågan om arbetslag fanns det skillnader. Analysen visar att finska lärare rapporterar att de deltagit i arbetslag i mindre utsträckning än lärarna i de två svenska studierna. Kravet på att organiseras i arbetslag finns inte på samma sätt i Finland som i Sverige.

Tabell 2. Svarsfördelning avseende stödstruktur på första arbetsplatsen. Resultat från följande studier: *Sverige 2015* med gymnasielärare (viktade procentsatser); *Sverige 2017* med alla lärarkategorier, samt *Finland 2017* med högstadielärare. Procentfördelning, ANOVA, samt PostHoc-test.

	n	Stämmer inte			Stämmer		ANOVA (df=2, n=491)
		%	%	%	%		
Mentor	Sverige 2015	128	34	13	20	33	p=.243
	Sverige 2017	279	39	17	17	27	
	Finland 2017	85	38	17	25	21	
Arbetslag	Sverige 2015	128	5	5	12	78	F = 4,09 p = .017
	Sverige 2017	192	7	4	15	74	
	Finland 2017	84	6	5	42	47	
Samarbete kollegor	Sverige 2015	128	3	16	28	54	p=.793
	Sverige 2017	192	5	11	29	55	
	Finland 2017	84	1	13	43	43	

PostHoc, Tukey:

Arbetslag: *Finland 2017/ Sverige 2015*, $F = -,315$, $p = .020$, 95% CI (-,59 -,04);

Finland 2017/ Sverige 2017, $F = -,264$, $p = .031$, 95% CI (-,51 -,02).

Vilka var de viktigaste faktorerna för att känna sig väl förberedd?

Med en regressionsanalys analyseras vilka områden i utbildningen och vilket stöd på arbetsplatsen som har samband med lärarnas svar på frågan att de på en övergripande nivå var väl förberedda för yrket efter utbildningen. Mellan 10 och 40 procent av variationen förklaras av de variabler som ingår i analysen. I analysen av den finska gruppen gav inte de ingående variablerna en signifikant modell för att förklara variationen i att vara väl förberedd för yrket på en övergripande nivå. Därför togs de tre variabler med lägst betakoefficienter stegvis bort ur analysen. När frågorna om att vara förberedd inom området lagar och regler, ålder och att ha en mentor i början av sitt arbete som lärare togs bort förklarade resterande variabler tio procent av variansen. I denna modell för den finska studien var det enbart metodik/praktik som var en signifikant faktor ($p=.011$) för att vara förberedd för läraryrket på en övergripande nivå (Tabell 3).

Också i analyserna av de två svenska studierna var metodik/praktik den viktigaste faktorn för att förklara variansen i frågan om att vara väl förberedd för yrket på en övergripande nivå. Även området särskilda behov hade högt förklaringsvärde för de två svenska studierna. För studien *Sverige 2015*, hade också området lagar och regler samband med att känna sig väl förberedd, och för *Sverige 2017* hade pedagogik/teorier ett sådant samband (Tabell 3).

Samtliga analyser för *Sverige 2017* gjordes också separat för grundlärare och ämneslärare. Resultaten visade få skillnader, men ämneslärare i *Sverige 2017* var

mer missnöjda än grundlärare med erfarenheten av mentor, så pass att det var ett negativt samband mellan att ha tillgång till mentor i sitt första arbete och att känna sig väl förberedd för yrket i regressionen där enbart ämneslärare ingick (Beta=-.288, $p=.008$).

Tabell 3. Samband mellan hur väl förberedda på övergripande nivå respondenterna upplevde sig vara som nyblivna lärare, och olika delar i utbildningen och stödstrukturer på första arbetsplatsen. Resultat från studierna *Sverige 2015*, *Sverige 2017*, samt *Finland 2017*. Standardiserad Beta och p-värden.

Förberedd för yrket som nybliven lärare						
	Finland 2017 Högstadielärare		Sverige 2015 Gymnasielärare		Sverige 2017 Alla lärarkategorier	
	B	p	B	p	B	p
Konstant		.002		.025		.009
Kön (man)	-,078	.511	-,023	.748	-,045	.385
Ålder			-,035	.646	,019	.716
Metodik, praktik	,309	.011	,345	<.001	,304	<.001
Pedagogik, teorier	-,137	.302	,016	.843	,149	.010
Ämneskompetens	,074	.546	,068	.350	,090	.099
Särskilda behov	,104	.401	,223	.005	,230	<.001
Lagar, regler			,258	.001	,057	.292
Mentor			-,009	.917	-,001	.945
Arbetslag	,177	.189	,050	.510	,046	.415
Samarbete kollegor	-,177	.199	,129	.151	,003	.964
Adj R2/F/p	0,100/2,23/.041		0,403/9,57/<.001		0,293/12,4/<.001	
df	7/71		10/117		0/266	

Sammanfattningsvis är det tydligaste resultatet i de tre regressionsanalyserna att metodik/praktik är det område som har det starkaste sambandet med nyexaminerade lärares känsla av att vara väl förberedd för yrket på en övergripande nivå. I de två svenska studierna var faktorn att vara väl förberedd inom området stöd för elever med särskilda behov också betydelsefullt, men för finska lärare bidrog inte detta område med förklaring till känslan av att vara förberedd på övergripande nivå. I studien *Sverige 2015* med gymnasielärare, var kunskap om lagar och regler av betydelse, och man upplever sig bättre förberedda än i övriga studier. Vissa skillnader finns mellan lärarkategorierna i *Sverige 2017* när materialet delas upp efter lärarkategori. Inte i någon av analyserna hade ämneskunskaper i de ämnen man undervisar i något samband med att vara väl förberedd på en övergripande nivå, men det är också det område där omkring 90 procent känner sig väl förberedda för yrket.

DISKUSSION

Genom tre enkäter belyser vi nyexaminerade lärares uppfattning om hur väl förberedda de var när de började sitt första arbete som lärare, efter lärarutbildningen. Vi finner både likheter och skillnader. Vad gäller att vara förberedd på en övergripande nivå rapporterar respondenterna från Finland sämre utfall än de som besvarat de två svenska studierna. I områdena metodik/praktik och särskilda behov finns inga skillnader i svarsfördelning, men i områdena ämneskunskaper, pedagogik/teorier och lagar/regler finns skillnader. I de två sistnämnda områdena rapporterar de finska lärarna att de var mindre väl förberedda än de svenska lärarna. Avseende ämneskunskaper rapporterade lärarna i *Sverige 2017* att det fanns större brister än i de två övriga studierna, som besvarats enbart av ämneslärare, vilket kan bero på att grundlärarna upplever större brist i detta område.

Studien gav inte enbart det förväntade resultatet. De många positiva rapporterna om den finska skolans resultat och forskares hänvisning till att denna framgång till stor del beror på en bra lärarutbildning och professionella lärare (Kansanen 2003; Westbury m fl 2005; Sahlberg 2011; Niemi 2012; Sääntti m fl 2017)² gjorde att vi väntade oss ett mer positivt resultat i den finska enkäten än i de två svenska, det vill säga att de finska nyexaminerade lärarna uppfattade sig vara bättre förberedda för yrket jämfört med de svenska. Om våra resultat stämmer kan det indikera att den finska lärarutbildningen är överskattad och den svenska underskattad – eller så har vi att göra med helt andra mekanismer. Hur kan vi diskutera detta resultat?

Kopplingen mellan lärares kompetens och elevers resultat är svårfångat och inte ett område som är klarlagt (Grönqvist & Vlachos 2008), men strävan att besätta alla lärarpositioner med utbildade lärare tyder ändå på att den förstäl-semodellen dominerar, och vi utgår ifrån att det ligger något i den. Det innebär att de finska framgångarna i internationella tester speglar en kompetent lärarkår. Att de svenska nyexaminerade lärarna ändå tycker sig vara bättre förberedda för läraryrket kan förstås utifrån många olika perspektiv. Det kan röra sig om kulturella skillnader, psykologiska mekanismer eller ha att göra med förutsättningarna i läraryrket i de två länderna. Dessutom finns skillnader i könsfördelningen mellan studierna att beakta, i Finland är 64 procent av respondenterna män, jämfört med 19 procent i den senaste svenska studien. Men i tidigare analyser av den svenska studien (Bejerot m fl 2018) såg vi inga skillnader i svarsmönster mellan könen.

Vad gäller kulturella skillnader mellan länder (Smith m fl 2006; Tajfel 1982), skulle detta kunna påverka benägenheten att beskriva sig som väl förberedd eller mer ödmjukt framhålla sina brister. Svensk och finsk kultur har stora likheter men också vissa olikheter. Hofstede (2018) visar exempelvis att tendensen att undvika

² Flera forskare lyfter dock fram att Finlands framgångar inom utbildningen istället till stor del baseras på historiska och kulturella omständigheter (Sahlgren 2015; Bulle 2017).

osäkerhet och att styras av normer är högre i Finland än i Sverige. En mer individpsykologisk förklaring är att studenter med en högpresterande bakgrund är mer självkritiska än studerande med lägre prestationsnivå. Ju mer man vet om något, desto mer ser och förstår man om sina brister och tvärtom (Kruger & Dunning 1999). Ytterligare en möjlighet är att de svenska lärarna faktiskt är bättre förberedda för yrket, att den svenska lärarutbildningen i avgörande områden är mer relevant än den finska, men att andra faktorer än lärarnas kompetens gör att skoleleverna inte presterar väl i den svenska skolan.

I den andra delen av analysen, där vi prövar sambandet mellan olika ämnesområden i lärarutbildningen och lärarnas upplevelse av att vara väl förberedda på en övergripande nivå, får vi resultat som ligger mer i linje med förväntningarna – att området metodik/praktik har särskilt stor betydelse för nyexaminerade lärares upplevelse att vara väl förberedda för yrket. Detta visar sig stämma i alla de tre studierna, och både för finska och svenska lärare. De två områden där respondenterna kände sig bäst förberedda, ämneskunskaper och pedagogik/teorier, har dock inget eller svagt samband med att känna sig väl förberedd på en övergripande nivå. En förklaring kan vara att kunskapen i dessa två områden ligger väl över tröskelvärdet för att känna sig förberedd för sitt nya yrke; här uppfattar man inte att yrket ställer högre krav än vad man kan uppfylla. Avseende området att vara förberedd i området särskilda behov finns ett starkare samband med att känna sig förberedd på en övergripande nivå bland svenska än bland finska lärare. En möjlig förklaring är att man i Sverige sedan lång tid har en strikt policy för inkludering. Det är en tradition som ställer höga krav på lärarna att hantera elever med särskilda behov inom klassens ram. Här skiljer sig Finland från Sverige. Finland har ett väl utbyggt system med speciallärare som stödjer klasslärarna (Sahlberg 2012), en större andel av eleverna går i särskilda skolor/klasser jämfört med i Sverige (Bulle 2011; Sansour & Bernhard 2018), och det finns en utbredd differentiering av elever efter prestationsnivå (Berisha & Seppänen 2017). Tolkningen utgår här ifrån förmodandet att om man som lärare inte möter många elever med särskilda behov, kommer utbildning i det området inte vara avgörande för om man känner sig väl förberedd för yrket eller ej.

Vare sig i Sverige eller Finland hade förekomst av mentorer, samarbete med erfarna kollegor eller deltagande i ett arbetslag någon betydelse för hur väl förberedd de nyexaminerade lärarna upplevde sig vara sig på sitt första arbete som lärare. Det kan bero på att mentorskapsprogram inte är väl utbyggda eller utformade, att arbetslagen är utformade av ledningen och svarar mot organisationens behov snarare än lärarnas, och att inte heller samarbete med erfarna kollegor mildrar det faktum att i klassrummet står läraren själv med ansvaret för sin undervisning.

Begränsningar

Vår studie har flera begränsningar. Enkäten belyser stora områden utifrån ett fåtal frågor. Det hade varit en fördel med fler enkätfrågor för att fånga de områden vi studerat. Exempelvis inryms i begreppet mentorskap flera helt olika projekt och praktiker (Kemmis m fl 2014), praktik och teori står var för sig i delfrågorna och ingen fråga ställs om undervisningen kopplar samman dessa delar, och praktiken har många delar som inte berörs. Väsentliga områden som inte tagits med i frågebatteriet berör betygsättning och bedömning, relationen med föräldrar och relation och samarbetsformer med kollegor – områden som i flera studier visats vara svåra att hantera för nyexaminerade lärare (Paulin 2007; Frögéli m fl 2009).

Studierna baseras på ett relativt litet antal respondenter. Detta försvårar möjligheterna att inkludera ett större antal kontrollvariabler och få signifikanta resultat. Våra icke-signifikanta resultat kan vara ett resultat av detta. Å andra sidan visar de resultat som är likartade i alla de tre studierna att dessa slutsatser är robusta, eftersom de är signifikanta trots ett litet antal respondenter. De resultat som trots lågt antal respondenter visar liknande utfall, torde utifrån detta resonemang ha relativt god generaliserbarhet. Att det ingår olika lärarkategorier i studierna kan försvåra jämförelserna, och borde göra det svårare att finna likartade mönster i de tre studierna. Att vi trots detta ser likheter mellan studiernas resultat tyder på att, trots brister i materialet, det här finns validitet och reliabilitet.

Profession och professionsutbildning

Förväntningar fanns på större skillnader i utfallen mellan svenska och finska studier, till den finska lärarutbildningens fördel. Förklaringar till detta kan vara flera. Det kan bero på att skillnaden i utformning av den svenska och finska lärarutbildningen är så pass liten att skillnader i lärarnas uppfattning om hur väl utbildningen förbereder dem för yrket inte framträder, utan att det är de generella dragen som får genomslag. Här vore jämförelser med länder som har en helt annan utformning av lärarutbildningen av stort intresse. Svarsmönster kan också spegla helt andra faktorer än lärarutbildningens utformning. Vad kulturella skillnader, som att lärarnas status och auktoritet är större i Finland än i Sverige, betyder för läraryrkets förutsättningar, och därmed upplevelsen av att vara väl förberedda för yrket, ingår inte alls i föreliggande studie.

Vi har i en tidigare artikel visat att över tid har den svenska lärarutbildningen, så som den uppfattas av gymnasielärare då de blickar tillbaka, blivit sämre på att förbereda lärarna för yrket såväl på övergripande nivå som i området metodik/praktik, ämneskunskaper och elevers särskilda behov, men att det skett förbättringar avseende förberedelse i området lagar och regler och i någon mån pedagogik/teorier (Bejerot m fl 2018). Vår jämförelse av *Sverige 2015* och *Sverige 2017* ger inte underlag för att säga att denna trend nu brutits. Sverige och Finland har

enligt Furuhausen & Holmén (2017) haft en liknande akademiseringsprocess av lärarutbildningen över tid, medan andra forskare lyfter fram det speciella i de två länderna. Koncentrationen på utbildningssociologi i svensk lärarutbildning har beskrivits av flera forskare (Larsson 2011; Linderoth 2016; Fiévet & Henrekson 2017). Den finska lärarutbildningen beskrivs istället i termer av ett mer praktikknära perspektiv som kallas en ”forskningsbaserad lärarutbildning” (Kansanen 2003). Oaktat dessa skillnader i betoning, och skillnader i hur utbildningens praktik organiseras i de två länderna, kan vi inte se några större skillnader i hur finska och svenska nyexaminerade lärare upplever sig vara förberedda för yrket.

Utmärkande för en professionsutbildning är en spänning mellan en teoretisk vetenskaplig kunskap och praktisk yrkeskunskap (se exempelvis Agewall & Olofsson 2014; Brante m fl 2015). Avvägningen mellan teoretisk och yrkesmässig metodologisk förankring skiljer sig dock mellan olika typer av professionsutbildningar. Genom att jämföra en och samma professionsutbildning i två länder har föreliggande studie gett ökad kunskap om hur teoretiska respektive praktiska moment påverkar nyutbildades känsla av att vara förberedda för yrket. Enligt föreliggande studie är den praktiska yrkeskunskapen – i form av metodik – det mest väsentliga området för nyutbildade lärares upplevelse av att vara förberedd för yrket. Då lärarutbildningen i både Finland och Sverige har betonat teoretiska vetenskapliga moment kan detta betyda att den praktiska yrkeskunskapen behöver organiseras på ett annat sätt än vad som görs i dessa två länder, där det finns vissa, men kanske inte avgörande skillnader. Det hade varit intressant att studera uppfattningar bland nyexaminerade lärare som utbildats i andra former. I litteraturen finns exempel av hur lärarutbildningen kan utformas på helt andra sätt, där lärarutbildningen har en tydligare koppling till skolväsende och yrkespraktiken. Här finns exempel från USA (Abell Report 2001; Levine 2006, McDonald m fl 2013) men också Holland (Korthagen 2010) och England (Mutton m fl 2017). Att jämföra erfarenheter från lärare som utbildats i dessa olika traditioner och utbildningsformer, och deras upplevelse av att vara förberedda för yrket, vore av stort intresse.

REFERENSER

- Abell Report (2001): Teacher certification: An idea whose time has gone. *The Abell Report*, 14(5)2–4.
- Agewall O, Olofsson G (2014) Tensions between academic and vocational demands. I: Smeby J-C, Sutphen M (red): *From Vocational to Professional Education: Educating for Social Welfare* (s 26–49). London och New York: Routledge
- Aspfors J, Bonda T (2013): Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 19(3) 243–259.
- Bejerot E, Hasselblad H, Forsberg T, Parding K, Sehlstedt T (2018): Förberedd för läraryrket? Lärare under 40 år av reformer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv* 24(1-2)7–26.
- Bendtsen M (2016): *Becoming and Being a Language Teacher. Evolving Cognitions in the Transition from Student to Teacher*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi University Press.

- Berisha A-K, Seppänen P (2017): Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2)240–254.
- Borg E, Westerlund J (2012): *Statistik för beteendevetare – Faktabok* (tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Brante T, Johnsson E, Olofsson G, Svensson L (2015): *Professionerna i kunskapssamhället. En jämförande studie av svenska professioner*. Stockholm: Liber.
- Bulle N (2011): Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4)503–521.
- Caspersen J, Raaen F D (2014): Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 20(2)189–211.
- Dicke T, Parker P D, Holzberger D, Kunina-Habenicht O, Kunter M, Leutner D (2015): Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology* 4, 62–72.
- Eteläpelto A, Vähäsantanen K & Hökkä P (2015): How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching, theory and practice* 21(6)660–680.
- Fiévet H, Henrekson M (2017): Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier på de svenska ämneslärarutbildningarna (s x-x). I: Henrekson M, Enkvist I, Ingvar M, Wållgren I (red): *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos Förlag.
- Freidson E (2001): *Professionalism. The third logic. On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Grönqvist E, J Vlachos (2008): *Hur lärares förmågor påverkar elevernas studieresultat*. Rapport 2008:25. Stockholm: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering, IFAU.
- Hartman S (2012): *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (Andra utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hofstede G (2018): *Hofstede Insights. Country Comparison* (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/finland,sweden/>)
- Furuhagen B, Holmén J (2017): From Seminar to University: Dismantling an Old and Constructing a New Teacher Education in Finland and Sweden, 1946–1979. *Nordic Journal of Educational History*, 4(1)53–81.
- Hultell D, Gustavsson J P (2011): Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, 40, 85–98.
- Jokinen H, Morberg Å, Poorn-Vallicks K, Rohtma V (2008): Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. I: Fransson G, Gustafson C (red): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Teacher Education, Research Publication 4 (s 77–106). Gävle: Gävle Högskola.
- Kansanen, P (2003): Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. I: Moon B, Vlasceanu L, Barrows L C (red): *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development* (s 85–108). UNESCO Studies on Higher Education.
- Kemmis S, Heikkinen H, Fransson G, Aspfors J, Edwards-Groves C (2014): Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development, *Teaching and Teacher Education*, 43(October)154–164.
- Korhonen H, Heikkinen H, Kiviniemi U, Tynjälä, P (2017): Student teachers' experience of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163.
- Korthagen F A J (2010): How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4)407–423.
- Kruger J, Dunning D (1999): Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6)1121–1134.
- Larsson H A (2011): *Mot bättre vetande. En svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS Förlag.
- Levine A (2006): *Educating school teachers*. Washington DC, The Education Schools Project.
- Linderöth J (2016) *Lärares återkomst: från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lortie D C (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mansfield C, Beltman S, Price A (2014): 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5)547–567.
- 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.
- Mehdinezhad V (2008): *Evaluation of teacher education programs by students and graduates*. Doktorsavhandling. Turku: Faculty of Education, University of Turku.
- Mutton T, Burn K, Menter I (2017): Deconstructing the Carter Review: competing conceptions of quality in England's 'school-led' system of initial teacher education. *Journal of Education Policy*, 32(1)14–33.
- Niemi H (2012): The societal factors contributing to education and schooling in Finland. I: Niemi H, Toom A, Kallioniemi A (red): *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s 19–38). Rotterdam: Sense Publishers.
- Parding K, Sehlistedt T, Johansson A, Jakonsson 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.
- Ringarp J, Parding K (2017): I otakt med tiden? Lärarprofessionens ställning sett via lärarutbildningens utveckling i Sverige 1962-2015. *Uddannelseshistorie*, no 51 (special issue: Viden, status, etos, certificering och monopol – Professionerne og deres uddannelser i historisk lys).
- Sahlberg P (2011): The professional educator. Lessons from Finland. *American Educator*, Summer, 34-38.
- Sahlberg P (2012): A model lesson. Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*, Spring, 20–27.
- Sahlgren G H (2015): *Real Finnish lessons. The thru story of an education superpower*. London: Centre for Policy Studies.
- Sansour T, Bernhard D (2018): Special needs education and inclusion in Germany and Sweden, *Alter* 12(3)127–139.
- Schmidt J, Klusmann U, Lüdtke O, Möller J, Kunter M (2017): What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48,85–97.
- Smith P, Fischer R, Vignoles V L, Bond M H (2006): *Understanding Social Psychology Across Cultures: Engaging with Others in a changing world*. London: Sage.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, Lärarutbildningskommittén.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*, Utredningen om en ny lärarutbildning.
- Säntti J, Salminen J, Puustinen M (2017): Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 24(1)5–21.
- Söderberg M, Andersson E M, Björk L, Westensson G (2018) Study demands, social support and mental health in teacher education students: a cross-sectional study (under granskning).
- Tajfel H (red) (1982): *Social identity and intergroup behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UKÄ (Universitetskanslerämbetet) (2017) *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningskolor och övningsförszkolor inom lärar- och förskollärarutbildningar*. Rapport nr 13. Stocholm: Universitetskanslerämbetet.
- Wennström J (2017) *Lärare utan frihet - när vänstern och högern kidnappade lärarprofessionen*. Stockholm: Samhällsförlaget.
- Westbury I, Hansén S-E, Kansanen P, Björkqvist (2005): Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5)475–485.
- Wännström I, Djordjevic A, Hultell D, Gustavsson JP (2009): *Lärarstudenters erfarenheter av stärke utbildningsmoment och engagerande förebilder*. Rapport B2009:4. Stockholm: Institutionen för Klinisk Neurovetenskap, Karolinska Institutet.