

Nyblivna lärares upplevda kapacitet i arbetet med eleverna – varifrån kommer den?

ROLF LANDER

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Göteborgs universitet

Grundutbildningen har efter ett par – tre år i yrket en påtaglig effekt på lärares kapacitetsupplevelse för det nära arbetet med eleverna. Erfarenheterna i organiseringen av arbetet har också betydande sådana effekter. Viktigt är att få förståelse för elevhälsoarbetet inklusive specialundervisningen och att ha ett nära kritiskt samarbete med kollegor. Lärarens kompetensutveckling har, även om den är relevant för arbetet med eleverna, en blygsam inverkan på lärarens kapacitetsupplevelse i klassrummet, däremot är den ganska bra för den kapacitet man känner för praktiskt forsknings- och utvecklingsarbete, som i sin tur har en viss betydelse för kapacitetsupplevelsen. Ledningens stöd för utveckling är också mera indirekt än direkt. Detta framgår av en longitudinell enkätundersökning med lärare huvudsakligen utbildade vid Göteborgs universitet 2001-2004.

INLEDNING

Vad betyder den grundläggande utbildningen när relativt nyblivna lärare bedömer sin egen förmåga att klara arbetet med eleverna? Vad betyder organiseringen av arbetet på de skolor de hamnat på? Vad betyder särskilt sådan organisering som har koppling till skolutveckling? Dessa frågor besvaras med enkäter till ett urval lärare, dels efter lärarutbildningens slut och dels efter ett par-tre års arbete.

Varför skall frågor om utbildningens och organiseringens betydelse besvaras med en undersökning av vad lärare tror sig klara? Man kunde ju fråga om betydelsen för lärararbetets kvalitet eller om de har effekter på elevernas utveckling. Kriterier som elevers betyg och provresultat liksom expertbedömd process- och miljö kvalitet har dock sina egna problem. Forskningen om lärareffektivitet har därför intresserat sig för kriteriet självförtroende (Campbell m.fl., 2004, s 55). I den här undersökningen används ett särskilt begrepp för självförtroende, ”self-

efficacy" (Bandura, 1997), vars innebörd är upplevd "capacity for producing a desired result or effect; effectiveness" (Dictionary.com). Jag kommer att kalla detta slags självförtroende för kapacitetsupplevelse. Måttet här består av många indikatorer på vad lärare tror sig om att klara av i framför allt det praktiska arbetet med eleverna. Flera studier har påvisat att mått på "self-efficacy" förmår predicera såväl studiebeteende som studieframgång (Skaalvik & Skaalvik, 2010) och att "teacher efficacy" kan förutsäga lärares beteende i klassrummet samt deras elevers självförtroende, motivation och prestationer (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Detta hindrar inte att det också finns kritik och alternativa begrepp, vilket tas upp nedan.

Artikelns inriktning på skolutveckling beror på att indicier på dess relativa ineffektivitet är återkommande. Blossing (2010) såg t.ex. i norska skolor att satsningar på utveckling slog igenom rätt bra i lärarnas egen lärmiljö, men inte i elevernas. Myrberg (2007) fann i internationella mätningar inget samband mellan elevernas läskunnighet och den tid elevernas lärare lagt ner på fortbildning genom seminarier om läsundervisning.

Efter en presentation av design och syfte diskuteras teorin om kapacitetsupplevelse. Därefter följer en genomgång av metod och måtten presenteras närmare. Efter en kort redogörelse för hur grundutbildningen såg ut för dessa lärare följer analys och diskussion.

SYFTE OCH DESIGN

Syftet är att med ganska nyblivna lärare undersöka den relativa betydelse som den grundläggande utbildningen, respektive olika faktorer i organiseringen och villkoren på de skolor lärarna arbetat på, har haft för deras kapacitetsupplevelse.

Syftet kan tillmötesgåas med hjälp av enkätdata insamlade vid två tillfällen från de sex första kullarna vid Göteborgs universitet i den lärarutbildningsreform som sjösattes hösten 2001. Dåvarande Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning vid Göteborgs universitet finansierade undersökningen. SCB genomförde en enkätinsamling hösten 2008 och kompletterade med registerdata. Enkäten kunde jämföras med en enkät som samma studenter erbjöds precis när de slutade sin lärarutbildning (Lander, 2008a; 2009). En tredjedel hade då jobbat 3-3,5 år, ytterligare en tredjedel 2-2,5 år efter utbildningen, resten kortare tid, men minst en termin. 70 procent av studenterna gick på kortare utbildningar, "Lärare i förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolans tidigare år". 30 procent gick på längre utbildningar, "Lärare i grundskolans senare år och i gymnasieskolan".

Syftet talar för en kvasiexperimentell design och valet har fallit på en av de enklare. Den använder ett förtest och ett eftertest, vilket tillåter prövning av den kontrafaktiska möjligheten att lärarna hade den uppmätta kapacitetsupplevelsen

redan vid utbildningens slut och att organiseringen därför inget betytt. För den här aktuella designen är de mest påtalade validitetshoten "history" och "spuriousness" (Mohr, 1995, kap. 3, 4).

Att enbart andra historiska händelser än utbildning och skolerfarenhet skulle åstadkomma kapacitetsupplevelsen är osannolikt, eftersom den mäts genom detaljerade frågor om vad man kan i flera avseenden. Det hade varit mera möjligt om självförtroendet hade mätts på ett globalt vis som då reflekterat mera av ett personlighetsdrag och kunnat påverkas av mognad över tid. Det finns ett bortfall som i vissa fall kan ha uppstått därför att man misslyckats. Dessa individer skulle troligen ha redovisat en sämre kapacitetsupplevelse om de svarat, men lika sannolikt även sämre värden för organisationsfaktorerna (och ev. utbildningen), vilket då inte behöver hota validiteten. Den statistiska regressionseffekten innebär att upprepade mätningar med samma instrument utjämnar slumpmässiga svarsfel så att värdena över tid rör sig mot medelvärdet. Mätningen av kapacitetsupplevelsen besväras inte av det, eftersom förändringen sker för både höga och låga initiala värden i förmätningen (Taris, 2000, kap. 4).

Vid "spuriousness", dvs. skenbar kausalitet, finns en tredje faktor som påverkat både vilka slags upplevelser av utbildning och skolor man haft och kapacitetsupplevelsen, utan att de senare är kausalt relaterade. Styrkan i motivation för att vilja bli lärare skulle kunna påverka alla faktorerna. Likaså om studenterna arbetat som lärare innan de gick den grundläggande utbildningen. Undersökningen har försökt kontrollera detta.

Undersökningen har fallstudiekaraktär, dvs handlar om Göteborgs lärarutbildning vid denna tid. Regeringen hade bråttom att få reformen sjösatt och avskog olika lärosätens försök att skjuta upp den. Improvisationer kan då ha gjort lärarutbildningarna ganska olika (Högskoleverket, 2008, s 9 ff).

KAPACITETSUPPLEVELSE

Kapacitetsupplevelsen är uppgiftsspecifik, man bedömer vissa av sina förmågor, inte sig själv som person. Teorin antar att en god, eller t.o.m. en mild överskattning, av sin kapacitetsupplevelse är motiverande för den ansträngning och den uthållighet man lägger ner på uppgifter. Lärare med högre kapacitetsupplevelse ger sig in i förändringar med större ambitioner, eftersom de är mindre rädda för att misslyckas (Knoblauch & Hoy, 2008). Kapacitetsupplevelsens källor är framför allt fyra: tidigare erfarenheter av att lyckas med prestationer (mastery experiences), upplevelser av hur för en själv viktiga modeller lyckas (vicarious experiences), social övertalning (social persuasion) samt känslor och kroppsliga signaler (physiological and emotional states). Individuella och sociokulturella determinanter interagerar inom samma kausala struktur (Bandura, 1997, s 6-7).

Kapacitetsupplevelse är en av många teorier om jaget och det förefaller som de flesta är kompletterande och inte varandra uteslutande. Valet av begrepp beror på vilket slag av förändringar man studerar. Banduras teori stämmer väl för mindre, successiva förändringar, som gradvis bygger upp en mera komplex "enactive mastery" samtidigt som den reducerar stress (Armenakis & Bedeian, 1999, s 312).

Studerar man individuella djupa förändringar behöver man annan teori (Lamas & Kiilakoski, 2013). Identitetsbildning är ett kvalitativt mycket bredare begrepp, men bidrar till tron på sin förmåga (Flores och Day, 2006). Bandura (1997, s 431) instämmer och menar att den präglar värden och standards för beteende och påverkar vilka sociala nätverk man väljer att ingå i. Harter m.fl. (1998) menar att självvärderingen (av sig själv som person) är betydelsefull för vad människor tror sig klara och särskilt i relation till områden som man värderar högt eller lågt. Bandura (1997, kap. 1) förnekar inte detta, men menar att självvärderingen är mindre betydelsefull när det gäller att förutsäga prestationer. Värdet erkänns som en av de faktorer, som kan påverka nivån på lusten att agera. Men lusten i sig hjälper inte om individen tror sig sakna kapaciteten.

Jämförelsevis mera allmänt är också begreppet "academic self-concept", som kan mätas med påståenden som t.ex. "jag brukar vara bra i matematik" och "jag är bland de bästa i klassen i matematik", där "self-efficacy" istället frågar om flera olika matematiska färdigheter och kunskaper och aldrig ber om jämförelser med andra. Det akademiska jagbegreppet vilar därför tyngre på sociala jämförelser. Ferla m.fl. (2006) visar empiriskt att elevers akademiska jagbegrepp påverkar kapacitetsupplevelsen mera än tvärtom och att det är en bättre prediktor för intresse och känslor inför ett ämne medan kapacitetsupplevelse är en bättre prediktor för faktiska prestationer i samma ämne.

Attribueringsteori (outcome-expectations) handlar om individens förklaringar till varför man lyckas eller misslyckas, t.ex. om det beror på ens förmåga, uppgiftens karaktär eller tur. Förklaringarna påverkar hur man reagerar på utfallen och därmed hur man lyckas nästa gång (Martinko m.fl., 2011). Jo, säger Bandura (1997, s 21f), men först måste man känna att man klarar av det beteende som tros kunna åstadkomma effekten. Utfallsförväntningar kan därför ha en förstärkande, men komplementär roll. De räknas ändå med i teorin. Bandura och andra har dock fått kritik för att inte hålla rent mellan de två begreppen (Wheatley, 2005). Istället för att mäta vilka specifika handlingar man tror sig om att klara (agent-means relations) mäter flera instrument ifall man tror sig kunna åstadkomma vissa utfall, vilket också kan bero på vad man tror leder till effekt (means-ends relations).

Tschannen-Moran, Hoy och Hoy (2007) fann att nyblivna lärares (≤ 3 år) kapacitetsupplevelse var mycket mera påverkade av materiella och sociala omständigheter på deras arbetsplatser än av "mastery experiences" som de ännu hade

ganska lite av. För äldre lärare var det tvärtom, samtidigt som deras kapacitetsupplevelse varierade efter vilka klasser eller ämnen de arbetade med. De menar att kapacitetsupplevelsen stabiliseras med tiden och att den då blir tämligen motståndskraftig hos erfarna lärare.

Day och Gu (2007) delar in lärares arbetsliv i sex faser, varav 0-3 år är den första. Professionella värderingar, skolbaserade och personliga faktorer bildar under olika faser skilda scenarios för hur identiteten utvecklas. Tidigt kan man med kvalitativa metoder urskilja lärare vars kapacitetsupplevelse utvecklas positivt eller negativt inom dessa scenarios. Enligt Tschannen-Moran & Hoy (2007) tenderar lärare som inte känner att deras kapacitetsupplevelse förbättras under de tre första åren att lämna yrket.

METOD

Studiens population gjordes först så stor som möjligt för att få svar från alla som varit inskrivna på lärarutbildningen i Göteborg mellan hösten 2001 och våren 2004¹. Vid seminariet för examensarbetet, dvs. alldeles i slutet av utbildningen, uppmanades de att besvara och skriva sina namn på enkät 1 (insamlade av examinatorerna i förseglingsbara kuvert) så att deras svar kunde kopplas samman med en kommande enkät 2. Det gjorde 84 procent, dvs 1242. Det är den del av populationen, som de facto kunde delta i den longitudinella studien. 59 procent av den stora populationen svarade på enkät 2 som SCB sände ut per brev. Räknar vi bort dem som inte svarade med namn på enkät 1 och även dem som avbröt utbildningen, eller inte alls arbetat som lärare, återstår 806 individer, dvs. 65 procent av den avgränsade populationen (26 % av den stora).

SCB kompletterade enkätdata med vissa registeruppgifter. Registerdata om socialgrupp togs från det s.k. GOLD-registret².

Studien använder strukturell ekvationsmodellering (LISREL88 via förprocessorn Streams; Gustafsson & Stahl, 2005). Latenta variabler (där ovidkommande variation läggs i residualer) ger hög precision. Internt bortfall har modellerats av LISREL-programmet. Anpassningsmått³ ger upplysning om analysens kvalitet. De är här någon gång hyfsade, men annars bra eller utmärkta i både mätmodeller och strukturella modeller. I en strukturmodell anger regressionskoefficienterna för de oberoende variablerna deras effekt på beroende variabler. Enligt konventionen om "effect size" (Cohen, 1992) räknas 0,50 som en stor effekt, 0,30 som en medelstor och 0,10 som en liten, men synlig effekt. Det har hävdats att praktiskt användbara samband bör vara mitt emellan liten och medelstor. Runda sådana tal (0,15-0,20) kallar jag måttliga. Tal mellan medelstora och stora (runt 0,40) kallar jag kraftiga. Även om språkbruket av tradition vid sådana här modeller är kausalt, så handlar det om samband. Kausalitet och riktning på sambanden är forskarens tolkning som kan göras mer eller mindre trolig genom designen och resultaten.

Två strukturmodeller har analyserats, en enklare och en mera komplex. Anledningen är att komplexa modeller gärna blir instabilare och det då kan vara bra att jämföra med en enklare, även om man förlorar information med den.

MÄTMODELLER, DESKRIPTIVA DATA OCH HYPOTESER OM SAMBAND

Undersökningen gäller primärt lärares kapacitetsupplevelse. Ett mått i närheten av detta har emellertid också tagits med, förmågan att driva lokal forskning, utvärdering och utvecklingsarbete, benämnt FoU-kapacitet.

Skalor för kapacitetsupplevelse baseras vanligen på 3-6 dimensioner, som emellertid brukar föras samman i ett mått. Här används en endimensionell skala. På grund av ambitionen att omfatta olika lärartyper, så gäller frågorna processer och inte innehåll. Jag medger dock att det krävs en del empatisk eftertanke för att en förskollärare eller fritidspedagog skall känna igen sig i alla frågor. Tabell 1 visar först de elva frågorna i mätmodellerna. Som synes fokuserar de på agent-meansrelationer. Vissa residualer har korrelerats, vilket ger anvisning om att här finns underlag för ytterligare faktorkonstruktion. Det gäller dokumentation/återkoppling till föräldrar och frågor med specialpedagogisk innebörd. Återkoppling till elever/organisering av klassrumsarbetet finns också med här. Förmodligen återspeglar det senare att personlig återkoppling är en fungerande repertoar för att processerna i klassrummet skall kunna flyta på. Jag har föredragit att hålla faktorstrukturen enkel framför att bygga ut den.

Tabell 1 visar att måtten på kapacitetsupplevelse har samma faktorstruktur vid båda mättillfällena. Delfrågan om dokumentation av elevernas resultat och utveckling (fråga e) har dock fått betydligt större varians i enkät 2 jämfört med enkät 1. Det är ett indicium på att innebörden i svarskategorierna har ändrats (Taris, 2000). Troligen har den omfattande diskussionen om olika anbefallda och erbjudna instrument förändrat innebörden av vad det innebär att vara bättre eller sämre på dokumentation.

Self-efficacy-skalor brukar ha mellan 4 och 10 svarsalternativ. Här används den traditionella likertskalan med fem svarsalternativ som man instämmer i. Ibland är skalan modifierad till om påståendena gäller aldrig, sällan, då och då, ganska ofta eller mycket ofta.

Tabell 1 visar att förändringarna per fråga över tid inte är stora om man räknar i procent.

Vetenskapliggörande av lärarutbildningen hörde till reformens viktiga intentioner. I enkät 2 knöts kompetens för praktikrelaterad forskning, utvärdering och utvecklingsarbete samman med en fråga om hur initiativrik man brukar vara när det gäller förbättringar i arbetet (vilket man inte antas vara om man inte känner sig kompetent), tillsammans kallat FoU-kapacitet (nedre delen av tabell 1).

Tabell 1. Mätmodeller för kapacitetsupplevelse resp. FoU-kapacitet. Strukturell ekvationsmodellering: Standardiserade regressionskoefficienter (längst ned korrelerade residualer). Procent positiva (4+5) på skalan 1-5.

Hur ser du på din egen förmåga att arbeta som lärare? Enkät:	Faktorladdningar		Residualer		Procent pos diff	
	1	2	1	2	2	1-2
a. jag är bra på att stimulera elevernas lust att lära sig	.67	.65	.74	.76	93	-1
b. jag kan få elever med stora studiesvårigheter att lära sig väsentliga saker*	.49	.60	.87	.80	67	+2
c. jag kan få elever med stora emotionella svårigheter att lära sig väsentliga saker	.51	.56	.86	.83	66	+9
d. jag är bra på att förklara för föräldrarna hur skolan ser på elevens resultat o. utveckling	.47	.48	.88	.88	73	+14
e. jag är bra på att systematisera dokumentation över barns utveckling/måluppfyllelse	.46	.37	.89	.93	63	+3
f. jag är bra på att få eleverna att tänka själva	.68	.58	.73	.82	85	-4
g. om eleverna har svårt att lära lyckas jag ofta hitta en strategi som fungerar bättre	.63	.66	.78	.75	77	-1
h. jag är bra på att få eleverna att hålla ut och anstränga sig i arbetet	.58	.63	.81	.77	72	+3
i. jag är bra på att främja elevernas sociala utveckling	.55	.54	.84	.84	87	+10
k. jag är bra på att ge personlig återkoppling på elevernas arbeten	.52	.47	.86	.88	82	-6
l. jag är bra på att organisera lektioner så att arbetet flyter väl	.53	.49	.85	.87	80	+1
Enkät 1: Korr. (f9c&, f9b&) = .41; (f9e&, f9d&) = .29; (f9g&, f9h&) = .16; (f9i&, f9c&) = .11; (f9l&, f9k&) = .12						
Enkät 2: Korr. (F20c&, F20b&) = .27; (F20e&, F20d&) = .27; (F20h&, F20g&) = .02; (F20i&, F20c&) = .12; (F20l&, F20k&) = 0,17						
Anpassningsmått, enkät 1: Chi ² = 124,43; df = 39, CFI = 0,98, RMSEA = 0,051; enkät 2: Chi ² = 130, 85; df = 39; CFI = 0,98; RMSEA = 0,053						

* Jag borde ha skrivit ”i svårigheter”, eftersom man i Göteborgs lärarutbildning är angelägen om det språkbruket

(Tabell 1. Fortsättning)

FoU-kapacitet			
Enkät 2: Det talas mycket om betydelsen av forskning och utvecklingsarbete. Tänk på dig själv och de jobb du har erfarenhet av när du svarar på frågorna:	Faktorladdningar	Residual	Procent pos
b. Jag känner mig klart kompetent för praktikrelaterad forskning	0,43	0,90	41
c. Jag kan hantera redskap för utvärdering på min arbetsplats	0,58	0,82	76
d. Jag tar ofta själv initiativ till förbättringsprojekt	0,74	0,67	63
e. Jag känner mig klart kompetent i förbättrings- och utvecklingsarbete	0,99	0,13	66
Korr. (f11c&, f11b&) = .17			
Anpassningsmått : $\chi^2 = 1,01$; $df = 1$; CFI = 1,00; RMSEA = 0,004			

I slutet av utbildningen trodde 85 procent att den uppsats man nyss examinerats på skulle bli professionellt värdefull. Den positiva opinionen har minskat med 20 procent, men fortfarande menar alltså två tredjedelar att egen vetenskaplig produktion tillför arbetet något värdefullt.

Kapacitetsupplevelsen och det närliggande måttet på FoU-kapacitet skall relateras till hur man värderat utbildningen i enkät 1 och till hur man ser på organiseringen och andra arbetsvillkor i enkät 2. Yrkesåtagandet eller motivationen för att bli lärare är med som kontroll. Enligt enkät 1 ville 70 procent mycket gärna bli lärare och 26 procent ganska gärna. I enkät 2 är det 57 respektive 32 procent.

Kvaliteten på lärarutbildningen har som indikatorer i enkät 1 frågor om inriktning, det allmänna utbildningsområdet och examensarbetet. Frågor om verksamhetsförlagd utbildning (VFU) ingick. Frågorna om inriktning handlade om den som varit "viktigast för dig". Van Driel & Berry (2012) har understrukit hur viktigt innehållet är för lärarprofessionalismen och samtidigt hur person- och situationsspecifikt innehållet är. Preciseringen "viktigast för dig" avsåg att fånga detta.

Darling-Hammond (2000) menar att utbildningen behöver låta blivande lärare tillägna sig olika perspektiv, som gör det möjligt för dem att förstå elevernas sätt att tänka och vara, och det torde vara viktigt även för etablerade lärare. Tanken har inspirerat till ett mått om förståelsen för roller och förväntningar hos elevhälsopersonalen, specialpedagoger och speciallärare samt skolledningen.

Den mättes i enkät 2 och i en något annan variant i enkät 1 (hur mycket man fått lära sig om detta). De förkortas insyn1 och insyn2. Frågorna implicerar att man resonerar om arbetsuppgifternas krav utifrån sitt eget och andras perspektiv, vilket teorin om lärares kapacitetsupplevelse förutsätter (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Faktorn gemensamma normer hör också till organiseringen, men knappast skolutveckling. Den frågar hur bra kollegorna varit på att dra in föräldrarna i verksamheten (36% positiva), om föräldrarna visat förståelse för skolans arbetsätt (80 %), om man i personalen varit överens om gemensamma riktlinjer för arbetet (81 %) och ifall man själv känt stöd i kollegornas sätt att hantera ordningen bland barnen (76 %). Rosenholtz (1989) fann ett klart samband mellan lärares kapacitetsupplevelse, som hon benämnde "känsla av teknisk säkerhet", och deras förmåga att gemensamt och med föräldrarna hantera störande beteende hos elever.

Organiseringen av skolutveckling har fått tre faktorer: Ledningens stöd, kompetensutveckling och kritiskt samarbete. Ledningens stöd för utveckling avser stöd direkt till personal som försöker förbättra verksamheten (51 %), insatser för att få personalen att ena sig om skolutveckling (45 %) samt stöd till personal som har en svår arbetssituation (38 %). Det kan verka egendomligt att den sistnämnda frågan hör hit, men svårigheter kan behöva utveckling. Dessutom ingår en fråga om skolan använder utvärderingsdata om eleverna för att förbättra skolarbetet (32 %). Om den egna kompetensutvecklingen frågas hur stödjande (46 %) eller relevant (67 %) den varit för arbetet med eleverna.

Kritiskt samarbete mäts med frågor om hur vanligt det är att kollegor ber om hjälp att bedöma elevers utveckling (39 %), hur ofta man själv ber kollegor titta på ens arbete för att ge synpunkter (42 %) och hur ofta man ingående diskuterar varandras arbetssätt på ett lärorikt sätt (35 %). Måttet har konstruerats som pendang till autonomt samarbete, då man visserligen är en god kollega, men drar sig för att ge sig in i nära samarbete om lärararbetets detaljer (Lander, 2007). Kritiskt samarbete implicerar också en hel del "vicarious learning", vilket ingår i teorin om "teacher efficacy".

De tre utvecklingsfaktorerna varierar tydligt i opinionen. Räknas alla in i en faktor, så är 34 procent ganska eller mycket positiva. En tredjedel av de nyblivna lärarna känner alltså stöd för professionell utveckling i skolororganisationen i bredare mening, även om nästan dubbelt så många tycker att de lär sig något av kompetensutveckling.

Fyra mått tänktes ha medierande roller i sambanden: De nyss nämnda faktorerna Insyn2, FoU-kapacitet samt självständighet i arbetet och rollen som ny lärare på skolan.

I modellen mättes känslan av självständighet i arbetet med frågorna: "Jag har kunnat bestämma själv i det löpande arbetet" och "Jag har haft tillräckligt utrymme för egna idéer och initiativ i mitt arbete" (82-84 % pos.). Faktorns

vikt har understrukits av Tschannen-Moran, Hoy och Hoy (1998) och Skaalvik och Skaalvik (2010). Hur det är att vara nybliven lärare mäts här genom påståendena ”som nyutbildad lärare fick jag stöd i arbetet” (43 % pos.) och ”som ny på arbetsplatsen var det ingen som brydde sig om en” (74 %). Det är två olika aspekter av att vara ny, men de korrelerar 0,58.

Till sist ett par externa faktorer: Faktorn resurser handlar om ekonomins ställning allmänt där man arbetat (15 % pos), vilket kompletteras av en fråga om grupper och klasser brukat vara relativt (för) stora (21% pos). Om hemförhållanden undras i vilken mån de varit bra eller svåra för barnen (33% pos) och om föräldrarna stöttat sina barns skolgång tillräckligt (39% pos).

Tabell 2 sammanfattar till vänster medelvärden för faktorerna och den positiva opinionen i procent. Några ytterligare variabelers värden kommer att nämnas vid sambandsanalysen.

LÄRARUTBILDNINGENS KARAKTÄR 2001-2004

Under lärarutbildningen läste studenterna tre slags innehåll: Inriktningar, allmänna utbildningsområdet (AUO) samt specialiseringar. Inriktningar, ibland även kallade ämnen, fanns det 36 att välja på. En eller ett par sådana studerade man både som ämnesteorier och ämnesdidaktik under två eller fyra terminer (60 eller 120 hp), om man inte skulle bli svensk- eller samhällskunskapslärare, då ytterligare 30 högskolepoäng krävdes. Specialiseringarna var legio, men växlande över tid, totalt omfattade de en eller två terminer (30 eller 60 hp). Inom dem kunde man skaffa sig kompetens inom ytterligare en inriktning eller skaffa sig andra kunskaper i institutionernas utbud. AUO tänktes vara utbildningens sammanhållande kitt. Innehållet var lika för alla och lästes gemensamt av studenter från olika inriktningar under tre terminers studier (90 hp). Alla slags innehåll hade en högskoleförlagd och en verksamhetsförlagd (VFU) komponent. Den senare, som alltså vanligen innebar praktik på en skola eller förskola, omfattade 15 poäng för varje inriktning och för AUO. Statens intentioner med VFU:n var tydliga: praktiken skulle integreras med högskolestudierna.

Skilnaderna i studenternas bedömning av enskilda kurser var mycket stora, både mellan inriktningar och mellan AUO-kurser (Lander, 2009). De inriktningar studenterna valt som viktigast för sig i enkät 1 fick 86 procent positiva svar (och de näst viktigaste 74 %) och AUO fick 45 procent (med 3,45 som gräns för de positiva). Enkät 1 frågade inte efter specialiseringen, men enkla frågor om dess professionella värde finns i enkät 2. 88 procent var då positiva till sin ena specialisering och 80 procent till sin andra.

Enkät 1 frågade också hur väl ”VFU:n och inriktningens innehåll och arbetsätt stöttade varandra”. Bara 65 procent var positiva och man blev inte mera positiva över tid. De nämnda inledande improvisationerna i organisationen av utbildningen drabbade främst VFU:n. Universitetet arbetade med att hitta

lämpliga VFU-placeringar åt studenterna och att upprätta ett nära samarbete mellan sina egna lärare och skolornas, men Högskoleverket (2008, s 67) menade även senare att VFU:n i Göteborg ”fortfarande har stora brister”.

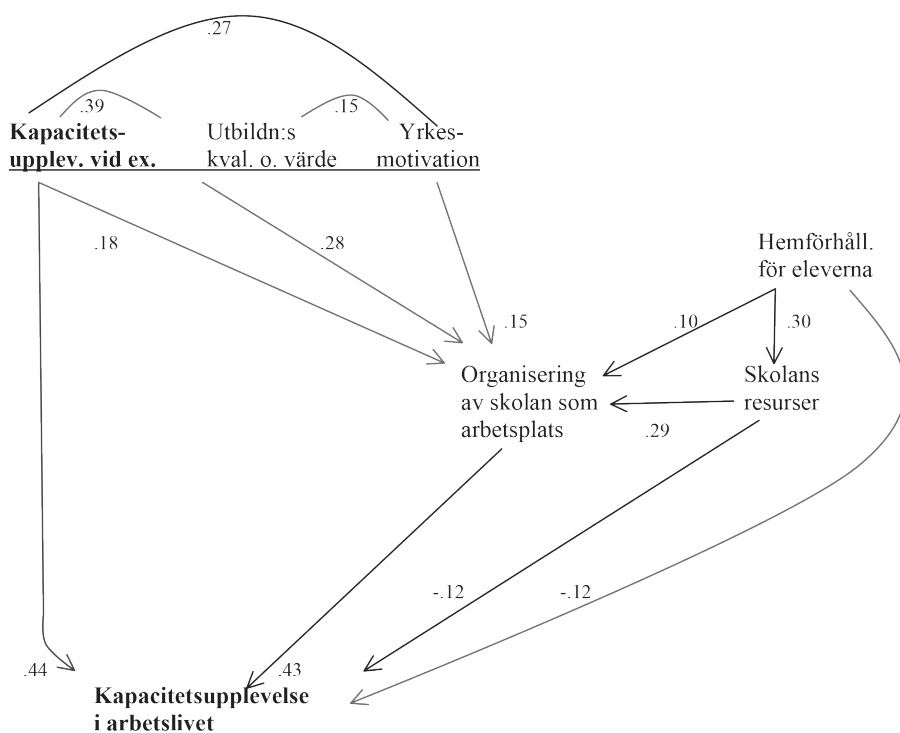
Högskolans lärare kom från både ämnesteorin, ämnesdidaktik och pedagogik och skulle samarbeta om upplägget i det allmänna utbildningsområdet, vilket var en nyhet i lärarutbildningen. Både kvalitativa och kvantitativa data tyder på att det under den här tiden upprättades olika seminariekulturer efter hur mycket seminarieledaren satte sig själv eller studenterna i centrum (Lander & Hansen, 2005, 40 ff).

En nyhet för denna utbildning var ambitionen om vetenskaplighet i studierna. Det kan ges olika innebörd, men en påtaglig uppgift var att studenterna mot slutet av utbildningen skulle skriva ett examensarbete om 15 högskolepoäng. Det föregicks av enklare essäer som kursuppgifter. En kvalitativ studie av 85 stycken av båda slagen av kursarbeten inom AUO från 2004 (Lander, 2008b) visade att studenterna försökte använda högskoleundervisningens teori för att *förklara* elevernas beteenden, men för att *värdera* om lärarna gjorde rätt teoretiskt sett. Sällan sökte man förklara lärarens åtgärder, allra minst med den observerade lärarens egen praktiska teori. I endast en fjärdedel av fallen berättade man om en design, dvs. en sekvens av lärarrepertoarer över tid med bestämda syften. Endast 6 procent gjorde självobservationer eller försök i den egna undervisningen till uppsatsämne.

SAMBANDSANALYSENS LOGIK OCH DEN FÖRSTA STRUKTURMODELLEN

Två strukturmodeller har prövats. Den första, som ses i figur 1, är relativt mager, men därmed nog robustare. I denna har de fyra faktorerna om organisering (gemensamma normer, ledningens utvecklingsstöd, kompetensutveckling, kritiskt samarbete) slagits samman till en faktor av andra ordningen. Vare sig bakgrundsfaktorer eller medierande faktorer är med. Från enkät 1 finns tre faktorer med: vad man då tyckte om sin utbildning, kapacitetsupplevelsen för yrket respektive motivationen att bli lärare vid utbildningens slut. De korrelerar som synes en hel del. De två sistnämnda är med för att kontrollera tesen att kapacitetsupplevelsen vid enkät 2 fanns där från början eller styrdes av viljan att bli lärare. När modellen väger in dem kan vi se vad som blir kvar för organiseringen och utbildningen att ha inflytande över.

Ytterligare ett par sådana kontrollvariabler prövades och togs sedan bort ur modellen – gymnasiebetygen och om man haft lärararbete före grundutbildningen. Det senare har 59 procent inte haft alls, 17 procent har bara gjort korta inlägg, men 24 procent har jobbat som lärare minst ett år. Det är något vanligare med högre gymnasiebetyg bland dem som jobbat som lärare före lärarutbildningen, men ingen av variablerna spelar någon roll i övrigt.



Figur 1. Den första standardiserade strukturella ekvationsmodellen. Anpassning: $\chi^2 = 2340,03$; $df = 1009$; $RMSEA = 0,040$.

I figur 1 visar standardiserade regressionskoefficienter bredvid pilarna på de direkta effekternas storlek. Tillsammans med indirekta effekter via andra variabler kan man få den totala effekten på kapacitetsupplevelsen. Då är följande tre faktorer att räkna med:

Tidigare kapacitetsupplevelse	0,52
Organisering av skolarbetet	0,43
Grundutbildningen	0,12

Organiseringen har alltså haft en kraftig betydelse för kapacitetsupplevelsen i arbetet medan utbildningen har liten när vi håller tidigare kapacitetsupplevelse, yrkesmotivation liksom skolans resurser och barnens hemförhållanden under kontroll. De tre senare faktorernas totala effekter är långt under den gräns man vanligen sätter i sådana här sammanhang ($\pm 0,10$). Utbildningen påverkar direkt och medelstort organiseringen, men den totala effekten på kapacitetsupplevelsen är blygsam.

Figur 1 visar fler relationer. Om man bedömer elevernas hemförhållanden som bättre eller sämre för deras studier, så påverkar det synen på hur stora resurserna är och det senare i sin tur påverkar synen på organiseringen. Dessa effekter är medelstora.

Sedan finns det små effekter direkt från hemmens betydelse till organiseringen och till kapacitetsupplevelsen samt en lika liten direkt effekt från resurserna till kapacitetsupplevelsen. Det betyder att allt inflytande från resurser respektive hemförhållanden inte medieras. Det finns alltså en liten tendens att se mera positivt på hemmens situation oavsett resurserna, om man upplever organiseringen som bra, samt att se lite mera negativt på hemsituation och resurser om kapacitetsupplevelsen är något högre, oavsett hur organiseringen respektive resurser bedöms. Det går att resonera sig fram till rimliga skäl för detta, men totalt sett har hemsituationen och resurserna föga betydelse för kapacitetsupplevelsen.

DEN ANDRA STRUKTURMODELLEN

Om vi löser upp faktorn organisering i dess beståndsdelar, och dessutom prövar några ytterligare faktorer, så blir modellen alldeles för komplicerad för att visa i ett diagram. Istället försöker texten lotsa analysen fram i den logiska ordning som modellen implicerar. Direkta effekter anges ofta inom parenteser, om det inte sägs att det är totala effekter. De senare finns som en referens i tabell 2.

Först skall något sägas om bakgrundsfaktorer. Ålder, kön och social bakgrund inverkar, men inte så påtagligt att en särskild undersökning är motiverad i detta sammanhang. 95 procent är kvinnor på den kortare utbildningen, 71 procent på den längre. Medelåldern är runt 33 år för både män och kvinnor. Kvinnor är mera (0,20) positiva till utbildningen än män, men män är klart mera negativa till brist på resurser på arbetsplatsen (-0,34). Yngre lärare har mera kritiskt samarbete än äldre (0,20). Studenter från lägre socialgrupp är måttligt mera positiva till utbildningen (0,16), särskilt om deras föräldrars utbildningsnivå var högst grundskola. Personliga problem, eller personligt ansvar för andra, har inverkat på studierna i lärarutbildningen för 12 procent, men det har mycket litet inflytande i modellen överhuvudtaget.

I huvudsak stämmer analysen för båda de studerade utbildningarna. Ämneslärarna är lite mer pessimistiska om realiserandet av gemensamma normer och måttligt mera negativa till hemmens stöd åt barnens skolgång. De har också haft måttligt svårare att få arbete i sin prioriterade inriktning. Övriga lärare känner (måttligt) mera av friheten i arbetet och har lite mera optimism om sin FoU-kapacitet.

Vi kan också hålla isär huvudmän. Frågan om man arbetat på fristående skolor besvarade 81 procent med aldrig och 9 procent med ofta. Med kategoriseringen aldrig/sällan, då och då, ganska/mycket ofta blir sambanden i strukturen obetydliga, utom på en punkt: Lärare med större erfarenheter av

Tabell 2. Den andra strukturmodellen: Medelvärden, spridning och andel positiva i procent (pos > 3,45 på den femgradiga skalan). Totala standardiserade effekter ($\geq 0,10$). Kap = kapacitetsupplevelse; FoU = FoU-kapacitet. Anpassning: $\chi^2 = 3433,01$; $df = 1820$; RMSEA = 0,033.

	enkät nr	M	s	pos %	Tot. effekter	
					Kap.	FoU
Lärarutbildningens kvalitet och värde	1	3,94	0,63	81	.31	.37
Insyn (1) i elevhälsovård, spec.ped. och skolledningens arbete	1	2,98	0,94	29		
Insyn (2): Förstår elevhälsovård, spec.ped och rektors roller och förväntningar på mig	2	3,90	0,74	74	.34	
Gemensamma normer i personalen	2	3,83	0,58	80		-.16
Självständighet i arbetet	2	4,17	0,72	89	.19	.13
Resurser	2	2,37	0,94	17		
Hemförhållanden för eleverna	2	3,05	0,89	32		
Arbeta i sin inriktning	2			73	.23	
Arbeta som lärare (mest vik)	2			21		
Ledningens stöd åt utveckling	2	3,19	0,74	41		
Kritisk samverkan med kollegor	2	3,19	0,80	34	.25	.27
Kompetensutveckling	2	3,62	0,87	69		.16
Kapacitetsupplevelse efter utbildn.	1	3,91	0,45	89	.39	.20
FoU-kapacitet i arbetslivet	2	3,65	0,77	68	.23	

en fristående huvudman säger måttligt oftare att resurserna varit goda (0,17). I enkla tal innebär det att ungefär dubbelt så många med större erfarenheter av fristående huvudmän anser att resurserna varit goda eller ganska goda (33 %) mot dem som alltid eller oftast arbetat för kommuner (15 %).

De i detta stycke anförda faktorerna är inte med i strukturmodellen när analysen nu fortsätter.

Arbete, studier och specialisering

Frågan är först vilket slags jobb man haft och om man studerat efter lärarutbildningen. En dummyvariabel skapades, där jämförelsegruppen är de som fått tillsvidare-tjänst som lärare (64 %). Grupp 1 är de som mest vikarierat utan att få denna slags tjänst (21 %), grupp 2 de som mixat lärarvikariat med andra jobb eller studier (8 %) och grupp 3 de som mestadels jobbat utanför läraryrket (7 %). Denna uppdelning har ingen inverkan på kapacitetsupplevelsen, vilket kanske är förvånande. En orsak kan vara att med mindre reguljärt lärararbete utsätts kapacitetsupplevelsen både för mindre påfrestningar och färre utvecklingsmöjligheter och den man fått med sig från utbildningen överlever. Däremot finns det en viss liten negativ påverkan på känslan av FoU-kapacitet hos grupp 1 och 2. Sannolikt har dessa fått färre tillfällen att öva FoU än de med tillsvidare-tjänst och har alltså mindre kunskap om vad det innebär. Grupp 3 har jobbat som lärare så lite att de inte behövt ställa sig frågan på allvar.

Fortsatta studier efter grundutbildningen, som de mäts här, har ingen betydelse för kapacitetsupplevelsen, men har rimligt nog vissa måttliga samband med hur man jobbat som lärare. De som haft pedagogiskt relevanta studier efter lärarutbildningen (15 %) har mera mixat lärarvikariat med andra jobb medan de med icke pedagogiskt inriktade studier (2 %) har mera av andra jobb än lärarjobb, allt jämfört med dem som inte studerat vidare (83 %).

Större betydelse har det om man har fått arbeta i den inriktning man är utbildad för och värderar som viktigast, vilket 73 procent fått hela eller mesta tiden i yrket. Detta påverkar kapacitetsupplevelsen direkt, men även via känslan av att vara fri och självständig i jobbet, vilket tillsammans ger en drygt måttlig (0,23) effekt.

Själva tiden som gått sedan man examinerats på utbildningen har en mycket liten betydelse (0,07) på den senare kapacitetsupplevelsen. I rena medelvärden handlar det om en förbättring över tid med 0,20 enheter, men någon realitetschock tyder inte data på hos dessa lärare som stannat kvar i yrket de första åren. Chan (2008) fann inte heller några sådana förändringar hos lärare i Hong-Kong med upp till tre års erfarenhet. För svenska nyblivna lärare fann Hultell mfl. (2013, s 84) att majoriteten under de tre första åren klarade arbetet väl i termer av lägre eller övergående svårare symptom på "burn-out", ändå ökade den något över tid hos 29 procent.

Skolans organisering och villkor

För att underlätta följandet av redovisningen skall modellens logiska ordning för organiseringen visas först. De övre faktorerna testades alltså i denna ordning mot de nedre och bara de signifikanta relationerna behölls allt medan analysen fortsatte nedåt:

Elevernas hemförhållanden
 Nivån på skolans resurser
 Ledningens utvecklingsstöd
 Kritiskt samarbete bland lärare
 Lärares kompetensutveckling
 Gemensamma normer bland lärarna
 Känslan av självständighet i arbetet
 Insyn (2) i specialpedagogers, speciallärares,
 elevhälsopersonals och skolledningens roller
 FoU-kapacitet
 Kapacitetsupplevelse i arbetet med eleverna

Resultaten för hemförhållande och resurser förändras inte, men preciseras, i denna analys. Uppfattningen av elevernas hemförhållanden påverkar rimligt nog hur de gemensamma normerna utövas (0,27) och om resurserna är tillräckliga (0,28). Uppfattningen om resurserna påverkar direkt endast ledningens utvecklingsstöd. Effekten är kraftig (0,36), vilket torde bero på att resurshandlingen är ledningens ansvar och att förtroende eller misstroende spiller över mellan områdena. Vidare effekter får detta dock inte. Här kan en attribueringsmekanism göra sig gällande. De två faktorerna som påverkas (gemensamma normer; ledningens stöd) kan vara centrala när man förhandlar fram en socialt godtagbar och bolstrande förklaring till varför sämre eller bättre villkor inte behöver räknas in i kapacitetsupplevelsen.

Utöver synen på hemförhållandena påverkas upplevelsen av den gemensamma normbildningen av ledningens stöd åt utveckling (0,36) och kritiskt samarbete (0,38). Normbildningen har dock ingen mätbar vare sig direkt eller total relation till kapacitetsupplevelsen.

Ledningens insatser för utveckling har något större positiv inverkan på det kritiska samarbetet (0,21) än på kompetensutvecklingen (0,16), drygt respektive knappt måttligt. Det kritiska samarbetet är drygt måttligt positivt (0,25) för hur kompetensutvecklingen uppfattas. Kompetensutveckling påverkar vare sig direkt eller totalt kapacitetsupplevelsen. Ledningens utvecklingsstöd har en svag direkt negativ effekt och flera positiva, men indirekta, effekter på kapacitetsupplevelsen. Sannolikt innebär den negativa relationen att en del lärare med högre tilltro till sin kapacitet är kritiska till ledningens utvecklingsinsatser. Kritiskt samarbete, har till skillnad från ledningens stöd, en svag direkt positiv relation till kapacitetsupplevelsen, vilket tillsammans med flera indirekta och positiva relationer ger faktorn en drygt måttlig total effekt (0,25). Här finns ytterligare bolstrande

mekanismer. Bolstringen är inte orimlig för vare sig ledningens utvecklingsstöd eller det kritiska samarbetet, båda kan arbeta indirekt och behöver inte i sig själv ha en särskilt stor relation till kapacitetsupplevelsen. Det är mera remarkabelt att kompetensutvecklingen inte når fram till kapacitetsupplevelsen av egen kraft, särskilt som frågekonstruktionen betonade kompetensutveckling som är stödjande respektive relevant för arbetet med eleverna. Detta borde kunna få läraren att lyckas med nya saker utan att vara beroende av organiseringen på skolan. I alla fall är det ett klassiskt skäl för individuell kompetensutveckling.

Därmed kommer analysen till de fyra faktorer som tänktes mediera mellan organiseringen och kapacitetsupplevelsen.

(1) Lärarna lät inte känslan av att vara nykomling inverka på kapacitetsupplevelsen. Inga organisationsfaktorer hade heller annat än små samband med hur nykomlingar togs emot. Faktorn "ny lärare" uteslöts därför ur modellen.

(2) Känslan av att vara självständig i arbetet gynnas av ledningens utvecklingsstöd (0,16), av kritiskt samarbete (0,22) och i mindre mån av gemensamma normer (0,14), samt av att man fått arbeta med sin viktigaste inriktning med en medelstor effekt (0,29). Det verkar som om en kombination av individuellt och kollektivt stöd i omgivningen stöttar självständighetskänslan i arbetet när man väl får arbeta med det som är viktigast för en. Känslan av självständighet har en något mera än liten effekt på FoU-kapaciteten (0,13) och en måttlig effekt på kapacitetsupplevelsen (0,16).

(3) Relativt oberörd av attityderna till skolarbetets organisering är lärarnas förståelse av elevvårdsarbetet, skolledningens och specialpedagogernas eller speciallärarnas roller. Vare sig gemensam normbildning eller kompetensutbildning inverkar på denna förståelse. Dock betyder ledningens utvecklingsinsatser en del (0,19). Kom ihåg att även ledningens roll innefattas i frågan om förståelsen. Lika viktiga för förståelsen är vad man tidigare lärt om dessa roller, den tidigare kapacitetsupplevelsen samt grundutbildningens värde. Alla tre ger måttliga effekter (0,17-0,18). Denna lärarnas insyn i specialundervisningens och elevvårdens arbete har dock en drygt medelhög inverkan på deras kapacitetsupplevelse (0,34).

(4) FoU-kapaciteten påverkas från många håll i modellen. Den tidigare utbildningen och den tidigare kapacitetsupplevelsen samt kritiskt samarbete har alla en drygt måttlig inverkan (0,20-0,26). Känslan av självständighet (0,13) och kompetensutveckling (0,16) har mindre eller måttligt inflytande. Förståelsen av rollerna för elevhälsovårdare, specialpedagoger/speciallärare och skolledningen inverkar inte alls på FoU-kapaciteten. Ledningens utvecklingsstöd saknar direkt relation till FoU-kapaciteten, men har en svag indirekt relation via kritiskt samarbete och kompetensutveckling. Det verkar alltså som om elevhälsan och skolledningen inte särskilt mycket förknippas med dessa relativt nya lärares kapacitet för lokalt FoU. FoU-kapacitetens samband med de gemensamma normerna är

måttligt negativ (-0,18). Den lättaste tolkningen är att lärare med självförtroende i det lokala FoU-arbetet i viss mån tycker att skolan kunde göra mera för att främja en gemensam normbildning gentemot elever och föräldrar. FoU-kapaciteten har i sin tur ett drygt måttligt inflytande (0,23) på kapacitetsupplevelsen.

Effekten av organiseringen av skolarbetet på kapacitetsupplevelsen efter en tids arbete kan då sammanfattas: Liksom i den första strukturmodellen ger den tidigare kapacitetsupplevelsen vid examinationen den största totala effekten (0,39). I tabell 2 är vidare de totala effekterna drygt medelstor från förståelsen av rollerna hos elevhälsovårdare, specialpedagoger/speciallärare och skolläring. Känsla av FoU-kapacitet, kritiskt samarbete och självständighet i arbetet kompletterar betingelserna med drygt måttliga effekter. I dessa effekter är utbildningens betydelse medräknad och analysen övergår nu till denna faktor.

Utbildningens betydelse

Betydelsen av den grundläggande utbildningen för kapacitetsupplevelsen hos relativt nyblivna lärare har skyttat fram ovan, men inte systematiskt. Vi ser därför här på utbildningens totala effekter på andra faktorer. Utbildningens kvalitet och värde har inflytande på alla den andra strukturmodellens faktorer, utom resurshanteringen (ej medräknat dummies om senare utbildning och typ av jobb). För två är relationen enbart indirekt, det gäller normbildningen och känslan av självständighet i arbetet, men för övriga finns både direkta och indirekta positiva effekter. Det betyder alltså att utbildningen i betydande grad har färgat hur man ser på de arbetsplatser man kommit till. Ju bättre man värderat grundutbildningen, i desto bättre ljus framstår organiseringen på skolorna. Det är framför allt detta indirekta och breda inflytande, som står för utbildningens medelstora totala effekt (0,31) på kapacitetsupplevelsen. Det skiljer sig rejält från den blygsamma totala effekten i den första strukturmodellen (0,12). Förklaringen torde ligga i att utbildningens indirekta betydelse i modell 1 försvårades av att organiseringens olika faktorer utjämnade varandra i relation till kapacitetsupplevelsen. Den högre precisionen i den andra modellen släppte fram de indirekta relationer som fungerade.

Den direkta effekten på kapacitetsupplevelsen från utbildning i den andra modellen är ganska svag (0,13) och ingen alls i den första modellen. Detta bör räknas som bra. Grundutbildningen bör verka genom förståelsen av och attityden till organiseringen på arbetsplatsen.

Anmärkningsvärt stor (0,60) är betydelsen av grundutbildningen för den senare kompetensutvecklingens förmåga att vara relevant eller lärorik. Troligen beror detta på fortbildningens starka relation till universiteten. Samma institutioner är oftast inblandade i både grundutbildning och fortbildning. De lärare, som lärde sig av grundutbildningen, bör därför kunna känna igen sig i mycket av fortbildningen. Tilltron till ledningens utvecklingsinsatser är, liksom det kritiska samarbetet och FoU-kapaciteten, medelstort beroende av utbildningen.

Tillsammans gör detta att grundutbildningen kan ses som en mycket stark extern allierad till skolornas utvecklingsarbete om organiseringen fungerar väl. Men kompetensutvecklingens bristande kontakt med den allmänna kapacitetsupplevelsen, är dock bekymmersam.

DISKUSSION

Med två enkäter har nyblivna lärares kapacitetsupplevelse jämförts vid lärarutbildningens slut och som mest 3,5 år senare. Det handlar om lärarutbildningsreformen från 2001 och dess första sex kullar av färdiga lärare examinerade vid Göteborgs universitet.

De totala effekterna av betingelserna för kapacitetsupplevelsen, och även känslan av FoU-kapacitet, visar alltså att den grundläggande lärarutbildningen har betydande effekter för nya lärares etablering i yrket. Tidigare lärarerfarenheter före grundutbildningen, eller gymnasiebetygen, har inga effekter på vare sig kapacitetsupplevelsen vid utbildningens slut eller senare. Det kan man se som belägg för att det lärarutbildningen erbjuder (eller kräver) kändes så pass annorlunda att tidigare lärarjobb och egna skolerfarenheter inte gav någon extra fördel (eller nackdel).

Insynen i och förståelsen för elevhälsovården, specialpedagogiken och ledningsfunktionen var betydelsefull både när den mättes under utbildningstiden och senare. Det är en viktig iakttagelse med tanke på hur svårt samarbetet mellan elevvårdare, specialpedagoger och lärare har varit historiskt (SOU 2000:19). Studien här tyder dock på att vinsterna i kapacitetsupplevelse är betydande för den som vågar eller klarar att skaffa sig insyn. Därför är det oroande att relativt få studenter fick ordentlig kontakt med dessa yrkeskategorier under sin utbildning liksom att yrkeskategorierna har svaga relationer med den övriga organiseringen i enkäten. Särskilt anmärkningsvärt är att den saknar relationer till kompetensutveckling, till kritiskt samarbete samt FoU-kapaciteten hos lärarna. Detta påminner mig om vad som hände i tretton skolor i det s.k. timplane-försöket, där bortfallet av tidsreglering skulle ersättas av självständig mål- och tidsstyrning hos eleverna. Intervjuer med speciallärare och specialpedagoger visade att "deras" elever hade särskilda svårigheter med detta, att de själva visserligen fick lättare att komma in i klassrummen under försöket, men att de praktiskt taget negligerades när försöken planerades och organiserades på skolorna (Hansen, 2004).

Ovan nämndes att c:a en tredjedel av lärarna kände stöd för professionell utveckling i skolororganisationen. Det är notabelt i undersökningsmodellen att en av de faktorer, som uppenbart kan knytas till skolutveckling, nämligen kritiskt samarbete, har en drygt måttlig total effekt på lärarnas kapacitetsupplevelse och FoU-kapacitet.

Det viktiga är att det kritiska samarbetet utövar sin verkan mitt i driften där den dagliga nötningen av självförtroendet äger rum. Det ger en möjlighet att samlas med kollegor i vardagen i nära diskussioner av vad som fungerar och hur det kan bli bättre. Undersökningen visar att skollädaarna har måttlig betydelse för kritiskt samarbete. Det är ingen ny tanke att allianser mellan skollädaningar och lärare engagerade i kritiskt samarbete är en nyckel till att få utveckling att fungera, men här får den ett visst empiriskt stöd. Vad man skulle önska är att lärarna med kritiskt samarbete fick bättre kontakt med elevhälsovården och specialundervisningen, vilket alltså inte är fallet enligt dessa resultat. Båda faktorerna förutsätter att man sätter sig in i andras perspektiv, vilket teoretiskt och empiriskt visat sig ha effekter för personlig och professionell utveckling.

REFERENSER

- Armenakis, A.A. & Bedeian, A.G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, (25), 3, 293-315.
- Bandura, A (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blossing, U (2010): Viktiga rum och tider när skolor vill förbättra undervisningen för eleverna; i Ekholm, M; Lund, T, Roald, K & Tislevoll, B (red): *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Campbell, R.J; Kyriakides, L; Muijs, R.D & Robinson, W (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Chan, D.W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, (4), 1057-1069.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 1, 155-159.
- Darling-Hammond, L (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1): <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Day, C. and Gu, Q (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423 – 443.
- Diamantopoulos, A. & Siguaw, J.A. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage.
- Ferla, J; Cai, Y & Valcke, M (2006). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, 499–505.

- Flores, M.A & Day, C (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gustafsson, J.-E., & Stahl, P. A. (2005). STREAMS 3.0 User's Guide. Mölndal, Sweden: wMultivariateWare.
- Hansen, M (2004). Struktur och målmedvetenhet. Konsekvenser för elever i svårigheter när den nationella timplanen tas bort. Intervjuer med ansvariga lärare på tretton skolor. Arbetsrapport. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Harter, S; Whitesell, N.R. & Junkin, L.J. (1998): Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 653-680.
- Höskoleverket (2008). Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. Rapport 2008:8 R. Stockholm: Höskoleverket.
- Hultell, D; Melin, B. & Gustavsson, J.P (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Knoblauch, D & Hoy, A.W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teacher and Teacher Education*, (24), 166-179.
- Lamas, M. & Kiilakoski, T. (2013). Growing pains: teacher becoming a transformative agent. *Pedagogy, Culture and Society*, 21, (3), 343-360.
- Lander, R. (2007). Analyser av skolors anda; i Einarsson, C; Hammar Chiriack, E; Jedeskog, G; Lindberg, T & Samuelsson, M (red): *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53 (ss 145 – 162). Linköpings universitet.
- Lander, R. (2008a). Synpunkter på lärarutbildningen från åtta avgångskullar ht 2004 – vt 2008. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Lander, R (2008b). Theory and practice in cases of practicum. In Mattsson, M; Johansson, I & Sandström, B (eds). *Examining praxis – assessments and knowledge construction in teacher education*. Rotterdam: Sense Publ.
- Lander, R. (2009). Vad hände efter lärarutbildningen i Göteborg? Beskrivande data från enkäten i läraruppföljningen hösten 2008. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.

- Lander, R. & Hansen, M. (2005): *Studentopinionen om AUO-kurserna i lärarutbildningen i Göteborg. Översikt 2001 – 2004*. Rapport från Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning, 2005:5. Göteborgs universitet.
- Martinko, M.J.; Harvey, P. & Dasborough, M.T. (2011). Attribution theory in the organizational sciences: A case of unrealized potential. *Journal of Organizational Behavior*, 32 (1), 144-149.
- Mohr, L.B. (1995). *Impact analysis for program evaluation*. London: Sage.
- Myrberg, E. (2007). The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33 (2), 145 – 162.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organizations of schools*. New York: Teacher's College Press.
- Skaalvik, E & Skaalvik, M (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- SOU (2000:19). *Från dubba spår till elevhälsa*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Taris, T.W. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. London: Sage.
- Tschannen-Moran, M; Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944–956.
- Van Driel, J.H. & Berry, A (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41 (1), 26-28.
- Wheatley, K.F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.

(Endnotes)

- 1 Dessutom är några få med som kommit till Göteborg från andra lärarutbildningar t.o.m. ht 2006.
- 2 GOLD (Gothenburg Longitudinal Educational Database) omfattar samtliga individer födda 1972 – 1987 samt vissa uppgifter om deras föräldrar. Data om utbildningsnivå gäller det s.k. SUN-registret. GOLD underhålls och förnyas av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet.
- 3 Chi², CFI och RMSEA; för innebörden, se t.ex. Diamantopoulos & Siguaw (2000).