



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK
OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Gemensam kunskapsbas eller uppdelad lärarkår?

En studie om lärares kompetensutveckling med
bakgrund i förstelärarreformen

David Berner

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	S2DID DIM70A
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	VT22
Handledare:	Catarina Player - Koro
Examinator:	Ebba Christina Blåvarg

Abstract

Master's thesis: 30 hp
Programme/course: S2DID DIM70A/Ä
Level: Second cycle
Term/year: Spring 2022
Supervisor: Catarina Player - Koro
Examiner: Ebba Christina Blåvarg
Report no:
Keywords: Professional development, profession, professionalization, first teacher reform

- Aim:** The aim of this study is to provide information on differences between Swedish *first teachers* (förstelärare) and teachers' conditions and opportunities for professional development, and, to analyse what content of professional development they are offered.
- Theory:** The results were analysed using concepts and models from previous research on professions, such as: a definition of profession, governance of professions and the wish to control the process of professionalization. Furthermore, the theory section begins with a background of the *first teacher reform*, a review of a legislative proposal to strengthen the reform, and a short historical overview of teachers' professional development.
- Method:** By using a quantitative method, with descriptive statistic analysis, the results from the study are compared to previous research on professions. The data is collected from a survey study (n. 12 884) with the aim to investigate the first teachers' reform *Utvald eller bortvald – ett yrke i förändring, 2020*. Due to the aim of this study, questions about teachers' professional development were selected and used in cross tables. The result is presented in percent, effect size and in mean comparison analysis.
- Results:** In terms of opportunities and conditions for professional development for the two groups, the results indicate that there is a significant difference, with a small but constant effect size. Throughout, the results show that *förstelärare* are more positive to the professional development they are offered, and that they participate more regularly in professional development initiatives than teachers. The similarities seen in the results between the two groups apply to questions where the respondents are allowed to express their views on their needs for professional development. From a professional theory perspective, it is problematic that the teachers have different opportunities for, and different content of, professional development. However, when it comes to the expressed needs for professional development, there are small differences between the two groups, which indicates a consensus in what it takes to develop the profession.

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	5
Bakgrund.....	6
Förstelärrarreformen.....	6
Ett lagförslag i reformvårdande anda.....	8
Lärares kompetensutveckling.....	10
Teoretiskt ramverk.....	13
Professionsbegreppet.....	13
Professionalism som drivkraft.....	15
Styrning och kunskapssyn.....	16
Behövs professioner?.....	17
Metod.....	19
Metodansats.....	19
Material och bakgrund.....	19
Enkätkonstruktion.....	19
Population, urval och exkludering från materialet.....	20
Signifikanstester.....	21
Studiens urval av enkätfrågor.....	21
Deskriptiv dataanalys.....	22
Validitet.....	23
Reliabilitet.....	23
Etiska överväganden.....	24
Metoddiskussion.....	24
Resultat.....	26
Presentation av data över respondenterna.....	26
Kompetensutvecklingsaktiviteter som respondenterna har deltagit i.....	26
Möjligheter och förutsättningar till kompetensutveckling.....	27
Kompetensutvecklingens innehåll.....	28
Antal aktiviteter respondenterna blivit erbjudna.....	30
Upplevt behov av kompetensutveckling.....	30
Jämförelse mellan vad respondenterna har erbjudits och vad de önskar.....	31
Sammanfattning resultatdel.....	32
Resultatanalys.....	33
Kompetensutvecklingens innehåll.....	33
Kompetensutvecklingens innehåll i relation till behov.....	35
Möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling.....	36

Diskussion	38
Skillnader mellan förstelärare och lärare.....	38
Professionens kompetens och professionalisering	40
Vidare forskning.....	41
Avslutande reflektion	42
Referenslista	44
Bilagor.....	48
Bilaga 1. Enkätmissivet.....	48
Bilaga 2. Internt bortfall	49
Bilaga 3. Redovisning χ^2 , Cramer's V.....	50
Bilaga 4. Redovisning av T-test	53
Bilaga 5. Bakgrundsdata respondenterna	54

Tabellförteckning

Tabell 1 Tre professionstyper.....	13
------------------------------------	----

Figurförteckning

Figur 1 Deltagande i kompetensutvecklingsaktiviteter.....	27
Figur 2 Möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling	28
Figur 3 Kompetensutvecklingens innehåll.....	29
Figur 4 Antal kompetensutvecklingsaktiviteter	30
Figur 5 Behov av kompetensutveckling.....	31

Inledning

Förstelärarreformen infördes i svensk skola 2013 och motiverades bland annat av viljan att professionalisera lärarkåren (Prop. 2012/13:136). Att professionalisera lärarkåren har även tidigare varit ett tema i reformer av svensk skola, och inte sällan rört inflytandet över det egna arbetet och utvecklandet av en gemensam kunskapsbas (Stenlås, 2009). Ett exempel är regeringens promemoria från juli 2021 om att skapa en organisation kring lärares kompetensutveckling (Utbildningspartementet, *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*, DsU 2021/03373). Reformernas utformning och tillvägagångssätt kan se olika ut, men det går att se en gemensam nämnare: att lärarkåren bör och ska professionaliseras. Det finns dock anledning att problematisera begreppet professionalisering. Begreppet kan exempelvis ha olika innebörd, beroende på om drivkraften att professionaliseras kommer inifrån yrkesgruppen eller utifrån (Evetts, 2013).

Förstelärarreformen har emellanåt varit en kritiserad och ifrågasatt av lärarkåren (Alvehus, Eklund & Kastberg, 2019). Till exempel framkommer det enligt Statskontorets (2016) utvärdering av reformen att det bland lärarna har uppfattats som otydligt hur tillsättningen av tjänsterna har gått till, samt att det funnits oklarheter kring vilka arbetsuppgifter som ska ingå för en förstelärare. Efter införandet av förstelärare har en rad rapporter utvärderat förstelärarreformen, exempelvis har Riksrevisionen (2017) studerat hur reformen har påverkat lärares lönenivå. Det finns även forskning på effekter av genomförandet av förstelärarreformen, med fokus på exempelvis arbetsuppgifter (Erlandsson & Karlsson, 2018), yrkets attraktivitet (Grönqvist, Hensvik & Thoresson, 2020) samt hur urvalet och tillsättningarna av förstelärare har gått till (Eriksson & Player-Koro, 2019). Dock saknas forskning på hur förstelärarreformen har påverkat lärarkårens möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling. Föreliggande studie kommer därför bland annat fokusera på hur förstelärarreformen har påverkat utvecklandet av en gemensam kunskapsbas, men även om styrningen av kompetensutvecklingen skiljer sig åt beroende på om en lärare är förstelärare eller inte. Mer precist analyseras hur reformen har påverkat olika lärarkategoriernas – förstelärares respektive lärares – möjligheter till och förutsättningar för kompetensutveckling.

Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i professionsteori är syftet med studien att jämföra förstelärares och lärares möjligheter och förutsättningar till kompetensutveckling, samt innehållet i den kompetensutveckling som erbjuds. Detta leder fram till följande frågeställningar:

- Vilken kompetensutveckling uppger förstelärare och lärare att de deltagit i och vilka skillnader och likheter finns mellan de båda gruppernas kompetensutveckling?
- Hur överensstämmer den erbjudna kompetensutveckling som förstelärare och lärare uppgett att de fått med deras upplevda behov?
- Hur värderar förstelärare och lärare sina erfarenheter av och möjligheter till kompetensutveckling?

Bakgrund

Avsikten med kapitlet är att ge läsaren kännedom och en inblick i de reformer och de förutsättningar för kompetensutveckling som lärarprofessionen har att förhålla sig till. I kapitlet återges tidigare forskning, utredningar samt inslag från media. I avsnittet ingår en genomgång av dels försteläraryrket, dels promemorian (DsU 2021/03373) som syftade till att stärka strukturen kring både försteläraryrket och lärares kompetensutveckling. Avslutningsvis kommer en genomgång av lärares möjligheter och förutsättningar till kompetensutveckling, inklusive en kort historisk översikt.

Försteläraryrket

Försteläraryrket infördes 2013, bland annat som ett svar på låga kunskapsresultat i internationella mätningar som exempelvis PISA-undersökningar, med motiveringen att reformen skulle stärka professionen och göra läraryrket mer attraktivt (Prop. 2012/13:136, 2013). Att bli förstelärare innebär – och innebär alltså – ett extra lönepåslag på 5 000 kronor i månaden som betalas ut som ett statligt bidrag via arbetsgivaren. För att bli förstelärare krävs, enligt Skolverket, att man är legitimerad lärare, samt uppfyller följande villkor:

- kan genom dokumentation redovisa minst fyra års väl vitsordat arbete med undervisning inom en eller flera anställningar inom skolväsendet. Kravet kan anses uppfyllt även om undervisningen har skett som obehörig, på fritidshem, eller på deltid.
- har visat en särskilt god förmåga att förbättra elevernas studieresultat och har ett starkt intresse för att utveckla undervisningen.
- bedöms av huvudmannen som särskilt kvalificerad för undervisning och uppgifter som hör till undervisningen. (Skolverket, u.å.)

Det är arbetsgivaren eller huvudmannen som utser förstelärare, och tjänsten kan vara antingen tidsbegränsad eller en tillsvidareanställning. Det finns ingen fastslagen arbetsbeskrivning vad en förstelärare bör arbeta med.

Reformen infördes av en borgerlig regering och behölls av Socialdemokraterna och Miljöpartiet efter valvinsten 2014. Försteläraryrket var välkomnad från fackligt håll och ansågs av till exempel Lärarnas riksförbund som ”angelägen” (”Kommunerna har haft sin chans – staten måste ta över”, DN 9/12 2013). Lärarförbundet menade i sin tur att de ”drivit på hårt för att reformen ska bli verklighet” (”Reform kan förbättras” Lärarnas tidning, 18 okt 2013). I propositionen framgår även att en majoritet av remissinstanserna är positiva till lagförslaget (Prop. 2012/13:136, 2013).

Reformen var långt ifrån den första statliga satsningen som syftade till att stödja och stärka lärarprofessionen; 2011 infördes till exempel lärarlegitimation och ny lärarutbildning av samma anledning (Riksrevisionen (RiR), 2017:18). En sammanställning från Lärarförbundet visar att det mellan 2007 och 2013 lanserades 18 statliga reformer där läraryrket är i fokus, från de ovan nämnda till förslag på fler och mer omfattande nationella prov till skriftliga omdömen i årskurs 1 (Lärarförbundet, 2015). En senare reform, Lärarlönelyftet, infördes 2016 (SFS 2016:100) och liknar genom sitt upplägg och innehåll försteläraryrket. För att förenkla för huvudmän att söka de olika statsbidragen är satsningarna förstelärare och lärarlönelyftet numera samlade under samlingsnamnet ”Karriärssteg” (Regeringen, pressmeddelande 2019).

Syftet med att befordra och premiera särskilt kompetenta lärare genom ett lönepåslag på 5 000 kronor, var att förbättra svensk skola. Dessa utvalda lärare skulle i sin tur sprida sina kunskaper vidare till elever och till kollegiet. Kritik i media från politiker och fackförbund vid försteläraryrket införande bestod främst av att det gick för långsamt eller att reformen var

underfinansierad, men det fanns också ett missnöje inom lärarkåren om att fördelningen av tjänsterna var oklar och orättvis. Ett år efter införandet fanns det cirka 4 000 förstelärare i Sverige, målet var runt 15 000, på sikt 17 000 (TT, Dagens Nyheter (DN), 2013). Kommunerna var alltså inte ivriga att utse sina förstelärare, något som irriterade bland annat Lärarnas riksförbunds ordförande Bo Jansson, som menade att läget efter senaste låga resultatet i PISA var akut och att kommunerna skulle ta sitt ansvar när staten nu sköt till pengar (Jansson & Thullberg, DN, 2013). Även dåvarande utbildningsminister Jan Björklund var kritisk till att det gick för långsamt och kallade det ”obegripligt” att inte fler kommuner sökte pengar. Han menade att staten ”betalar varenda krona för merkostnaden” (TT, DN, 2013).

Jan Björklunds påstående att reformen var finansierad fullt ut stämde inte. I statsbidraget på 5 000 kronor ingick nämligen inte någon nedsättning av tjänst för att kunna få tid till att arbeta med de nya arbetsuppgifterna, vilket i stället föll på huvudmannen att ordna och som endast skedde i 9 procent av kommunerna (Sundén Jelmini, Svenska Dagbladet, 2013). Andra orsaker till det försiktiga mottagandet från både kommuner och privata aktörer var oron för att bidraget skulle försvinna vid ett regeringsskifte. Antalet förstelärare ökade dock, och 2016 fanns det cirka 15 000 förstelärare (Riksrevisionen (RiR), 2017:18), ett antal som gäller även idag (Skolverket, 2022).

Själva uppdraget ”förstelärare” kan vara svårt att definiera. Skolverket ställer sig själva frågan i rapporten *Vem är förstelärare?* (Skolverket, 2014). Anledningen till osäkerheten är att uppdraget skiljer sig mycket åt mellan olika skolor och huvudmän, samt om tjänsten som förstelärare är permanent eller tidsbegränsad. Rapporten från Skolverket kommer fram till att lärare som undervisade i matematik var överrepresenterade som förstelärare, samt att det på gymnasiet fanns klart flest förstelärare i högskoleförberedande program (Skolverket, 2014).

Reformen har blivit beskylld för att skapa splittring på arbetsplatsen (se exempelvis Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016) något som bekräftas av Riksrevisionen i granskningsrapport *Karriärstegsreformen och Lärarlönelyftet – högre lön men sämre sammanhållning* (RiR, 2017:18). Där framkommer att lönerna har ökat för alla lärargrupper tack vare reformen, men det konstateras samtidigt att det har skett ”på bekostnad av ett försämrat arbetsklimat för lärare” (RiR 2017:18, sid 6). Karlsson & Erlandsson (2018) är inne på samma spår i sin etnografiska studie om hur reformen implementeras på en gymnasieskola. Författarna drar slutsatsen att förstelärarreformen var en del av en process för att försöka styra och effektivisera skolan, snarare än ett försök att utveckla professionen. De kommer fram till att reformen användes som en trojansk häst, i syfte att förändra strukturen till en mer mätbar och effektiv organisation. Studien visar att de ”huvudlärare”, eller ämnesansvariga som tidigare fanns på skolan, i samband med reformen i stället blir förstelärare. Deras uppdrag kom därefter nästan enbart att handla om skolutveckling, utan att de för den sakens skull fick större tillträde till skolledningens beslut och organisation. Tvärtom minskade snarare deras mandat, även gällande frågor som de tidigare hade stort självbestämmande i, till exempel ämnesspecifika frågor.

Karlsson och Erlandssons studie (2018) gjordes när reformen var i ett implementeringskede på den undersökta skolan. Även senare forskning har visat att försteläraren ofta övertar uppgifter från skolledaren, bland annat Alvehus, Eklund och Kastberg (2019). De argumenterar i sin studie för att förstelärarens uppdrag inte i första hand verkar vara att styra eller leda lärare, som en utvald expert, utan i stället att arbeta mer med nya arbetsuppgifter som tillkommit, eller uppgifter som tidigare inte har prioriterats. Dock förekommer det att försteläraren har i uppdrag att handleda kollegor, men inte nödvändigtvis i en senior position, som i att handleda nyexaminerade och studerande. I stället sker det från ett horisontellt perspektiv, till andra kollegor på

samma arbetsplats, till exempel genom kollegialt lärande. Detta, tillsammans med vagt formulerade kriterier och oklara beslutsgrunder, har lett till dels en viss misstro mot utnämningarna, dels till att förstelärare ofta känner sin legitimitet ifrågasatt (Brante m.fl., 2019, RiR 2017:18, Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016).

Eriksson och Player-Koro (2019) undersöker i sin rapport hur identifieringen av särskilt kompetenta lärare har sett ut. De kommer fram till att det inte framgår tydligt vad som varit avgörande för tillsättningarna. För även om det finns riktlinjer, är det inte klarlagt vad ämneskompetenser och undervisningsskicklighet egentligen innebär. I rapporten framkommer exempelvis att rektorer uppger att de har utgått från ämneskunskaper och undervisningsskicklighet när de gjort sina val, men utan att närmare kunna definiera vad dessa kompetenser innebär. Dessutom rimmar val av urvalskriterierna dåligt med de arbetsuppgifter inom ledarskap och handledning som beskrivs ovan och som ofta åläggs förstelärarna, vilket kräver andra kompetenser än huvudsakligen ämneskompetenser (Eriksson & Player-Koro, 2019).

Från att reformen tillkom 2013 har utnämmandet av vem som ska vara förstelärare därför varit föremål för diskussion. Inte bara för att urvalskriterierna har varit vagt ställda, utan även för att personer från professioner utan pedagogisk expertis – huvudmän och skolledare – ansvarat för utnämningarna (Eriksson & Player-Koro, 2019). Just att utnämningarna inte skett av expertisen inom kollegiet, är ett exempel på när professionalisering sker från ovan, inte inifrån professionen (Evetts, 2013), ett resonemang som återkommer i teorikapitlet. Därmed inte sagt att huvudman och i förlängningen skolledare har uppskattat sin roll som den som utser förstelärare. Tvärtom har rektorer och skolledare uttryckt sitt missnöje över reformens utformning, inte minst på grund av de konsekvenser som reformen har fått för sammanhållningen mellan lärare på skolan. En majoritet av rektorerna, 54 procent, svarar i en undersökning från Riksrevisionen att förstelärarreformen har påverkat sammanhållningen mellan lärarna negativt och mycket negativt (RiR, 2017 s. 48). Rektorerna menar i samma undersökning även att de anser att betydligt fler än de personer som de kan utse, uppfyller de uppsatta kriterierna för förstelärare.

Grönqvist, Hensvik och Thoresson (2020) jämför i rapporten *Minskar lärarrörligheten och förbättras studieresultaten av karriärstegsreformen?* skolor som ännu inte har infört förstelärare, med skolor som har förstelärare. De konstaterar att de skolor som infört förstelärare har fått lägre personalomsättning samt att studieresultatet har förbättrats något. Studien utgår från 3 000 kommunala skolor åren 2013–2016, det vill säga under reformens första tre år. Författarna konstaterar även i rapporten att det är lärare som ligger högt upp i lönefördelningen som blir utnämnda till förstelärare, vilket de tolkar som att reformen har fått önskad effekt genom att duktiga lärare blir befordrade.

Sammanfattningsvis är förstelärarreformen en i raden av statliga satsningar i syfte att stärka lärarprofessionen. Reformen har varit ifrågasatt, inte minst genom oklara urvalskriterier, avsaknad av en tydlig arbetsbeskrivning och att utnämningarna har skett av annan profession. Det finns dock studier som visar på att införandet av förstelärare har inneburit positiva effekter i form av ökade löner för hela lärarkåren, samt att förstelärare ofta får uppdrag som tidigare inte prioriterades.

Ett lagförslag i reformvårdande anda

För att adressera den kritik som redogjorts för ovan, inte minst kring den osäkerhet som finns kring urvalskriterier, kom regeringen 29/7 2021 med lagförslaget ”Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare” (DsU 2021/03373) i syfte att stärka reformen. Dock meddelade skolministern Lina Axelsson Kihlbom i januari 2022 att lagförslaget inte kommer läggas fram

i riksdagen före valet 2022, bland annat på grund av de remissvar som inkommit (Sveriges radio, Ekot, 21/1, 2022). Oppositionen i form av Moderaternas dåvarande utbildningspolitiska talesperson Kristina Axén Olin, menade att det var ett misslyckande för regeringen, med tanke på att det trots att det finns olika uppfattningar om detaljer, råder en politisk enighet kring förslaget. Moderaterna avser att genomföra förslaget vid en moderat valseger, menade Axén Ohlin i en intervju i Sveriges radio (Dagens Eko, 21/1 2022). Det finns alltså anledning att i studien titta närmare på lagförslaget, då det råder en politisk enighet för införande i en snar framtid. Förslaget syftar till att ”vårda” en reform, och ”stärka befintliga strukturer” (DsU 2021/03373 s. 5). Det är alltså en tydlig signal från styrande politiker att tjänsten som förstelärare kommer stärkas, snarare än att dess legitimitet kommer ifrågasättas.

Lagförslaget utgår från ett flertal utredningar och föreslår en nationell struktur för kompetensutveckling för rektorer, lärare och förskollärare. Förslaget innehåller även ett nationellt meriteringssystem för lärare och förskollärare. Tanken är att lagförslaget ska skapa möjligheter att enklare och tydligare kunna utveckla sin yrkesroll genom ett brett utbud av kompetensutvecklingsinsatser i form av kurser. Genom att delta i dessa insatser kan lärare sedan ansöka om att bli ”meriterade”, eller ”särskilt meriterade”. Detta kommer senare vara en förutsättning för att en lärare ska kunna bli utsedd till förstelärare.

För ”meriterad” krävs att läraren eller förskolläraren har arbetat minst åtta år (eller fyra år på skolor med särskilt svåra förutsättningar), har förmåga till undervisning ”av hög kvalitet” samt genomgått ett urval av de kurser som föreslås i det nationella professionsprogrammet (DsU 2021/03373s. 51). Dessutom ska vederbörande under en tid haft ansvar för ”särskilt kvalificerade arbetsuppgifter”. För den andra nivån, ”särskilt meriterad”, krävs en licentiat- eller doktorsexamen i ett ämne som helt eller huvudsakligen går att överföra till ett undervisningsämne, samt fyra års tjänstgöring som lärare eller förskollärare. En person med licentiat- eller doktorsexamen behöver med andra ord inte gå kurserna inom det nationella professionsprogrammet.

Regeringen föreslår i förslaget att Skolverket utses som ansvarig för meriteringssystemet, vilket innebär att de bestämmer vilka krav och kriterier som ska ingå för att bli meriterad. Skolverket kommer vara ansvarig för kompetensutvecklingsstrukturen genom att tillhandahålla kurser, men även genom uppdragsgivning till exempelvis högskolor. Till sin hjälp kommer Skolverket ha ett ”professionsråd”, som ska fungera som rådgivare till myndigheten samt fungera som referensgrupp. Det är alltså inte lärarutbildningsinstitutionerna, det vill säga professionens kunskapsbas som ska bestämma vilka kunskaper som är relevanta och som anses som meriterande, utan högskolor och universitet ska endast vara rådgörande. Noterbart är att inte endast det urval som erbjuds inom nationell struktur för kompetensutveckling kommer finnas tillgänglig för lärares kompetensutveckling – det kommer fortsatt finnas möjligheter för lärare och huvudmän att fritt få välja utvecklingsområden. Dock kommer dessa egna val inte ingå i det nationella meriteringssystemet, och kommer alltså inte leda till en meritering.

Fem år efter att lagförslaget har trätt i kraft kommer det endast vara lärare som är meriterade som kan bli förstelärare. Det ska dock betonas att en lärare som uppfyller alla kriterier visserligen blir behörig att söka en förstelärartjänst, men det är ingen garanti för att därmed av huvudman bli utnämnd.

Det har inkommit 80 remissvar på lagförslaget, några med sådan allvarlig kritik att förslaget nu är på återremiss. De båda fackliga lärarförbunden pekar bland annat på problematiken med att professionsrådet endast ska vara rådgivande och kräver större autonomi. Facken ställer sig dock

i sak positiva till ett professionsprogram. Flera kommuner, exempelvis Timrå, påpekar att ekonomiska konsekvenser inte nämns, samtidigt som huvudmannens skyldigheter ökar (Yttrande till DsU 2021/03373). Som tidigare nämnts råder det dock politisk enighet kring förslaget; kritiken i remissvaren handlar snarare om detaljer i utförande, än om själva införandet av ett mäteringssystem. Att lagförslaget är i reformvårdande anda, det vill säga i syfte att bevara och stärka systemet med förstelärare, berörs inte i remissvaren.

Sammanfattningsvis vill den socialdemokratiska regeringen genom lagförslaget (DsU 2021/03373) stärka förstelärarreformen, samt skapa en nationell struktur kring lärares kompetensutveckling. I förslaget föreslås Skolverket bli ansvarig myndighet. Det råder en bred politisk enighet kring förslaget. Även lärarfacken är i grunden positiva även om de har invändningar mot delar av förslaget.

Lärares kompetensutveckling

Det råder samstämmighet kring att organiserad kompetensutveckling för lärare är ett effektivt sätt att förbättra undervisningsresultat, samtidigt saknas konsensus kring hur kompetensutveckling faktiskt fungerar och vad som ger bäst resultat (Kennedy, 2016). Denna studie kommer inte utförligt ta upp olika teorier kring vilka metoder eller insatser som ger bäst effekt i verksamheten, däremot kommer detta kapitel bland annat beröra två exempel på kompetensutvecklingsinsatser genom att kort presentera Skolverkets två satsningar *Matematiklyftet* och *Läslyftet*, då förstelärare ofta har i uppgift att fungera som handledare i detta arbete. Dessutom följer nedan en kortfattad historisk översikt över hur lärares kompetensutveckling är utformad, samt en beskrivning över avtalet mellan huvudman och lärarfacken som berör lärares kompetensutveckling.

Fram till andra världskriget ansvarade lärarna själva för sin kompetensutveckling, med hjälp av de olika lärarorganisationerna samt ämnesföreningar (SOU, 2014). I samband med enhetsskolans införande 1962 och för att underlätta övergången till en gemensam grundskola skapades en statlig organisation för kompetensutveckling. Ansvariga blev ett antal konsulter som arbetade i en fortbildningsorganisation, antingen statligt eller för länsnämnder. På 1970-talet rörde det sig om ungefär 200 som alla samtidigt var verksamma lärare. Under 1970-talet uppstod även en möjlighet för verksamma lärare att studera och på så sätt vidareutbilda sig, antingen genom att läsa till ett ämne, eller fördjupa sina kunskaper och skriva en licentiatuppsats. Som mest kunde lärare få två tredjedelar av lönen i satsningen som rent skattemässigt kallades för ”B-avdrag” (SOU, 2014).

Från att kompetensutveckling hade haft ett tydligt individuellt fokus på lärare, blev det i slutet av 1970-talet ett allt tydligare fokus på utveckling i grupp. Under början av 1980-talet fick kommunerna ett allt större ansvar för lärarnas kompetensutveckling och 1982 avskaffades den ovan nämnda fortbildningsorganisationen. I och med att konsulterna som arbetade där slutade, försvann en naturlig koppling till skolans verksamhet, och det blev senare upp till kommunerna att fritt få bestämma vem som skulle ansvara för kompetensutvecklingen (SOU, 2014).

1991 kommunaliserades skolan och kommunerna tog därmed även över hela ansvaret för lärarnas kompetensutveckling. Kommunerna kunde söka medel från Skolverket för olika lokala satsningar, men efter politiska påtryckningar började Skolverket även arbeta proaktivt genom en rad statliga satsningar (Kirsten, 2020). I ett försök att renodla Skolverkets stödjande arbete till kommunerna inrättades 2002 ”Myndigheten för skolutveckling”, som dock lades ner redan 2006 i samband med regeringsskiftet, med motiveringen att staten inte skulle lägga sig i kommunala angelägenheter (Kirsten, 2020). Trots detta påbörjade Skolverket 2012 en rad statliga

satsningar på kompetensutveckling, men för att särskilja uppdragen mellan stat och kommun med tillägget i uppdragsbeskrivningen att satsningarna ska göras i samråd med huvudman (Kirsten, 2020).

Ytterligare en förändring efter 1991 var att fokus på lärares kompetensutveckling, i samband med skolans omorganisation och tonvikt på arbetslag snarare än ämneslag, numera ligger på verksamhetsutveckling och mindre på lärarens personliga utveckling (Parding & Berg-Jansson, 2018). I sin artikel *Conditions for Workplace Learning in Professional Work* (2018) menar Parding och Berg-Jansson att lärare i första hand vill utveckla sig i sitt ämne, men att detta inte tillåts på grund av arbetsplatsens organisation och struktur. Det är oftast problem kopplade till tids- och rumsliga begränsningar. Vidare menar författarna att det är en markant skillnad i hur huvudmän organiserar lärarnas kompetensutveckling, men de finner inte stöd i sin forskning att det skulle vara någon skillnad mellan privat och kommunal huvudman.

Parding och Berg-Jansson (2018) konstaterar alltså att den vanligaste formen av kompetensutbildning är insatser som främjar verksamhetens arbete, vilket går hand i hand med de statliga satsningar som huvudmännen erbjudits av Skolverket. Dessa har nästan enbart riktat sig till grupper av lärare, snarare än enskilda individer, ofta inom modellen för kollegialt lärande. Dessa satsningar har bland annat gått under benämningarna Läslyftet och Matematiklyftet. De olika insatserna är utformade som moduler, där en handledare ledde arbetet genom kollegial handledning. Modulerna ligger kvar på Skolverkets hemsida, även om satsningarna är avslutade och inget nytt material tillkommer. Det finns en rad olika utvärderingar på de olika insatserna, både i form av rapporter från Skolverket, men även forskning. Till exempel har en studie undersökt elevernas kunskaper i matematik efter att lärarna på skolan genomgått Matematiklyftet (Lindvall, Helenius, Eriksson och Ryve, 2021). Resultatet visar att även om lärarna delvis ändrat och förbättrat sina instruktioner, ökade inte elevernas kunskaper inom matematik. Delvis, menar författarna, beror detta på Matematiklyftets utformning, som till största del fokuserar på att lärarna ska ändra sina instruktioner, och inte främst ger mer avancerade, fördjupade kunskaper inom matematik.

Även Läslyftet är en stor satsning som regeringen gav Skolverket i uppgift att utforma 2013 (Regeringsbeslut, U2013/7215/S). I slutrapporten av arbetet med Läslyftet framkommer att det är en lyckad och hos lärare och rektorer populär insats, men att flera av de uppsatta målen inte är uppfyllda (Carlbaum, Hanberger, Andersson, Roe, Tengberg och Kärnebro, 2019). Lärarna som deltagit har mycket uppskattat de kollegiala samtalen som arbetet har skapat, och uppger att det är i dessa samtal som de flesta insikter har uppkommit. Även om effekten avtar med tiden förändrar lärarna sin undervisning, men det leder inte till långsiktigt förbättrade resultat för eleverna.

Mätningarna av effekterna av de stora satsningarna från Skolverket visar med andra ord att lärare verkar ändra delar av sin undervisning, men att det inte har gett en tydlig och synbar effekt på elevernas kunskaper. Det finns dock olika sätt att mäta framgång i kompetensutvecklingsinsatser, vilket kan avgöra om satsningen har varit lyckad eller misslyckad (Lindvall m.fl., 2021). Även satsningarna som sådana kan nämligen ha flera mål. Kennedy (2016) konstaterar i sin forskningsöversikt över 28 studier som undersöker design och effekt av olika kompetensutvecklingsinsatser för lärare, att satsningar som endast fokuserar på kunskapsinnehåll har sämre effekt på elevers lärande. Kennedy menar att lyckade satsningar har varit breda satsningar, där kunskapsinnehåll endast var en del av insatsen.

I det fackliga avtalet för lärare med privat arbetsgivare är inga timmar garanterat vikta för kompetensutveckling (Almega, 2021). Dock står det i avtalet att lärare har rätt till att kontinuerligt

utvecklas i sitt arbete. En verksam lärare inom kommunal verksamhet har idag rätt till 104 timmar (fördelat mellan arbetstagarna) av årsarbetstiden som kompetensutvecklingstid (Sveriges kommuner och regioner (SKR), 2021). Att timmarna kan fördelas mellan arbetstagarna innebär enligt Lärarnas Riksförbund (u.å) att vissa lärare kan få mer kompetensutveckling ett år, medan andra får mindre. Avtalet som stipulerar lärares rätt till kompetensutveckling (SKR, 2021) gör ingen skillnad på vilka arbetsuppgifter som den anställde utför. Det finns heller ingen särskild formulering om förstelärare. Själva definitionen av kompetensutveckling beskrivs enligt följande:

Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande. (SKR, 2021, s. 4)

Sedan kommunaliseringen 1991 ligger en del av den här tiden på eller i direkt samband med olika lov (Garping, 2011), resterande dagar ska ligga under terminerna, till exempel under studiedagarna. Lagförslaget om att införa ett professionsprogram (DsU 2021/03373) refererar till en rapport av Skolverket som visar att ungefär hälften av lärarna i Sverige ”anser att deras möjligheter till kompetensutveckling är ganska eller mycket bra”. 25 procent upplever ganska eller mycket dåliga” (s. 19). Den statliga utredningen *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*, refererar till en undersökning av Lärarförbundet från 2012 (SOU 2014:5, s. 139) som pekar på att lärare sällan får möjlighet till alla 104 timmarna. Enligt undersökningen har 47 procent av lärarkåren mellan 10–14 kompetensutvecklingsdagar. Resterande procent är fördelade på 27 procent som har färre än 9 dagar, och 26 procent som har fler än 14. Samma undersökning visar att 82 procent av innehållet i kompetensutvecklingsinsatserna har utgått från ”gemensamma behov” och 7 procent från den enskilda lärarens individuella behov.

Sammanfattningsvis har det historiskt visat sig att staten ofta har varit inblandad i lärares kompetensutveckling, antingen genom statligt stöd eller genom olika satsningar. De initiativ till satsningar på kompetensutveckling som förekommer kommer ofta från arbetsgivaren eller från Skolverket, mer sällan från lärarna själva. Ett vanligt inslag i dessa initiativ är kollegialt lärande, och aktiviteter som främst fokuserar på övergripande insatser på generell nivå. De fackliga avtalen som rör lärares kompetensutveckling skiljer sig åt beroende på om arbetsgivaren är kommunal eller privat. Bägge avtalen slår dock fast att lärare har rätt att utvecklas i sitt arbete.

Teoretiskt ramverk

I denna studie görs en analys av kvantitativa data utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv. I denna del ska studiens teoretiska ramverk presenteras, genom en översikt av forskning över professionsteorier och styrning av professioner, samt för området viktiga begrepp som professionalisering. Genom detta skapas en fördjupad förståelse för den insamlade data i relation till studiens forskningsfrågor. Analysen presenteras sedan i kapitel ”Resultatanalys”.

Historiskt sett har professionsteori – förutom de tidiga definitionerna av själva begreppet ”profession” – ofta handlat om att placera och kategorisera olika yrkesgrupper i professionella fält (Brante m.fl., 2019). De senare årens forskning har dock haft ett större fokus på dels styrning av professioner, dels hur processen att professionalisera har gått till (Evetts, 2013). Teoridelen behandlar flera av dessa professionsteoretiska inriktningar, tillsammans med ett försök till definition av begreppet ”profession”, en problematisering av begreppet ”professionalisering”, samt hur dessa begrepp förhåller sig till lärarkåren. Kapitlet är därför uppbyggt i fyra delar, där begreppet profession först definieras och sätts i en historisk kontext. Därefter behandlas begreppet professionalisering, och hur styrning av lärarprofessionen kan yttra sig, exempelvis genom synen på kunskap. Den sista delen tar upp tillit, och vad brist på tillit kan få för konsekvenser för professionen.

Professionsbegreppet

I analysen av resultatet och senare i studiens diskussionsdel kommer definitionen av begreppet profession bland annat kopplas till respondenternas möjlighet att välja kompetensutvecklingsaktiviteter. Även professionens status idag kommer kopplas till begreppet.

Definitionen av vad som räknas som profession varierar något, dock finns formuleringar och beskrivningar som ofta återkommer i litteraturen. Brante m.fl. (2019) sammanfattar det exempelvis med att en profession har en gemensam teoretisk grund, ofta genom en relativt lång och specialiserad utbildning. En gemensam grund leder till att de som verkar i professionen är experter som besitter expertkunskaper på området. En profession har även en hög grad av autonomi med en stark kollegial kontroll, och mandat för beslut och åtgärder ligger hos utövaren. På så vis innehar professionen en god kontroll över arbetsdelning, det vill säga hur arbetsuppgifter ska fördelas, prioriteras och utföras (Brante m.fl., 2019, s. 37). Evetts (2013) sammanfattar definitionen av en profession på ett snarlikt sätt:

For most researchers, professions are regarded as essentially the knowledge-based category of service occupations which usually follow a period of tertiary education and vocational training and experience. (Evetts, 2013, s. 781)

Tabellen nedan visar hur det genom historien har utvecklats olika professionstyper, uppdelningar som dels baseras på hur länge professionen varit verksam, dels hur starkt professionen står sig i förhållande till ovan beskrivna attribut.

Klassisk	Välfärdsprofession*	Preprofession
T.ex. präst, jurist, läkare	Lärare, kurator, ekonom	Skolledare, polis

Tabell 1 Tre professionstyper

Källa till modellen: Brante m.fl., 2019, s. 35

* Tidigare förekom benämningen ”semiprofession”, men i studien används endast ”välfärdsprofession” vilket också är nu vanligast förekommande.

Professionstyper som beskrivs i tabell 1 ska inte ses i en hierarkisk struktur, där nya professioner automatiskt strävar mot de klassiska, dock innehar de klassiska fler professionsstärkande attribut som anses eftersträvansvärda (Brante m.fl., 2019). Det ska heller inte läsas som att ett enskilt yrke uppfyller alla kriterier inom respektive professionstyp. Välfärdsprofessioner är som namnet avslöjar kopplat till välfärdsstaten, och är starkt knutna till samhällets utveckling under andra halvan av 1900-talet. Det innebär även att dessa professioner redan från början har fått förhålla sig till yttre styrning, till skillnad mot de klassiska som vid professionens uppkomst oftast saknade arbetsgivare eller annan politisk styrning.

De yrken som ingår i typen preprofessioner är relativt nya professioner. Det kan vara relevant för den här studien att kortfattat kommentera att skolledare anses tillhöra just den här kategorin (Brante m.fl., 2019). Fram till 1991 var det ett krav för skolledare att de hade en pedagogisk bakgrund, något som inte längre är ett lika uttalat krav. Sedan 1991 har skolledarrollen alltmer knutits till arbetsgivaren, snarare än till lärarkåren, och rektorer har numera ett mer tydligt formulerat ansvar för verksamheten, till exempel i form av måluppfyllelse bland eleverna. För att stärka skolledarprofessionen finns det numera ett skolledarförbund och en specialiserad utbildning som ligger till grund för behörighet (Brante m.fl., 2019). Det går med andra ord att se en utveckling de senaste 30 åren där delar av lärarprofessionen, rektorer som tidigare var lärare, numera tillhör en annan profession.

Det finns en poäng att i en teoretisk överblick utgå från idealtypiska definitioner, inte minst då klassiska professioner, som läkare och jurist, ofta används som jämförelse till andra professioner. Gemensamt för många studier kring professioner är dock att de betonar att det inte är speciellt fruktbart att lägga för stort fokus på att definiera och klassificera olika yrken i förhållande till olika professionskriterier, utan att man i stället bör studera och analysera styrning och professioners förutsättningar (se exempelvis Evetts, 2013; Grimen, 2010).

Freidson (2001) presenterar till exempel i sin bok *Professionalism, the third logic* tre idealtypiska logiker för att beskriva organisering och styrning av yrkesgrupper. Freidson beskriver en marknadslogik, där styrningen utgår från ett marknads- och konsumentbehov. Den andra logiken menar Freidson är den byråkratiska, som är uppbyggd kring regler och normer som bestäms centralt av en organisation. Brukare har inte samma möjlighet att påverka eller ha inflytande; detta kontrolleras i stället av en överordnad struktur, till exempel staten, som styr organisationen. Den tredje logiken är enligt Freidson professionalism. De yrkesverksamma inom denna logik anses vara specialister på sin arbetsmarknad. Yrkeskåren bestämmer vad som är god kvalitet och hög standard. Kontrollen av verksamheten sker av utövare från samma yrkesgrupp.

Uppdelningen är idealtypisk; i verkligheten är förutsättningarna för styrningen av en profession en blandning av de tre logikerna, något som bland annat Samuelsson (2019) behandlar i sin avhandling. Samuelsson utgår från Freidsons logiker när hon jämför hur finska och svenska lärare förhåller sig till styrningen av sitt arbete. Genom enkäter kunde Samuelsson se att lärare i Sverige upplevde mer av marknadslogik än finska lärare, som i sin tur mer relaterade till den professionella logiken. Men även om svenska lärare hade en viss tonvikt mot marknadslogiken, visar avhandlingen att lärare förhåller sig till alla tre logikerna parallellt. En intressant aspekt var att svenska lärare på populära skolor inte upplever marknadslogiken på samma sätt, vilket leder till att de inte heller inrättar sig i den logiken, utan i stället blir närmare knutna till professionalismens logik.

Även Lindström (2020) har använt Freidsons tre logiker som teoretisk modell i sin studie över reformer i svensk skola. Lindström konstaterar att kontrollen över de yrkesverksamma har ökat,

det vill säga att byråkratisk logik och marknadslogik har tagit andelar från professionalismen. Vidare menar Lindström (2020) att det genomförts reformer i syfte att professionalisera skolan, till exempel genom att ”stänga” områden genom legitimering, vilket enligt Freidson (2001) skulle vara ett tydligt tecken på att det är professionalism som är den styrande logiken. Stängningen är dock misslyckad; reformen med lärarlegitimation är visserligen genomförd, men med många undantag, vilket enligt Lindström (2020) snarare visar att professionen är svag.

Professionalism som drivkraft

Begreppen professionalisering och styrning av professionen, samt synen på kompetens och kunskap, kommer senare knytas till studiens resultat i form av bland annat kompetensutvecklingens innehåll.

Evetts (2013) menar som tidigare nämnts att det inte är nödvändigt eller ens meningsfullt att fokusera på alltför snäva indelningar av olika professionsyrken. I stället är det mer givande för forskningen att fokusera analysen på de förändringar som sker inom professioner, ofta med begreppet professionalisering som drivkraft eller motivering till förändringar i styrningen. Evetts utgår från en diskursanalys av begreppet professionalism (2006) där hon menar att i samband med att välfärdsstatens förutsättningar förändras, ändras även betydelsen av professionalism. I stället för att drivkraften att stärka professionen kom inifrån, blev det från 1970-talet och framåt vanligt att professionalism innebär ett begrepp som oftast appliceras på en yrkesgrupp av de som har makten och kontrollen över arbetet.

Evetts menar att den här professionaliseringsprocessen ofta uppstår främst när det finns ett behov av förändring, som exempelvis vid budgetnedskärning eller vid förändringar i styrningen. Eller, som vid exemplet förstelärare, efter låga resultat på PISA-undersökningar (Alvehus m.fl., 2020). Professionalism konstrueras då alltså främst inte av professionen, genom exempelvis kollegial kontroll eller av en yrkesetisk kod. Konsekvensen blir enligt Evetts (2006) att professionaliseringen i stället sker på de styrandes villkor, genom andra styrningsmodeller än den professionella, med exempelvis kontroller och mätverktyg som följd.

Beroende på vem som definierar begreppet professionalism, har fokus skiftat (Nilsson-Lindström & Beach, 2013). Från statligt håll har strävan mot en mer professionaliserad lärarkår främst gestaltats genom de reformer som är beskrivet i studiens kapitel ”Bakgrund”, där även en rad reformer inom lärarutbildningen ingår. En stark, gemensam kunskapsbas är som tidigare nämnt ett särdrag för en profession, vilket har föranlett politiska beslut om att alla lärarutbildningar ska ha en gemensam vetenskaplig kärna (Colnerud & Granström, 2015). Detta har dock historiskt sett varit en kontroversiell fråga. Folkskollärare och läroverkslärare kom från olika traditioner, där den senare gruppen redan hade hunnit skaffa sig professionsattribut genom en gemensam kunskapsbas inom sina ämnen (Nilsson-Lindström och Beach, 2013). Även decentraliseringen av skolan som påbörjades under 1970-talet och som slutade med att skolan kommunaliserades, hade professionalisering som en av drivkrafterna. Förhoppningen var att en decentraliserad skola skulle underlätta för lärarna att själva få bestämma och kontrollera verksamheten (Ringarp, 2011). Enligt Colnerud och Granström (2015) blev förhoppningen om att fler arbetsgivare skulle leda till en professionalisering aldrig infriad. Tvärtom menar de att fler arbetsgivare innebär färre möjligheter för professionen att skapa en gemensam röst och enighet.

Anledningen till att yrkesverksamma ändå går med på professionaliseringsprocessen, som alltså kan leda till försämrade villkor, är att även de är positiva till en professionalisering (Evetts 2006). Evetts anser att förklaringen till denna motsättning ligger i diskursanalysen av begreppet, där alla inblandade läser in något positivt; de yrkesverksamma läser in de attribut som

kännetecknar de klassiska professionerna och arbetsgivaren läser in kunniga medarbetare som kan fungera som effektiva och självständiga experter. Resultatet blir i stället, enligt Evetts, att de yrkesverksamma får mer ansvar, men inte nödvändigtvis högre tillit, status eller lön.

Ringarp utvecklar ett liknande resonemang i sin avhandling *Professionens problematik, lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling* (2011). I samband med kommunaliseringen 1991 uppstod en diskussion kring arbetsgivarens krav på lärares ökade skyldighet att befinna sig på arbetsplatsen, även när läraren inte undervisade. Tanken från arbetsgivaren var inte att det skulle öka lärares arbetstid, däremot att det skulle innebära bättre undervisningskvalitet, till exempel genom ökad arbetslagstid. Enligt Ringarp går det att likna den här förändringen med andra professionaliseringsprocesser, där professionsbegreppet fått ett från arbetsgivarhåll annan innebörd (Ringarp, 2011). Liljegren och Parding (2010) sammanfattar i sin studie på ett liknande sätt. De menar att välfärdsprofessioner genom att anamma begreppen professionalism och professionalitet, fås till att ”kontrollera sig själva och att ta tillvara på organisationens intressen och värden” (Liljegren & Parding, 2010 s. 281).

Vid tiden för kommunaliseringen förekom samtidigt en diskussion kring behörighet, och i förlängningen vilken kompetens som skulle ge lärarbehörighet (Ringarp, 2011). Lärarkåren var – och är i viss mån fortfarande – uppdelad i två grupper: lärare för äldre respektive lägre åldrar. I professionaliseringsprocessen, det vill säga i detta fall att när krav på behörighet höjdes, blev diskussionen om lärare skulle ha sitt ämne, eller didaktik och pedagogik som främsta fokus viktig för professionens position. Genom den tidigare uppdelningen var det inte lika nödvändigt med en definition av kompetenser; skillnaden var i stället inbyggd i skolans utformning samt i lärarnas utbildning. Reformen, som först skapade en samlad lärarutbildning och senare införde krav på i förstone odefinierade behörighetskrav innebar att professionens färdigheter och kompetenser lyftes fram (Ringarp, 2011).

Vissa professioner är mer föremål för förändring genom professionalisering än andra; ju mer klassisk och hög status en profession har, desto svårare är det för arbetsgivaren att gå in och påverka styrningen, menar Colnerud och Granström (2015). Det är helt enkelt svårare att motivera en professionalisering av dessa yrken. Därmed inte sagt att yrken som tillhör klassiska professioner inte är påverkade av styrning; det ställs till exempel idag andra krav på kontroll och dokumentation för läkare än tidigare (se exempelvis Anskär, Lindberg, Falk, & Andersson, 2018).

Styrning och kunskapssyn

Hur relevant respondenterna har uppfattat kompetensutvecklingen som erbjuds, samt hur synen på kunskap varierar, kommer senare i studien kopplas till hur styrning av professioner fungerar. Även förstelärarreformen kommer delvis analyseras med hjälp av begreppen.

Förutom en diskursanalys av begreppet professionalisering har Evetts (2006) byggt vidare på Freidsons (2001) konstruktion och använder sig av begreppen yrkesprofessionalism och organisationsprofessionalism för att beskriva hur professionen styrs, eller kanske snarare hur styrning av professioner har förändrats sedan 1970-talet. Denna modell, som även den är uppbyggd efter idealtypiska förhållanden och därför sällan kan översättas rakt av till verkligheten, bygger på att styrningen antingen utgår från professionen eller från organisationen. I det första fallet innebär det en styrning baserad på tillit och kollegial kontroll, i det senare är det en byråkratisk styrning, med ledord som effektivitet och mätbarhet. Liljegren och Parding (2010) har analyserat välfärdsprofessioners förutsättningar och möjligheter med hjälp av Evetts modell. Exempelvis studerade de hur kunskapssynen skiljer sig åt mellan de olika styrningsmodellerna. De

menar att inom yrkesprofessionalism står ”tyst kunskap” i fokus, något de definierar som kunskap som bygger på erfarenhet och tillämpad praktik, men även socialisering med kollegor. Det är kunskap som är svår att uttrycka explicit och är av förklarliga skäl en individuell kunskap, även om utvecklandet av kunskapen sker i samverkan med kollegor. Kunskapssynen som efterfrågas inom organisationsprofessionalismen är enligt Liljegren och Parding (2010) tvärtom mot tyst kunskap en mätbar och dokumenterad kunskap, exempelvis kunskaper inom styrdokument, verksamhetens struktur eller relationen mellan klienterna (eller patienter/elever) och organisationen. Ett alltför starkt fokus på denna typ av kunskap innebär dels att tid och kraft läggs på att dokumentera redan erkänd kunskap, dels kan det leda till att ”professionella anpassar verksamheten för att på så sätt passa in i mallen för vad som uppfattas som rätt och värdefullt” (Liljegren & Parding, 2010, s. 282).

Utifrån detta perspektiv är det därför intressant att titta närmare på två statliga kompetensutvecklingssatsningar som genomförts de senaste åren. Insatserna Läslyftet och Matematiklyftet, uppstod i samband med att det höjdes kritiska röster kring lärares undervisning. Det saknades med andra ord en tilltro till lärarkårens förmåga att själva lösa problemet, i stället skulle det ske genom Skolverkets moduler. Lärarna skulle professionaliseras med hjälp av en riktad insats utifrån. Kirsten och Carlbaum (2020) har studerat hur Skolverkets olika satsningar samt begreppet ”kollegialt lärande” har använts inom lärares kompetensutveckling. Arbetet innebar att lärarna använder Skolverkets material och arbetsätt, samt arbeta mot det syfte som Skolverket satt upp. Det vill säga, inte från av lärare identifierade önskemål eller utvecklingsområden. Detta innebar visserligen att det skapades en gemensam kunskapsbas bland lärarna, men att det professionsattributet ställdes mot ett annat, nämligen lärarens autonomi.

Kirsten och Carlbaum (2020) menar därför att statliga satsningar som kommer utifrån professionen innebär en ”spänning mellan att betona lärarprofessionalism respektive extern kontroll” (s. 10). Dock var Skolverkets moduler och det kollegiala lärandet enligt studien uppskattat bland lärarna, och många lärare förändrade efter insatserna sin undervisning. Författarna drar slutsatsen att lärare inte nödvändigtvis håller professionell autonomi högre än de positiva effekterna som en gemensam modul kunde innebära.

Behövs professioner?

Begreppet tillit behandlas i studien genom att belysa hur tillit är en central komponent för en stark profession. Exempelvis kommer respondenternas möjlighet att välja relevant kompetensutveckling som anses vara nödvändig för att kunna fatta självständiga beslut, utgå från begreppet tillit.

Parallellt har det under de senaste 30 åren pågått en process för att stärka lärarprofessionen, genom reformer som introduktion av ett etiskt råd, lärarlegitimation samt lärarlönelyft och föreläraryrke-reform. Det har även genomförts en rad reformer som kommunaliseringen, avregleringen av skolmarknaden, liksom avskaffandet av tarifföner, som enligt bland annat Stenlås (2009) har lett till en deprofessionalisering av läraryrket. Stenlås (2009) menar precis som Evetts (2006) att själva begreppet ”professionalisering” förvillar och ges olika innebörd beroende på vem som initierar processen. Som exempel menar Stenlås (2009) att lärarlegitimation visserligen är ett professionsattribut, men att det inte går att visa att lärare har fått högre status eller makt tack vare införandet. Och som Brante m.fl. (2019) påpekar är det fortfarande möjligt för en skolledare att anställa en obehörig lärare om så krävs.

Colnerud och Granström (2015) menar att även om både arbetsgivaren, professionen och samhället är överens om att det är positivt att läraren är inne i en professionaliseringsprocess, finns

det hinder i läraryrkets karaktär som begränsar möjligheten att lyckas med processen. Bland annat innebär till exempel skolplikten, och samhällets övergripande önskemål om vad skolan ska vara, en motstridighet i lärarprofessionens strävan mot högre status. Skolplikten innebär att det inte är lärarprofessionens status som avgör om eleven är i klassrummet, och även om läraren har stort självbestämmande i klassrummet, är det styrdokumentet som formulerar de övergripande kraven: ”Advokaten ska föra sin klients talan och skydda hans intressen, men läraren ska *dessutom* företräda samhällets intressen och värna om samhällets fortbestånd” (Colnerud & Granström, 2015, s. 32).

Beslut som i slutändan endast kan tas av den professionella, utgår alltså från två aspekter: dels lagar och styrdokument samt organisationens möjligheter och förutsättningar, dels de kunskaper som skapas inom professionen tillsammans med kollegorna. Översatt till styrning av professionen innebär det en extern och en intern kontroll över dessa beslut, där det senare grundar sig i en gemensam kunskapsbas som utvecklas efter kollegiets behov och önskemål (Brante m.fl., 2019). Den externa kontrollen balanserar mellan den begränsning som styrd verksamhet med ramar och regler innebär, och den tillit som professionen måste få av arbetsgivaren för att kunna fatta beslut. För även om en verksamhet är styrd av mål och regler, är det ändå nödvändigt att överlåta vissa beslut till professionen (Liljegren & Parding, 2010). För att kunna ta beslut i en styrd verksamhet krävs det därför tillit från den som ger uppdraget, men även att professionen tar ansvar för handlingen.

Det ligger i professionens intresse att arbetet sker med gott omdöme, för att på så vis dels stärka professionen, dels skapa mer handlingsutrymme (Liljegren & Parding 2010). Denna balans, eller spänningsfältet mellan tillit och ansvar, är där professionen måste ta sina beslut. Grimen (2010) kallar begreppet som uppstår i skärningspunkten för *skjön*, på engelska *discretion*, inom viss professionsforskning förekommer även det svenska begreppet *diskretion* (exempelvis Colnerud & Granström, 2015, Brante m.fl., 2019). Att inneha diskretion innebär att det är upp till yrkesutövaren att självständigt fatta ett beslut, efter eget omdöme, utifrån sin expertis. Ett beslut som i sin tur auktoriseras utifrån, av samhället eller arbetsgivaren. Som Grimen (2010) uttrycker det: ”Att vise tillit er å gi andre skjönbasert beslutningsmakt”.

Sammanfattningsvis, för att så i slutet av genomgången återkoppla till de klassiska professionernas attribut – i ett idealtypiskt exempel innebär att man ger nästintill full tillit till en profession, utan att styra mer än nödvändigt. Något som uppenbart är omöjligt i ett demokratiskt välfärdssamhälle. Dock, tillit och med det möjligheten att fatta beslut baserat på gott omdöme snarare än på styrning och kontroll, är en viktig och nödvändig ingrediens för en stark profession (Evetts, 2006; Grimen, 2010). Som sammanställningen visar krävs det för en stark profession en hög grad av autonomi, samt professionella som vid nya och komplicerade situationer efter eget huvud kan fatta självständiga och väl genomtänkta beslut, beslut som vilar på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Detta måste gälla hela professionen, alla yrkesverksamma inom professionen måste vara redo att fatta professionella beslut. Om det krävs kompetensutveckling för att mer kompetenta beslut ska kunna fattas är det därför viktigt att det når alla, att alla inom professionen har samma förutsättningar för att skapa en stabil grund för beslut.

Metod

I denna del redovisas enkäten som är studiens empiriska underlag, samt de metodval och metodanalyser som använts för att bearbeta materialet. Avslutningsvis i kapitlet finns en redogörelse över etiska överväganden samt en metoddiskussion.

Metodansats

För att svara på forskningsfrågorna har en kvantitativ metod använts. Enligt Denscombe (2000) är kvantitativ metod lämpligt vid storskaliga studier där en stor datamängd ska analyseras. Vidare menar Denscombe (2000, s 205) att kvantitativa studier lämpar sig väl vid beskrivande analys, för att till exempel visa på samband och jämförelse. Studiens insamlade data har skett genom en enkätundersökning. Den teoretiska genomgången i kapitlet av olika professionsteoretiska begrepp som exempelvis autonomi och gemensam kunskapsbas, samt tidigare forskning kring professionalisering, kommer sedan ligga till grund för tolkningen av enkätsvaren. I studiens resultatanalys behandlas även de i bakgrundskapitlet beskrivna kompetensutvecklingsinsatserna samt förstelärarysningen.

Material och bakgrund

Studien baseras på data från delar av den digitala enkäten inom ramen för undersökningen *Utvald eller bortvald – ett yrke i förändring*¹, som sändes ut via mejl våren 2020 till samtliga personer i Sverige som vid något tillfälle har ansökt om lärarlegitimation. Projektet begärde ut de legitimerade lärarnas kontaktuppgifter från ett register som administreras av Skolverket och styrs av förordningen om lärar- och förskollärarysningar (2011:268). Syftet med enkäten är att undersöka hur lärarkåren påverkats av olika statliga reformer de senaste åren, med extra fokus på karriärtjänster, som exempelvis förstelärare. Bland annat undersöker enkäten lärare och förstelärares arbetsuppgifter och arbetsfördelning, samt syn på kompetens och undervisningskvalitet. Ansvarig för enkäten är Catarina Player-Koro, professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås, som även vid tidigare tillfällen har undersökt och studerat konsekvenser av införandet av förstelärare. Enkäten kan alltså ses som en fortsättning på tidigare forskning. Till exempel behandlar en tidigare rapport hur arbetsvillkor och arbetsuppgifter ser ut för förstelärare i matematik samt hur olika kompetenser värderas av förstelärare respektive rektorer (Eriksson och Player-Koro, 2019). Det är även en frågeställning som återkommer i enkäten, genom att lärare får värdera olika kompetenser i relation till sitt arbete.

Enkätkonstruktion

Enkäten skapades i programmet Sunet survey och innehöll både öppna frågor, fasta svarsalternativ, värdering och skattningsfrågor, de senare utgår från skalan 1–5, där 1 anger ”inte alls”, och 5 ”i mycket hög grad”. Det var även möjligt att välja alternativet ”inte relevant/vet ej”. Vid varje fråga var det möjligt att lägga till en kommentar.

Den första frågan i enkäten var om respondenten för närvarande arbetade som lärare i grund-, eller gymnasieskola. Frågan var en så kallad spärrfråga, vilket innebär att det inte gick att genomföra enkäten ifall respondenten svarade nej på frågan. Totalt innehåller enkäten 116 frågor, men förutom gemensamma bakgrundsfrågor som syftar till att gruppera utifrån arbetsförhållande, svarar respondenter endast utifrån sina respektive läraruppdrag, det vill säga om de är förstelärare, lärare eller lektor, vilket innebär totalt cirka 60 frågor. Genom bakgrundsfrågorna

¹ Undersökningen är ännu inte publicerad.

går det att konstatera en mängd bakgrundsfaktorer, som respondenternas lön, kön, ämneskombination, vid vilken skolform respondenten är verksam, samt geografisk placering.

Population, urval och exkludering från materialet

Populationen som enkäten vände sig till var svenska legitimerade lärare. Studiens syfte är att undersöka två grupper, men det är ändå individen, eller respondentens svar på enkäten som är relevant i första hand. Respondenterna blir således ett urval ur den populationen, eller representanter för studiens undersökningsenhet (Barmark & Djurfeldt, 2016). Då inte samtliga legitimerade lärare i Sverige har svarat på enkäten går det inte att anta att respondenterna som har svarat är jämnt fördelade i förhållande till kön, arbetsplats, ämneskombination och så vidare, med populationen. Det är däremot möjligt att genom att undersöka vilka lärare som svarat på enkäten (2020) avgöra om de skiljer sig eller inte från legitimerade lärare i Sverige samma år. För att göra det krävs en jämförelse mot en urvalsram (Barmark & Djurfeldt, 2016), som väl beskriver populationen Sveriges lärarkår. Som urvalsram används Skolverkets statistik över legitimerade lärare (Skolverket, 2022). Nedan redovisas därför en beskrivning över respondenterna, samt där det är möjligt en jämförelse med Skolverkets statistik.

All data i avsnittet är hämtat från Skolverkets insamlade statistik (Skolverket, 2022) och gäller för läsåret 2020–2021, det vill säga läsåret då enkäten skickades ut och besvarades. Antal legitimerade lärare i grundskolan, gymnasieskolan inklusive introduktionsprogrammet, sameskolan, Komvux SFI (svenska för invandrare), samt grund- och gymnasiesärskolan är 92 871. På grundskolan är 75 procent kvinnor, på gymnasiet är 52 procent kvinnor. Av Skolverkets statistik går inte utläsa om någon angett annat kön än man eller kvinna. När det gäller fördelningen mellan grundskola och gymnasieskola visar Skolverkets statistik att 75 procent av Sveriges legitimerade lärare arbetar på grundskola, och 25 procent på gymnasieskola.

Av 92 871 legitimerade lärare är 14 027 förstelärare, vilket ger ett riksnitt på 15,1 procent. Förstelärarna är ojämnt fördelade; det förekommer fler förstelärare på gymnasieskolan, 17,9 procent, att jämföra med grundskolan, 14,3 procent. Det är även skillnad mellan kommunal och enskild huvudman, totalt arbetar 16,9 procent av förstelärarna för enskild huvudman, att jämföra med motsvarande 14,5 procent som har kommunal huvudman. 20,4 procent av lärarkåren på gymnasium med enskild huvudman är förstelärare.

Totalt svarade 12 884 lärare av de 177 793 som fanns angivna i registret för lärare- och förskollärare på enkäten, vilket ger en svarsfrekvens på 7,2 procent. En stor andel av mottagarna av enkäten var inte verksamma lärare vid svarstillfället, till exempel pensionärer, något som inte framgår av det register som låg till grund för utskicket. Det förklarar en del av det externa bortfallet. Som genomgången av Skolverkets statistik (2022) visar arbetade 92 871 legitimerade lärare i svensk skola läsåret 2020/2021. Det skiljer sig markant från de 177 793 som fanns i lärar- och förskollärarynregister när enkäten skickades ut. Enkätundersökningens första fråga säkerställde att respondenten verkligen arbetade som lärare i svensk skola. Det innebär, att eftersom Sveriges lärarkår består av cirka 93 000 legitimerade lärare, har ungefär var sjunde av dessa svarat på enkäten.

De respondenter som har svarat på enkäten liknar till stor del Skolverkets sammanställning av Sveriges lärarkår. Fördelningen av kön är i enkäten 74 procent kvinnor, att jämföra med 75 procent i riket. 85 procent av respondenterna arbetar för en kommunal huvudman, att jämföra med 79 procent i riket. Enligt Skolverket arbetar 16 procent för ”enskild huvudman”. I enkäten fanns tre val som kan stämma in på den beskrivningen: privat, stiftelse och förening. Tillsammans har 13 procent uppgett att de arbetar för något av alternativen. Något fler enkätsvar är

från lärare på gymnasiet, jämfört med populationen; 70 procent av respondenterna arbetar huvudsakligen i grundskolan, 28 procent har sin huvudsakliga anställning på gymnasiet. Även antal respondenter som uppger att de är förstelärare skiljer sig något, totalt har 16 procent av respondenterna angett att de har uppdrag som förstelärare i sin tjänst, att jämföra med 15 procent i riket.

Tidigare redovisades det externa bortfallet – alltså skillnaden mellan de som blev erbjudna att svara på enkäten men avstod – med antal respondenter. Det interna bortfallet i en enkät innebär i stället att det saknas ett svarsalternativ från respondenterna på någon av enkätfrågorna (Barmark & Djurfeldt, 2016). Det interna bortfallet på respektive fråga redovisas i Bilaga 2. I samma bilaga redovisas även de som svarat ”ej relevant/vet ej” på värderingsfrågan om möjligheter till och förutsättningar för kompetensutveckling, svar som är borttagna från resultatanalysen.

Syftet med studien är att undersöka skillnader och likheter mellan lärare och förstelärare, av den anledningen har lektorerna exkluderats. 67 respondenter, 0,5 procent, uppger att de har en tjänst som lektor. Att arbeta som lektor innebär precis som för förstelärarna att de får ett ekonomiskt statsbidrag utöver sin lön. Till skillnad mot förstelärarna medföljer vid tillsättningen av lektorerna ett akademiskt krav i form av en examen. Det innebär att lektorer verksamma vid skolor har andra grundförutsättningar än övriga respondenter när det gäller frågor som rör kompetensutveckling, till exempel hur frekvent läsning av akademiska texter sker, deltagande i kurser eller liknande. Detta innebär inte en exkludering av respondenter som skrivit en avhandling, då det är fullt möjligt att vara disputerad men inte lektor.

Ett svårlöst problem som studien har ställts inför har varit vad gruppen som inte är förstelärare ska kallas. Negationen ”inte” är visserligen tydlig och informativ, men innebär samtidigt en normavvikelse. Att kalla gruppen enbart för ”lärare” är också missvisande, då förstelärare är lärare per definition; det går helt enkelt inte att vara förstelärare utan att även vara lärare. Lösningen blev trots allt att kalla grupperna för ”förstelärare” respektive ”lärare”. Det är enbart av praktiska skäl, för att kunna presentera resultatet mer läsvänligt, och utan ställningstagande eller värdering. I diskussionsdelen följer en mer utförlig diskussion kring denna svårighet.

Signifikanstester

Skillnader i svarsfrekvenser analyserades med *Chi-två* (χ^2) och för medelvärdesskillnader användes *oberoende t-test*. Båda testen utgår från nollhypotesen, att det inte är någon skillnad mellan grupperna (Barmark & Djurfeldt, 2016). P-värdet på både (χ^2) och t-test måste för att bli relevant kopplas till en signifikansnivå, som avgör inom vilka ramar nollhypotesen kan förkastas (Bryman, 2018). Den signifikansnivå som används i studien är 0,05 ($\alpha = 0.05$), vilket betyder att 5 procent felaktiga slutsatser om att förkasta nollhypotesen accepteras. Ett resultat på $p = 0,05$ innebär därmed att nollhypotesen kan förkastas och att hypotesen om att det är en skillnad mellan förstelärare och lärare kan betraktas som signifikant.

Studiens urval av enkätfrågor

Kompetens är ett av nyckelorden som undersöks i enkäten. Dels får respondenterna själva uppge vilka kompetenser som definierar yrkesskicklighet, dels undersöks förutsättningar för att bevara och utveckla kompetenser. Som framkommit av genomgången av professionsforskning, är en gemensam kunskapsbas en förutsättning för en stark profession. Den insikten, tillsammans med de vanligt förekommande statliga satsningarna på kompetensutveckling, motiverar till att särskilt studera de frågor i enkäten som behandlar kompetensutveckling. Av enkätens 116 frågor rör fyra av dessa frågor direkt möjligheter till och förutsättningar för kompetensutveckling. Av praktiska skäl är frågorna numrerade i studien med 1–4 och de olika alternativen i A-M. I

enkäten saknas benämning på olika alternativ och frågorna är nummer 34–37 i ordningen. Följande frågor valdes ut för att kunna besvara studiens frågeställningar som rör respondenternas förutsättningar för och möjligheter till kompetensutveckling:

1. Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter? (Flera alternativ kan anges)
2. I vilken grad stämmer följande påståenden om kompetensutveckling överens med dina erfarenheter. (Skatta nedanstående påståenden)
3. Vad handlade den kompetensutveckling om som du erbjudits under den senaste tolv månadersperioden? (Flera alternativ kan anges)
4. Vilken typ av kompetensutveckling anser du att du skulle behöva? (Flera alternativ kan anges)

Studiens första frågeställning om kompetensutvecklingens innehåll, samt hur det förhåller sig till om respondenten är förstelärare eller lärare, går att besvara med enkätfråga ett, tre och fyra. Den andra frågeställningen som rör vilken kompetensutveckling respondenten har blivit erbjuden och hur den förhåller sig till upplevt behov, besvaras främst av enkätfråga 4. För en fördjupad analys gjordes även en jämförelse mellan enkätfråga 3 och 4. Den tredje och sista frågeställningen behandlar hur respondenterna värderar sina erfarenheter av och möjligheter till kompetensutveckling utgår främst från enkätfråga 2.

För att kunna besvara studiens övergripande syfte urskildes två grupper ur materialet: lärare och förstelärare. Vid alla analyser är därför materialet uppdelad i antingen förstelärare eller lärare; det förekommer inte vid något analystillfälle i studien att grupperna överlappar varandra. Hur dessa två grupper har svarat på de fyra frågorna om kompetensutveckling kunde sedan jämföras och analyseras.

Deskriptiv dataanalys

Ett av studiens övergripande syften var att utreda likheter och skillnader mellan förstelärare och lärare i frågor som rör kompetensutveckling. Genom att använda de fyra enkätfrågorna, och en variabel som angav om respondenten var förstelärare eller lärare, gick det att skapa korstabeller som i resultatet presenteras i procent. Ur tabellerna har sedan medelvärdet studerats, samt jämförts mellan grupperna.

En av studiens frågeställningar rörde förstelärares och lärares möjligheter till och förutsättningar för kompetensutveckling. Av den anledningen användes enkätfråga 3, där respondenterna får ange vilka aktiviteter som de erbjudits att delta i under de senaste tolv månaderna. Eftersom det var möjligt att ange flera alternativ, var det relevant att dels undersöka hur många aktiviteter som respondenterna angett, dels om det är någon skillnad i antal mellan grupperna förstelärare och lärare. En variabel skapades som angav hur många av aktiviteterna som respondenterna valt, vilket sedan användes i en korstabell tillsammans med variabeln ”förstelärare eller lärare”. Även enkätfråga 2, där respondenterna fick skatta sina möjligheter till kompetensutveckling, användes för att besvara hur lärare och förstelärare ser på sina erfarenheter av, och möjligheter till kompetensutveckling.

Studiens andra frågeställning hade för avsikt att utreda respondenternas behov och önskemål av kompetensutveckling. Därför användes enkätfråga 3 i kombination med enkätfråga 4, för att undersöka om respondenterna som uppgett att de har erbjudits att delta i en aktivitet också vill fortsätta med det även i framtiden. I och med att bägge frågorna är på nominalskalenivå och innehåller samma antal alternativ, gick det att urskilja vilka respondenter som svarat både att

de har blivit erbjudna en aktivitet, och att de ser ett behov av den aktiviteten. På samma sätt gick det att separera de som svarat att de inte erbjudits att delta i en aktivitet, men har angett att de har ett behov av samma aktivitet. Genom enkätfråga 1 var det möjligt att besvara studiens frågeställning som avsåg att utreda vilka aktiviteter respondenterna har deltagit i, samt likheter och skillnader mellan förstelärares och lärares kompetensutveckling.

Ytterligare ett syfte med studien är att skriva fram ny kunskap om hur eventuella skillnader i resultatet får konsekvenser för lärarprofessionen. I resultatanalysen tolkas därför resultatet med hjälp av professionsteoretiska begrepp. Resultat som berör innehåll, förutsättningar samt likheter och skillnader mellan förstelärare och lärare, kopplas till begreppen som behandlas i teoridelen. Resultatanalysen utifrån ett professionsperspektiv utvecklas sedan ytterligare i diskussionsdelen av studien. Resultatet har analyserats i dataprogrammet SPSS (version 28.0.1.0).

Validitet

Givet bakgrundsfrågorna som redovisas ovan förekommer det inga större avvikelser mellan respondenterna och riksgenomsnittet. Det går därför att säga att den externa validiteten är hög, det vill säga, att resultatet som redovisas går att översätta till ett större sammanhang (Bryman, 2018). Validitet kan mätas utifrån olika perspektiv. Bryman (2018) definierar till exempel mätningvaliditet som något som säkerställer att respondenterna uppfattar begreppet – i denna studie främst kompetensutveckling – på ett samstämmigt sätt. Kompetensutveckling är ett vedertaget begrepp inom lärarprofessionen som även är reglerat i det fackliga avtalet (SKR, 2021). Det är därför inte troligt att själva begreppet skulle leda till missförstånd, och därmed leda till bristande validitet i undersökningen. Även om det råder samförstånd kring själva begreppet, kan det ändå innebära att respondenten definierar innehållet i kompetensutvecklings olika. Med andra ord: det finns inte anledning att tro att respondenten missuppfattat frågan, därmed inte sagt att alla respondenter har samma syn på hur kompetensutveckling definieras. I resultatanalysen kommer därför några svar tolkas med bakgrund mot det perspektivet. Samma gäller hur respondenterna har uppfattat begreppet *arbetstid*. En del av lärares kompetensutvecklingstid ligger på så kallad ferietid, det vill säga när eleverna har lov (Garping, 2011). Det skulle eventuellt kunna leda till att respondenterna har olika uppfattningar om vad som räknas som arbetstid, en diskussion som utvecklas under avsnittet ”vidare forskning”.

Reliabilitet

Reliabilitet prövar resultatets tillförlitlighet och repeterbarhet (Bryman, 2018). Förutom att signifikans testas är det även relevant att mäta effektstyrkan, vilket innebär ett mått på sambandet mellan förstelärares och lärares svar på frågorna. Ett totalt samband skulle innebära att samtliga förstelärare skulle svara samma alternativ, men ingen av lärarna. För detta ändamål användes effektmåttet *Cramer's V*, som anges i ett värde mellan 0 och 1. Ju närmare 1, desto starkare anses sambandet vara (Bryman, 2018).

Cramer's V används endast på frågor på nominalskalenivå, vilket i denna studie innebär tre av fyra frågor:

1. Har du under den senaste 12-månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter? (Flera alternativ kan anges)
3. Vad handlade den kompetensutveckling om som du erbjudits under den senaste 12-månadersperioden? (Flera alternativ kan anges)
4. Vilken typ av kompetensutveckling anser du att du skulle behöva? (Flera alternativ kan anges)

På fråga 2 ska respondenten skatta och värdera olika påståenden, frågan är därför på ordinalskalenivå där svaren rangordnas (Denscome, 2000). För att resultatet ska ha hög reliabilitet bör svaren på ordinalskalenivå korrelera med varandra; har någon svarat högt på ett påstående, bör svaret även vara högt på ett annat, då frågan syftar till att undersöka en samlad bild. För att undersöka detta har *Cronbach alfa* använts, ett statistiskt mått som anges på en skala mellan 0 och 1, där ett gränsvärde runt 0,7 anses vara ett acceptabelt och reliabelt värde (Bryman, 2018).

Etiska överväganden

Enkäten var frivillig att svara på och det framgår i enkätmissivet (se Bilaga 1) att svaren behandlas anonymt. Det står även i enkätmissivet att enskilda svar inte kommer gå att utläsa när enkäten presenteras i olika sammanhang, utan resultaten redovisas på gruppnivå genom statistiska tabeller, något som också efterlevs även i denna studie. Data har under arbetet med denna studie hanterats och lagrats enligt de principer och regler som finns kring datalagring, till exempel har materialet alltid varit lösenordsskyddat och inte varit åtkomligt via öppna källor eller mejl. Författaren av denna studie deltog inte i arbetet kring information till respondenterna, eller vid själva enkätinsamlingen, men har i efterhand studerat det material som använts och hur arbetet gick till. Därmed har särskilt beaktande tagits de etiska principerna som skyddar deltagare i forskningsstudier: information, samtycke, konfidentialitet, och nyttjandekravet (Bryman, 2018).

Metoddiskussion

Genom att använda en kvantitativ metod var det möjligt att undersöka mönster i respondenternas svar kring förutsättningar och möjligheter kring kompetensutveckling. Det går att undersöka med hjälp av andra metoder, till exempel genom kvalitativa intervjuer, men då blir urvalet begränsat och resultaten svårare att överföra till en större grupp, i detta fall Sveriges lärarkår. För att samla så stort dataunderlag som möjligt har därför en enkät som skickats ut till alla legitimerade lärare i Sverige använts. Enkätundersökning är inom samhällsvetenskaplig forskning en populär forskningsstrategi, när avsikten är att införskaffa empiri genom en bred och omfattande undersökning (Denscombe, 2000). I enkäten var det möjligt för respondenterna att vid varje fråga lämna en kommentar. Kommentarer skulle kunna ge en fördjupad bild av respondenternas svar, men av avgränsningsskäl har inte en systematisk analys genomförts av respondenternas kommentarer till enkätfrågorna, förutom en kort reflektion vid genomgången av enkätfråga 3 som behandlar kompetensutvecklingens innehåll. Totalt rör det sig om 4 423 kommentarer på de fyra enkätfrågorna om kompetensutveckling, vilket skulle innebära ett omfattande arbete. Dock vore det ett intressant material att studera vidare, en diskussion som återkommer i "Vidare forskning".

Genomgången av respondenterna visar att de inte i statistisk mening går att jämföra med populationen, men att de i många avseenden är jämförbara. Urvalet i en enkätstudie bör dock alltid problematiseras (Bryman, 2018). Nackdelarna med enkäter är till exempel bland annat att det saknas möjligheter till följdfrågor eller förtydliganden. Vissa frågor är heller inte relevanta för alla respondenter. Forskaren är heller inte närvarande vid svarstillfället och kan inte garantera att det verkligen är respondenten i fråga som svarar (Bryman, 2018). Utan möjlighet att ställa följd- eller andra kontrollfrågor går det heller inte säkerställa att respondenterna svarar sanningsenligt. Det går med andra ord inte att fastställa att en respondent exempelvis verkligen har läst en forskningsrapport, trots att hen uppger så i enkätsvaret.

Enkätundersökningen tog cirka 20 minuter att genomföra, något som kan ha påverkat svarsfrekvensen negativt. En svarsfrekvens på 7,2 procent är en förhållandevis låg andel, även om det inte finns en fastslagen gräns för vad som kan anses vara en acceptabel andel svar (Denscombe,

2000). Ett problem med låg svarsfrekvens är att det är omöjligt för forskaren att veta om de som inte svarat på enkäten skiljer sig från de som svarat. Det är till exempel omöjligt att känna till kön, bakgrund, år i yrket etcetera på de som inte svarat. Med många uteblivna svar kan det innebära en eventuell snedvridning av urvalet bland respondenterna (Denscombe, 2000). Dock, som konstaterat ovan stämmer gruppen respondenter väl med statistik från Skolverket. Dessutom visar en jämförelse med antal verksamma, legitimerade lärare att det externa bortfallet till stor del kan förklaras med att många som blev erbjudna att svara på enkäten inte arbetade som lärare.

Det är procentuellt fler förstelärare bland respondenterna än vad statistiken visar att det finns i Sverige. Det går delvis att förklara med att statistiskt sett något fler gymnasielärare än grundskollärare har svarat på enkäten. I diskussionsdelen diskuteras även ifall skillnaden till exempel beror på förväntningar på förstelärens uppdrag, eller individens inställningar till utvecklingsarbete. Vidare går det att ifrågasätta om att exkludera lektorer är en rimlig avgränsning. Lektorer infördes samtidigt som förstelärrerformen². Beslutet motiveras med att lektorer har en annorlunda akademisk bakgrund än övriga respondenter.

Totalt innehöll enkäten 116 frågor, även om varje respondent genom olika frågor baserade på deras arbetsbeskrivning endast svarade på cirka 60. Fyra av enkätfrågorna behandlade direkt kompetensutveckling och blev därför utvalda att ligga till grund för studien. Dock fanns ett flertal enkätfrågor som behandlade angränsande områden, till exempel frågor kring vilka kompetenser som respondenten värderade högt. Av avgränsningsskäl har dock endast de fyra frågorna som direkt berör kompetensutveckling analyserats. För att på ett tydligt sätt se samband mellan hur förstelärare och lärare har svarat på enkätfrågorna om kompetensutveckling har korstabeller använts. Nackdelen med korstabellerna som använts i studien är att de endast innehåller två variabler, vilket innebär en något begränsad analys.

² Lektorer som arbetade i skolan fanns även tidigare, inte minst före skolan kommunaliserades, här syftas snarare på de lektorstjänster som infördes 2013 (Prop. 2012/13:136, 2013).

Resultat

Studiens resultatdel beskriver de enkätsvar som analyserats i SPSS. Innan svaren på frågorna som rör kompetensutveckling redovisas, följer en presentation över vilka som har svarat på enkäten, utifrån om de är förstelärare eller lärare. I efterföljande avsnitt tolkas svaren med hjälp av professionsteoretiska begrepp. Resultat av svaren på de fyra enkätfrågorna redovisas i kronologisk ordning som de var ställda i enkäten. I slutet av genomgången finns en sammanfattning av några av slutsatserna som svaren har visat. I Bilaga 3 redovisas resultaten på χ^2 och Cramer's V på enkätfråga 1, 2 och 3. I Bilaga 4 redovisas resultaten på samtliga t-test på enkätfråga 4.

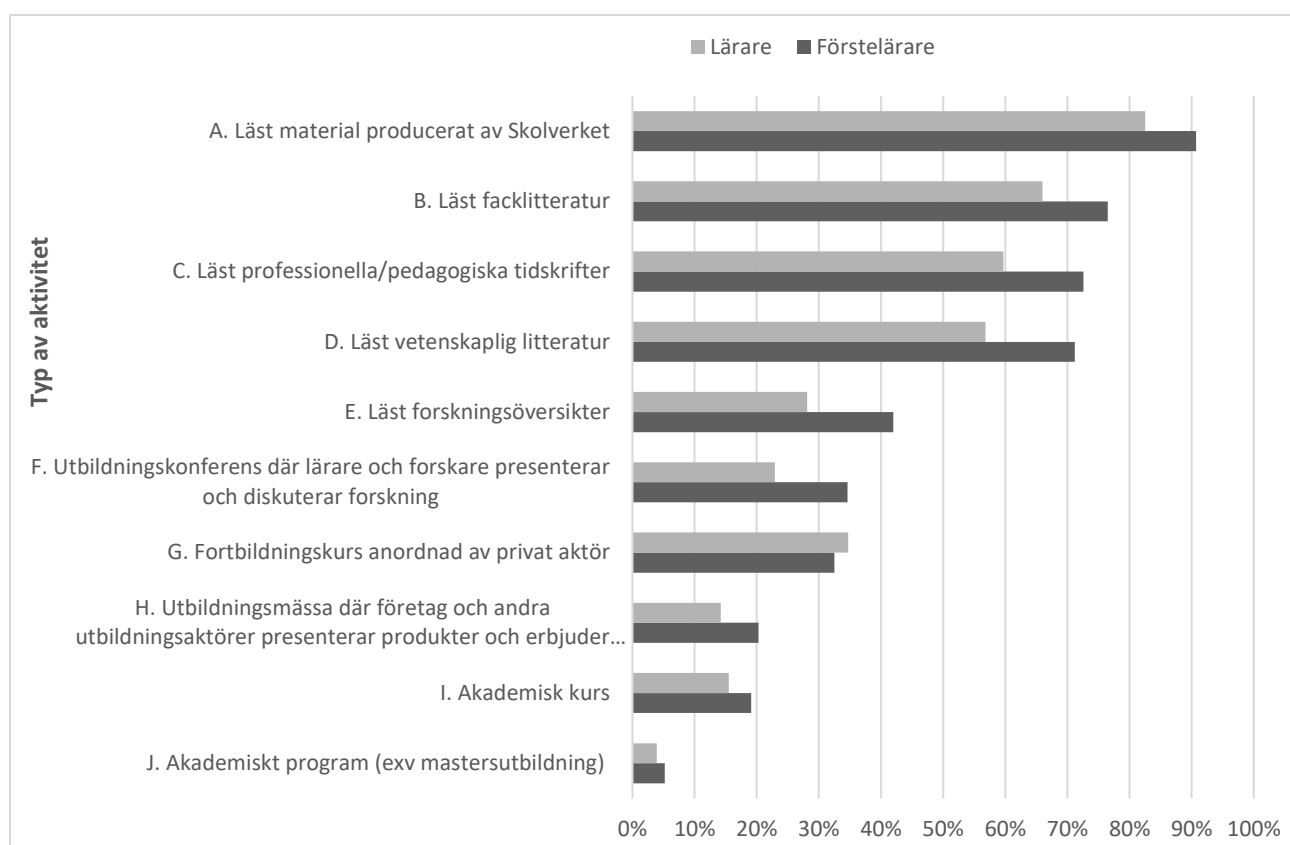
Presentation av data över respondenterna

För att få en överblick över respondenterna presenteras här ett urval av bakgrundsdata som inte rör kompetensutveckling. Respondenterna är jämnt fördelade mellan förstelärare och lärare i förhållande till kön. Det innebär att det bland respondenterna inte är fler kvinnor som är förstelärare eller lärare än män. Även utifrån bakgrundsfaktorn geografisk plats (var respondentens skola är belägen) är det jämnt fördelat, dock har 12 procent fler förstelärare än lärare på landsorten (mindre än 15 000 invånare) svarat på enkäten. Bland respondenter som har privat arbetsgivare har 28 procent fler förstelärare än lärare svarat på enkäten. En sammanställning av respondenternas bakgrundsdata – kön, antal elever på skolan, geografisk plats samt huvudman – presenteras i Bilaga 5.

Syftet med studien är att utreda eventuella skillnader mellan förstelärares och lärares förutsättningar för och möjligheter till kompetensutveckling. Det är därför relevant att fastslå om förstelärare har nedsättning i tid i sin tjänst för sitt uppdrag, vilket i så fall skulle innebära bättre grundförutsättningar för kompetensutveckling. Det finns som tidigare nämnt ingen uttalad, officiell arbetstids- eller uppgiftsbeskrivning för förstelärare, men på en av enkätfrågorna fick förstelärarna uppskatta hur mycket tid som de har avsatt i sin tjänst för sitt uppdrag. Resultatet visar att 65,2 procent av förstelärarna inte har någon tid avsatt för sitt uppdrag, en fjärdedel (24,4 %) hävdar att de har en nedsättning på som mest 10 procent. 7,2 procent har angett att de har 11–20 procent av sin tjänst avsatt för sitt uppdrag.

Kompetensutvecklingsaktiviteter som respondenterna har deltagit i

Enkätfråga 1 behandlar vilka kompetensutvecklingsaktiviteter som respondenterna har uppgett att de deltagit i. Förstelärare svarar genomgående i högre grad än lärare att de deltagit i de olika aktiviteterna, förutom på alternativet om respondenternas kompetensutveckling är anordnad av privat aktör, där 6 procent fler lärare än förstelärare har svarat (se figur 1). Måttet Cramer's V, som visar hur stor effekt respondenternas gruppstillhörighet har på det angivna svaret, visar på enkätfråga 1 en effektstorlek mellan 0,02 och 0,11 (se Bilaga 3). Den högsta effektstorleken finns gällande frågorna som rör läsning av vetenskaplig litteratur och forskningsöversikter (figur 1, 1D, 1E, bägge alternativen uppvisar Cramer's V = 0,11). Resultatet på samtliga χ^2 på enkätfråga 1 visar $p < 0,05$ (se Bilaga 3).



Figur 1 Deltagande i kompetensutvecklingsaktiviteter

Resultat av svaret på enkätfråga 1: "Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter?"

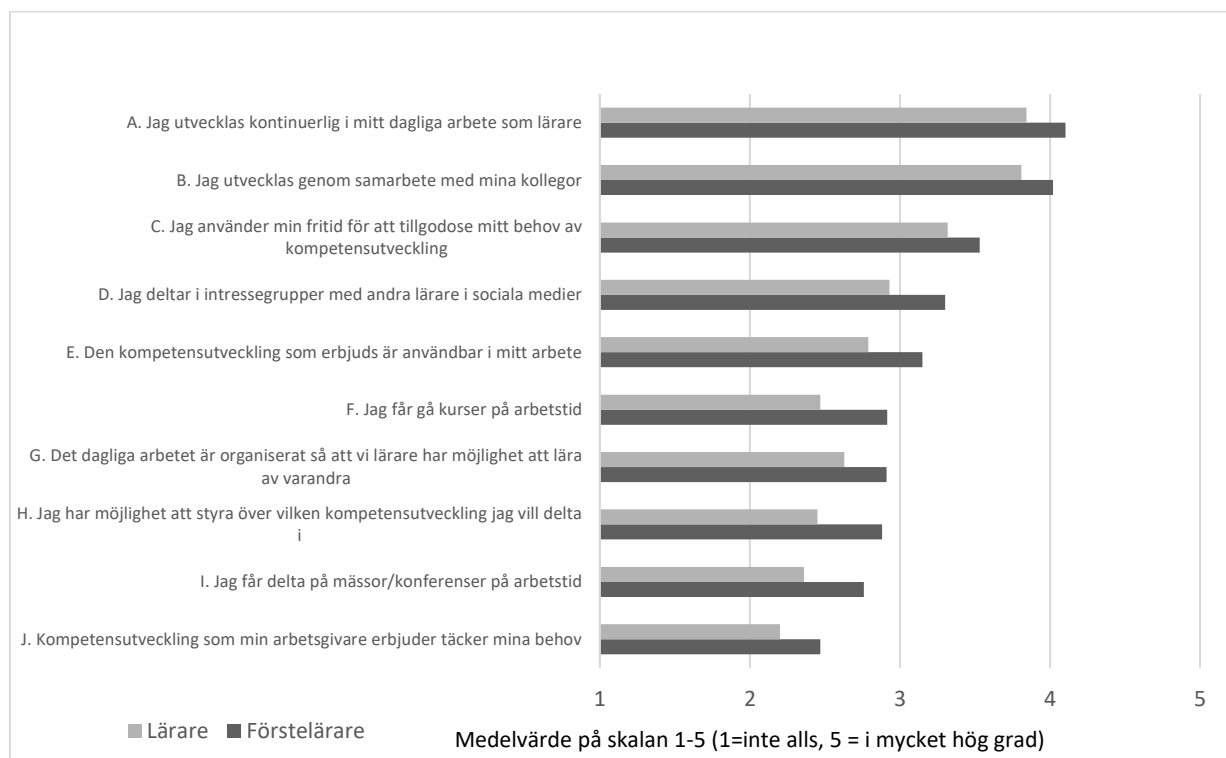
Det vanligaste svaret bland både förstelärare och lärare är att de läst material framtaget av Skolverket: nio av tio förstelärare (90,7%) och fler än åtta av tio lärare (82,5%) uppger det alternativet (figur 1, 1A). Det går även att konstatera att de fem alternativ som flest förstelärare har angett, handlar alla om läsning av olika texter (Se figur 1). Även lärare har främst uppgett läsning som en kompetensutvecklingsaktivitet: de fyra vanligaste alternativen som lärare uppger handlar om läsning av olika slag (figur 1, 1A-D). Bland bägge grupperna har lägst andel svarat "akademiska program, exempelvis master" (figur 1, 1J, förstelärare 5,2%, lärare 3,9%). Störst skillnad mellan förstelärare och lärare är på alternativet om respondenten har deltagit i utbildningskonferenser (figur 1, 1F): 51 procent fler förstelärare än lärare anger det alternativet. En nästan lika stor skillnad (49 % fler förstelärare än lärare) återfinns på alternativet om respondenten har läst vetenskapliga forskningsöversikter (figur 1, 1E).

Möjligheter och förutsättningar till kompetensutveckling

I enkätsvaren till fråga 2 får respondenterna svara på tio påståenden kring deras möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling. Respondenterna har fått möjlighet att skatta påståenden på en femgradig skala om kompetensutveckling. Även alternativet "inte relevant, vet ej" fanns med som ett alternativ, dock är de svaren exkluderade från studien och redovisas i stället separat i Bilaga 2. För att undersöka om det finns en samstämmighet i hur respondenterna svarar på de olika påståendena, har resultatet testats mot Cronbach alfa, som visar ett resultat på 0,77 (10 items, $\alpha = 0,77$), vilket enligt Bryman (2018) visar på en hög samstämmighet.

För att tydligare jämföra likheter och skillnader i hur förstelärare och lärare värderar sina möjligheter till kompetensutveckling presenteras nedan resultatet på bägge gruppernas medelvärde

på respektive påstående (figur 2). Av resultatet framgår att förstelärare skattade i medel högre på den femgradiga skalan än lärare på samtliga påståenden.



Figur 2 Möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling

Fördelning av medelvärde på frågan hur respondenter skattar sina möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling, fördelade på förstelärare respektive lärare.

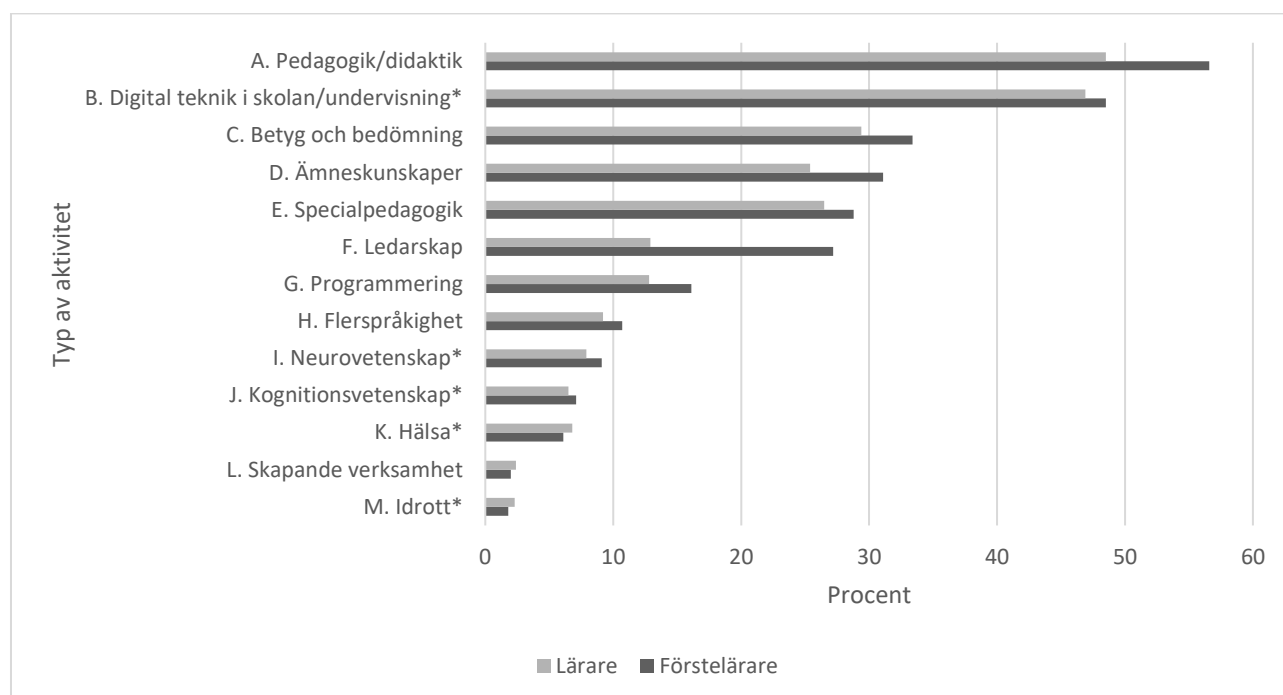
Det påstående som har högst medelvärde för bägge grupperna är huruvida respondenterna uppger att de utvecklas dagligen i sitt arbete (figur 2, 2A, förstelärarna $M = 4,10$, $SD = 0,90$, lärare $M = 3,84$, $SD = 0,99$). Näst högst medelvärde på enkätfråga 2 har påståendet om respondenterna utvecklas i sitt samarbete med sina kollegor (figur 2, 2B, förstelärare $M = 4,02$, $SD = 0,99$, lärare $M = 3,81$, $SD = 1,03$). Det påstående som fick lägst medelvärde är huruvida respondenterna anser att arbetsgivare täcker behoven av kompetensutveckling (figur 2, 2J, förstelärare: $M = 2,47$, $SD = 1,22$, lärare: $M = 2,20$, $SD = 1,17$).

Den största skillnaden mellan förstelärare och lärare finns på påståendet om respondenterna får åka på kurser på arbetstid (figur 2, 2F, förstelärare: $M = 2,91$, $SD = 1,30$, lärare: $M = 2,47$, $SD = 1,31$), $t(11\ 686) = 13,76$, $p = 0,095$. Resultatet på påståendet om respondenten har möjlighet att styra sin kompetensutveckling (figur 2, 2H), visar ett medelvärde för förstelärare på 2,88 ($SD = 1,24$) och för lärare 2,45 ($SD = 1,24$), $t(12\ 017) = 14,36$, $p = 0,001$, vilket innebär den näst största medelvärdesskillnaden mellan grupperna.

Kompetensutvecklingens innehåll

Enkätfråga 3 tar upp vad den erbjudna kompetensutvecklingen enligt respondenterna har handlat om. Förstelärare har i högre utsträckning än lärare angett att de erbjudits tio av de tretton alternativen (se figur 3). Gemensamt för de tre svarsalternativ där lärare har svarat i högre grad än förstelärare (figur 3, 3K, L, M) är att det rör sig om praktiska ämnen: hälsa (11% fler lärare än förstelärare), skapande verksamhet (17% fler lärare än förstelärare) och idrott (12% fler lärare än förstelärare), samt att det är de svarsalternativ som totalt har lägst antal svar. På

alternativet digital teknik i skolan/undervisning (figur 3, 3B) är det en förhållandevis liten skillnad; 3 procent fler förstelärare än lärare har angett det alternativet.



Figur 3 Kompetensutvecklingens innehåll

Sammanställning av enkätfråga 3: "Vad handlade den kompetensutveckling om som du erbjudits under den senaste tolv månaders perioden".

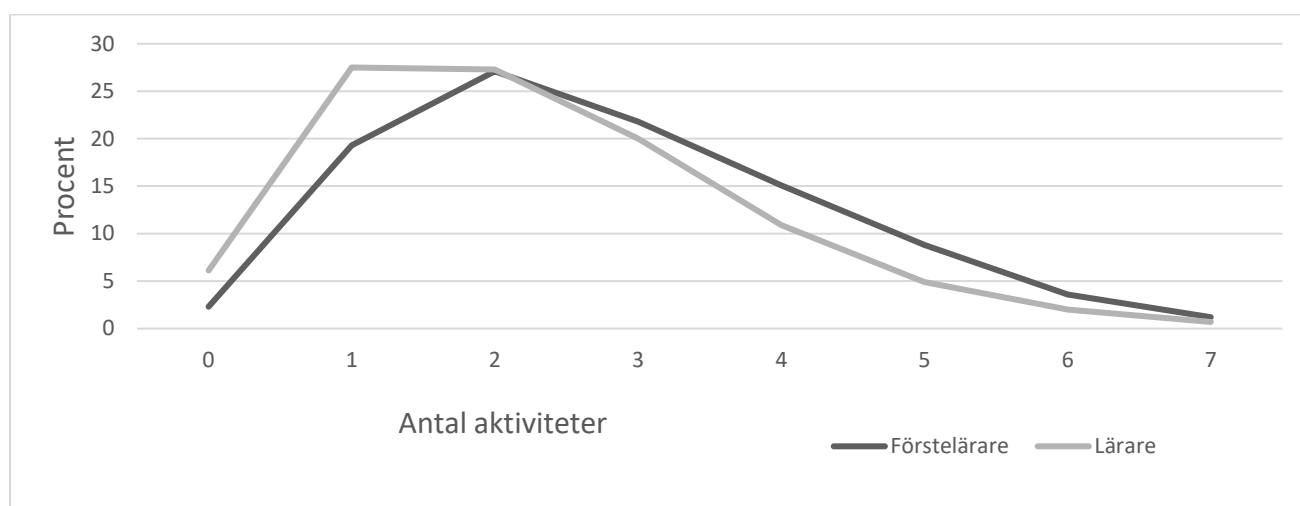
* Resultatet på χ^2 visar $p > 0,05$, vilket innebär att nollhypotesen inte kan avfärdas (se Metod, Signifikanstester). Resultaten på samtliga χ^2 på enkätfråga 3 redovisas i Bilaga 3.

Klart störst skillnad återfinns på frågan om respondenterna har blivit erbjudna kompetensutveckling inom ledarskap (figur 3, 3F). Mer än dubbelt så många förstelärare, 110 procent fler än lärare, har uppgett att de blivit erbjudna kompetensutveckling inom ledarskap. Alternativet ledarskap är även det alternativ som fått mer än dubbelt så högt effektvärde än de övriga alternativen (Cramer's $V = 0,15$). Näst störst skillnad återfinns på alternativet programmering (figur 3, 3G), som 25 procent fler förstelärare än lärare har angett. Tredje störst skillnad är på frågan om respondenterna har erbjudits kompetensutveckling inom ämneskunskaper (figur 3, 3D), där 22 procent fler förstelärare i större utsträckning än lärare hävdar att de erbjudits detta alternativ.

På enkätfråga 3 finns 13 svarsalternativ som redovisas i figur 3 genom A-M, samt ett alternativ för "om annat, specificera". Totalt har nästan var tionde respondent (9,1 %), svarat det senare alternativet tillsammans med en kommentar, de svaren redovisas dock inte i figur 3. Det har heller inte gjorts i studien någon samlad analys över respondenternas kommentarer från enkäten, ett val som behandlas mer senare under rubriken "vidare forskning". Dock: andelen som svarat "om annat, specificera" är högre på enkätfråga 3 än på andra frågor, vilket föranleder en översiktlig kommentar. En genomläsning av kommentarerna ger vid handen att det i många fall rör sig om att respondenten önskar aktiviteter som är snarlika de alternativ som enkäten erbjuder, till exempel digitalisering. Många har även kommenterat "inget". Flera har även kommenterat "Systematiskt kvalitetsarbete" (SKA). Benämningen syftar till det arbete som lärare och huvudmän enligt skollagen och läroplanen måste genomföra, i syfte att följa upp och utveckla sin verksamhet (Skolverket, 2022).

Antal aktiviteter respondenterna blivit erbjudna

Resultatet för hur många aktiviteter som förstelärare respektive lärare uppgett att de blivit erbjudna visar att bland de som svarat två aktiviteter är det ingen skillnad mellan lärare och förstelärare (se figur 4). Däremot avviker resultatet på övriga alternativ – det är exempelvis fler lärare än förstelärare som endast svarat en aktivitet (42 % fler lärare än förstelärare). Det omvända förhållandet gäller för de respondenter som har uppgett att de blivit erbjudna fyra aktiviteter: 38 procent fler förstelärare än lärare uppger fyra aktiviteter. Mer än dubbelt som många lärare – 139 procent fler – än förstelärare uppger att de inte blivit erbjudna att delta i någon aktivitet.



Figur 4 Antal kompetensutvecklingsaktiviteter

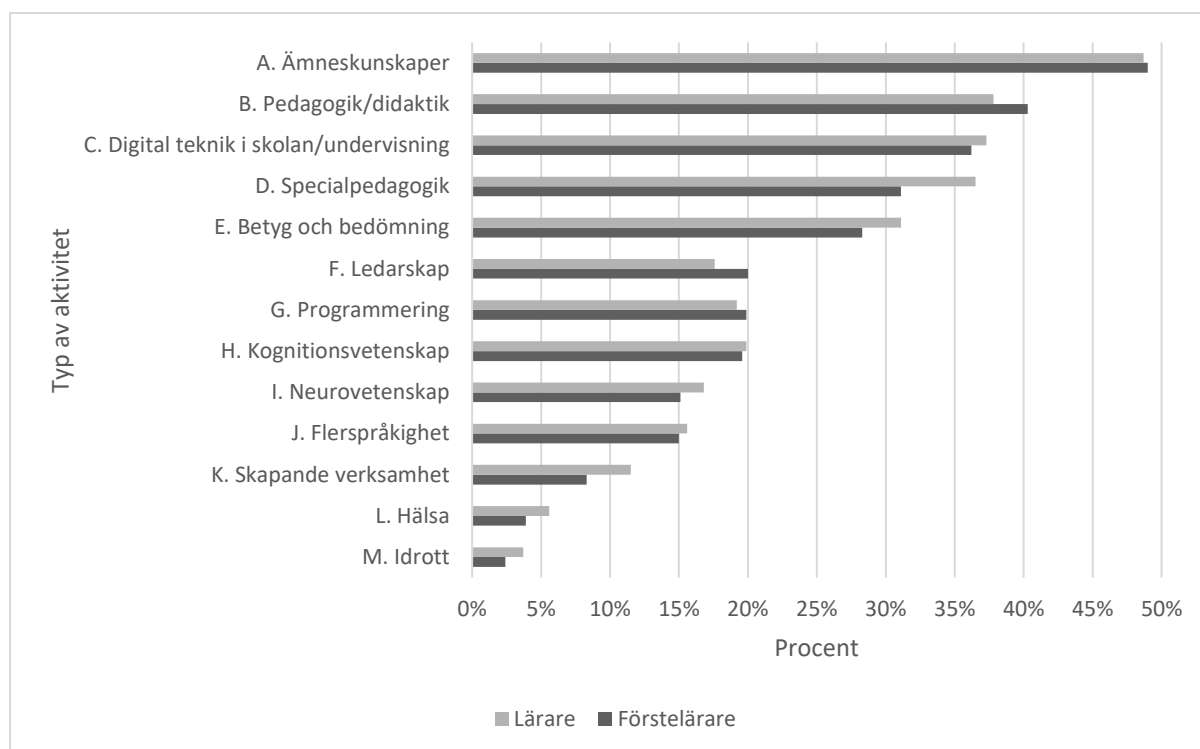
Figuren visar antal aktiviteter som respondenten har erbjudits, fördelade på förstelärare och lärare.

$N = 12\ 816$, $M = 2,40$, $SD = 1,52$. Förstelärare: $M = 2,79$, $SD = 1,57$, lärare: $M = 2,32$, $SD = 1,505$, $t(12\ 816) = 13,12$, $p = 0,001$.

Upplevt behov av kompetensutveckling

Enkätfråga 4 behandlar respondenternas upplevda behov av kompetensutveckling. Nästan hälften av alla lärare och förstelärare anger ämneskunskaper som den kompetensutveckling som de främst anser sig behöva (figur 5, 4A, förstelärare: 49,0 %, lärare: 48,7 %). Näst flest andel svar gäller önskemål kring kompetensutveckling i pedagogik och didaktik (figur 5, 4B), där det finns en skillnad i att 6 procent fler förstelärare än lärare har svarat. Ungefär en tredjedel av respondenterna – 31,1 procent av lärarna och 28,3 procent av förstelärarna – har angett att de har behov av betyg och bedömning (figur 5, 4E). Det innebär att 9 procent fler lärare än förstelärare har angett att de har behov av att kompetensutveckla sig inom betyg och bedömning. Det omvända förhållandet, att förstelärare i högre grad har angett ett alternativ, går att utläsa i svaren bland de som angett ett behov av kompetensutveckling i ledarskap (figur 5, 4F): 13 procent fler förstelärare än lärare har angett ledarskap (20,0 % av förstelärarna och 17,6 % av lärarna).

Reliabilitetsmättet Cramer's V visar en låg effektstyrka mellan hur lärare och förstelärare har svarat. Exempelvis krävs tre decimaler för att mäta effektstyrkan mellan svaren och om de är förstelärare eller lärare på alternativet ämneskunskaper (figur 5, 4A, Cramer's V = 0,003). Högst effektstyrka genom Cramer's V på enkätfråga 4 går att utläsa på alternativet kognitionsvetenskap (figur 5, 4H, Cramer's V = 0,04).



Figur 5 Behov av kompetensutveckling

Redovisning av svaren på enkätfråga 4: "Vilken typ av kompetensutveckling anser du att du skulle behöva (flera alternativ kan anges)".

Jämförelse mellan vad respondenterna har erbjudits och vad de önskar

I studien jämförs vilken kompetensutvecklingsaktivitet som respondenterna har uppgett att de har blivit erbjudna att delta i, med vilken kompetensutveckling de anser sig behöva. Jämförelsen var möjlig genom att enkätfrågorna 3 och 4 som behandlar typ av kompetensutvecklingsaktivitet respektive behov av kompetensutveckling, hade samma valbara 13 svarsalternativ. I studien har endast respondenter som har svarat samma alternativ på enkätfråga 3 som på enkätfråga 4, undersökts. En rad andra kombinationer är möjligt, till exempel att respondenten har blivit erbjuden att delta i en aktivitet men nu önskar sig ett nytt alternativ.

Den klart största kompetensutvecklingsaktiviteten, som en fjärdedel av respondenterna (25,9% av förstelärarna, 27,6% av lärarna) uppger att de har behov av, men som de uppger att de inte blivit erbjudna kompetensutveckling i, är ämneskunskaper. Mer än var sjätte respondent (15,7% av förstelärarna, 14,5% av lärarna) uppger att de inte blivit erbjudna, men önskar, kompetensutveckling i pedagogik. När det gäller kompetensutveckling inom betyg och bedömning är det en större skillnad mellan grupperna; 18 procent fler lärarna har uppgett att de inte blivit erbjudna, men önskar kompetensutveckling inom betyg och bedömning, än förstelärarna (16,2 av förstelärarna, 19,2% av lärarna). Cirka tre fjärdedelar av bägge grupperna (74,1% av förstelärarna, 72,4% av lärarna) vill fortsätta med den kompetensutvecklingsaktivitet som de blivit erbjudna.

Sammanfattning resultatdel

- Det finns skillnader mellan hur förstelärare och lärare rapporterar om sin kompetensutveckling, både när det gäller förutsättningar och innehåll. Förstelärare uppger till exempel att de oftare än lärare deltar i kompetensutvecklingsinsatser. Förstelärare uppger även att de oftare än lärare kompetensutvecklar sig inom ledarskap.
- De likheter som framkommer mellan förstelärare och lärare gäller vid frågor där respondenterna får uttala sig om önskningar och behov av kompetensutveckling. Det framkommer även likheter när grupperna får skatta och värdera påståenden om kompetensutveckling. Till exempel skattade bägge grupperna i medel lägre på påståendet om den kompetensutveckling som erbjuds täcker deras behov, än på övriga påståenden.
- Innehållsmässigt uppger respondenterna att en stor del av den erbjudna kompetensutvecklingen är producerad av Skolverket. Respondenterna uppger även läsning av olika texter som källa till kompetensutveckling.

Resultatanalys

Syftet med resultatanalysen är att relatera resultatet till studiens teoretiska ramverk. Genom en fördjupad analys kopplas även enkätsvaren till studiens forskningsfrågor, samt till studiens syfte genom att uppmärksamma de likheter och skillnader som finns mellan grupperna förstelärare och lärare utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv. För att tydliggöra resultatanalysens koppling till studiens frågeställningar, har kapitlet delats upp i tre delar. Den första delen behandlar resultatet kring kompetensutvecklingens innehåll. Den andra delen tar upp hur innehållet i kompetensutvecklingen förhåller sig till respondenternas behov och önskemål. Del tre analyserar resultat som rör respondenternas erfarenheter av och möjligheter till kompetensutveckling.

Kompetensutvecklingens innehåll

Att nästan samtliga av respondenterna (figur 1, 1A, 90,7% av förstelärarna, 82,5% av lärarna) uppger att de får sin kompetensutveckling från Skolverket bekräftar tidigare forskning. Bland annat visar Kirstens (2020) i sin avhandling att det är vanligt att lärare i skolan vänder sig till Skolverket för material till kompetensutveckling. Resultatet stärker också bilden att det är vanligt att lärare kompetensutvecklar sig i grupp, inom arbetslaget eller inom skolverksamheten (Parding & Berg-Jansson, 2018), då Skolverkets material ofta är uppbyggt genom så kallat kollegialt arbete.

Koncentrationen av kompetensutveckling från en källa skulle dock utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv kunna beskrivas som problematiskt. Evetts (2006) konstruerade med utgångspunkt i Freidsons tre logiker (2001) en modell av professioners styrning med hjälp av begreppen organisationsprofessionalism och yrkesprofessionalism. Liljegren och Parding (2010) utgick från modellen i sin studie och konstaterade att synen på kunskap skiljer sig åt i de olika styrningsmodellerna. Att en stor del av lärarna utgår från Skolverkets material skulle kunna innebära att kompetensutvecklingen mer går åt den kunskapssyn som Liljegren och Parding (2010) menar dominerar inom organisationsprofessionalism; en gemensam, mätbar och styrd kunskap, till skillnad mot den kunskap baserad på erfarenhet som eftersträvas inom yrkesprofessionalism. Kirsten och Carlbaum (2020) drar dock slutsatsen att lärare inte nödvändigtvis håller professionell autonomi högre än de positiva effekterna som en gemensam modul eventuellt skulle kunna innebära. Det viktigaste är i stället att resultatet av kompetensutveckling blir lyckat, att det till exempel omedelbart för läraren går att omsätta i den egna praktiken.

Förstelärare anger i 21 procent högre grad än lärarna att de läser vetenskaplig litteratur (figur 1, 1D), och nära hälften (40 %) av förstelärarna menar att det ingår i deras uppdrag. En tänkbar förklaring till skillnaden mot lärare skulle kunna vara att förstelärare har tid avsatt för att förkovra sig i akademiska texter. Dock har nästan två tredjedelar (65 %) av förstelärarna angett att de inte har nedsättning i sin tjänst för sitt uppdrag. Det går därför inte att förklara hela skillnaden med en tidsaspekt. Det leder i stället fram till frågan om förstelärare läser dessa texter *för* att de är förstelärare, eller om de redan före sin utnämning läste mycket, och därför *blev* av rektor utsedd till förstelärare. Enligt Skollagen (2010:800) ska all undervisning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Eriksson och Player-Koro (2019) visade på de svårigheter kopplat till definitioner av kompetens, som både rektorer och lärare vittnade om när förstelärare skulle utses. Resultatet i den här studien – om vi antar att förstelärare även läste denna typ av texter före sin utnämning – kan peka mot att det var på vetenskapliga grunder som förstelärare utsågs. Detta är dock ett antagande som behöver undersökas närmare.

Om det går att läsa in positiva effekter för lärarprofessionen genom att nästan alla lärare läser samma material från Skolverket, är det mer problematiskt utifrån ett professionsperspektiv att

lärarkåren inte i samma utsträckning läser ett gemensamt urval av akademiska texter. Ett av de professionsattribut som behandlades i teoridelen är en gemensam kunskapsbas. Om en gemensam kunskapsbas är utgångspositionen för lärarprofessionen, skapar ett utgångsläge där förstelärare får stå för den akademiska kompetensutvecklingen en uppdelning av professionen.

Ett annat kompetensutvecklingsalternativ som är nära besläktat med vetenskaplig litteratur, var alternativet om respondenten läste en akademisk kurs, exempelvis master. Det är dock det alternativ som lägst andelar i bägge grupperna angett att de deltagit i (figur 1, 1J, förstelärare, 5,2 %, lärare 3,9 %). Enligt promemorian till ett professionsprogram som presenteras i "Bakgrund" (DsU 2021/03373), ska det inom en snar framtid vara ett krav på akademiska kurser på avancerad nivå för att vara behörig till att bli förstelärare. Det kommer dock krävas en ackreditering av Skolverket för att dessa kurser ska kunna räknas som underlag för en utnämning av förstelärare. Om vi antar att en stor del av den samlade lärarkåren kommer vilja läsa dessa kurser, blir Skolverket inte bara en stor medproducent av lärares kompetensutveckling, utan även en stor maktfaktor med stort mandat i frågor som rör akademien. Även detta blir utifrån ett professionsperspektiv problematiskt. Inte bara för att professionen uppenbarligen inte väljer att läsa dessa typer av kurser idag, men på sikt kommer bli tvingade till det, utan även för att en stark profession vilar på främst akademisk grund (Brante m fl., 2019), inte byråkratisk eller politisk.

En av de största skillnaderna mellan hur förstelärare och lärare har svarat kring vilket innehåll som deras kompetensutveckling har handlat om, var på frågan om de blivit erbjudna kompetensutveckling i ledarskap (figur 3, 3F). Nästan tre av tio förstelärare (27,2 %) mot en av tio lärarna (12,9 %) svarade att de erbjudits kompetensutveckling i ledarskap. Det framgår inte om enkätalternativet syftar på ledarskap för medarbetare eller för elever, å andra sidan finns pedagogik och didaktik med som ett alternativ, ett val som har fått en högre andel svar. Det finns därför anledning att tro att respondenterna har tolkat ledarskap som något som skiljer sig från pedagogik och didaktik, och att det därmed syftar till att andra än elever. Att 110 procent fler förstelärare än lärare (figur 3, 3F) får erbjudande om att delta i kompetensutveckling inom ledarskap, kan därför uppfattas som en signal från arbetsgivaren att det ligger i förstelärarens uppgift att leda sina kollegor.

Även Alvehus m.fl. (2019) tar upp ledarskap, genom att beskriva hur förstelärare får överta uppgifter från rektorerna, antingen som avlastning eller för att leda tidigare bortprioriterade frågor. Dock är deras arbetsuppgifter starkt villkorat genom tidsbegränsning och kommer ofta att handla om spörsmål av mer praktisk karaktär. Även Erlandsson & Karlsson (2018) beskriver hur de trots dessa nya uppgifter inte får större mandat att bestämma, utan snarare fräntas ansvar, exempelvis när det gäller ämnesspecifika frågor. Utifrån dessa studier framstår det som motsägelsefullt att en så stor andel förstelärare blir erbjudna möjligheter att utveckla sina ledaregenskaper, utan att de sedan har ett mandat för att leda. Det går också att koppla resultatet till Alvehus m.fl. (2019) slutsatser, att förstelärare inte främst arbetar som expert, utan oftare som mellanledare. Ett sådant ledande uppdrag riskerar att i så fall hamna i ett slags ingenmansland mellan de två professionerna lärare och skolledare.

I resultatet på alternativet om respondenten har erbjudits kompetensutveckling i betyg och bedömning (figur 3, 3C) framkommer att förstelärare vid fler tillfällen erbjudits detta alternativ (13 % oftare än lärare). Vid betygsättning är det samma förutsättningar för bägge grupperna, det finns alltså ingen anledning baserat på förstelärares uppdrag som motiverar mer kompetensutveckling i betyg och bedömning. Betygsättning är ett exempel på legitimering av professionen som Brante m.fl. (2019) tar upp, det är även ett exempel på där professionen försöker "stänga" ett område, kontrollerat av professionen. Just att endast legitimerade lärare får sätta betyg är en

av de förändringar som skett på skolans område de senaste 30 åren i syfte att professionalisera lärarprofessionen (Stenlås, 2009). Tanken är att om endast examinerande lärare får sätta betyg, kommer statusen på yrket höjas. Ur ett professionsperspektiv blir det därför tveksamt om förstelärare skulle få fler möjligheter att utveckla sin kompetens inom området än lärare. Det skulle innebära att endast en minoritet utvecklar en expertis som enligt skollagen (2010:800) alla betygssättande lärare ska behärska och utföra. Ett snitt på samtliga respondenter visar ändå att en tredjedel (31,4 %) erbjuds kompetensutveckling inom området. Det visar att det ändå är en vanlig form av kompetensutveckling, speciellt med tanke på att inte alla respondenter arbetar på betygsgrundande nivåer.

Närmare var tionde respondent (9,1 %) angav inte något av alternativen som var valbara på frågan om vad deras erbjudna kompetensutveckling hade handlat om senaste året. De flesta av dessa skrev kommentarer, vilket inte kommer granskas närmare i denna studie. Dock är det relevant med anledning av den styrning av förstelärares och lärares kompetensutveckling som framkommer i svaren, att kortfattat kommentera att flera har skrivit ”SKA” i kommentarerna. I Skolverkets stödmaterial för systematiskt kvalitetsarbete (Skolverket, 2022), beskrivs arbetet som kvalitetsarbete, inte som kompetensutveckling. Det står heller inte i anvisningarna att delar av de – enligt det kommunala avtalet (SKR, 2021) – 104 kompetensutvecklingstimmarna ska användas till SKA-arbete. Skolverket beskriver i stället uppföljning av resultat och måluppfyllelse som exempel på innehållet. Till exempel skulle uppföljning av nationella prov kunna vara föremål för SKA (Skolverket, 2022). Att vissa respondenter har kopplat det arbetet till kompetensutveckling kan tolkas som att det antingen har presenterats så av ansvarig, eller att respondenten har uppfattat SKA-arbetet som kompetensutveckling. Ett tredje alternativ kan vara att en insats har presenterats som kompetensutveckling, men har uppfattats av respondenten som SKA-arbete då insatsen hjälpt till att utveckla i första hand verksamheten, snarare än individen. Oavsett är det systematiska kvalitetsarbetet ett uppdrag som åläggs lärare och skolledare utifrån, det vill säga inte en insats som drivs av professionen.

Kompetensutvecklingens innehåll i relation till behov

Resultatet på enkätfråga 4, som tar upp vilken kompetensutveckling respondenterna anser sig behöva, visar att det varierar beroende på aktivitet om det är förstelärare eller lärare som har angett flest svar. På alternativet som har flest antal svar, ämneskunskaper (figur 5, 4A), är det knappt någon skillnad alls; 49 procent förstelärare har uppgett alternativet, 48,7 procent av lärarna. Respondenterna kunde på enkätfråga 4 svara utifrån en idealbild, inte hur deras verklighet ser ut. Därför blir resultatet också en bild av hur både förstelärare och lärare ser på sig själva, som yrkesgrupp.

De vanligaste svarsalternativen på enkätfråga 4 ligger nära skolans kärnverksamhet: både förstelärare och lärare anser sig främst behöva ämneskunskaper samt pedagogik och didaktik (Se figur 5, 4A, 4B). Det skulle kunna ses som ett underbetyg för den gemensamma utbildningen; en lärarlegitimation kräver kompetenser inom just ämnet, pedagogik och didaktik. Respondenterna är med andra ord redan experter, men anser sig ändå främst vilja utveckla dessa delar. Det skulle kunna gå att tolka som att professionen vill bevara god kvalitet och expertis. I professionsteori används ofta bilden av yrkeskårens gemensamma normer och värden som ett mått på hur stark en profession är (se exempelvis Brante m.fl., 2019). I en stark profession är det yrkesgruppen som bestämmer genom en inre, etiskt prövad standard vad som är god kvalitet (Freidson, 2001). Svaren från enkätfrågan om respondentens behov av kompetensutveckling visar en samstämmighet kring behov av önskad kompetensutveckling, oavsett om respondenten arbetar som förstelärare eller inte. Det skulle kunna innebära att det inom professionen råder en enighet om vad som krävs för att utvecklas, och i förlängningen uppnå god kvalitet. Viljan att

professionaliseras och önskan att utvecklas finns alltså i professionen, men det är önskemål som verkar kollidera med den kompetensutveckling de blir erbjudna. Evetts (2006) beskriver den inbyggda problematik där olika uttolkare av ett begrepp som professionalisering riskerar att vara överens om målet, men har olika lösningar på hur vägen mot målet ska nås. I resultatet skulle det därför kunna gå att utläsa två professionaliseringsagendor som kolliderar: förstelärarreformen och professionens egen önskan om att utvecklas.

Vid en jämförelse mellan vilken kompetensutveckling respondenterna hade blivit erbjudna och vilket behov de uppgavs ha, var det inga större skillnader mellan förstelärare och lärare. Det vanligaste alternativet för bägge grupperna rörde kompetensutveckling i sitt ämne; över en fjärdedel av respondenterna (25,9% av förstelärarna, 27,6% av lärarna) som inte har kompetensutvecklat sig inom ämneskunskaper, önskar sig det i framtiden. Ämneskunskaper uppfattas av lärarkåren tillhöra kärnuppdraget och kopplas ofta till definitionen av kompetens (Eriksson & Player-Koro, 2019). Tidigare i studien presenterades resultat som visar att en stor del av lärares kompetensutveckling sker via Skolverket; nästan nio av tio av respondenterna har fått kompetensutveckling genom Skolverkets material (figur 1, 1A). Lindvall m.fl. (2021) visar dock i sin artikel att lärare inte uppfattar att Skolverkets moduler berör ämneskunskaper på djupet, utan snarare handlar om att få en gemensam grundsyn och instruktioner. Det skulle kunna förklara varför respondenterna uppgav att de önskade mer insatser rörande deras ämnen, trots att de medverkat i Skolverkets satsningar.

Möjligheter och förutsättningar för kompetensutveckling

Resultatet visar att förstelärare skattar i medel högre än lärare på påståendena om kompetensutvecklingen uppfyller deras behov (figur 2, 2J, förstelärare $M = 2,47$, $SD = 1,22$, lärare $M = 2,2$, $SD = 1,17$), om de får åka på mässor eller konferenser (figur 2, 2I, förstelärare $M = 2,76$, $SD = 1,26$, lärare $M = 2,36$, $SD = 1,28$), samt om de kan påverka innehållet (figur 2, 2H, förstelärare $M = 2,88$, $SD = 1,25$, lärare $M = 2,45$, $SD = 1,24$). Dock ska betonas att bägge grupperna har lägre medelvärden på dessa frågor, jämfört med övriga påståenden på enkätfråga 2 som tar upp respondentens möjligheter och förutsättningar till kompetensutveckling. Det går med andra ord att i resultatet utläsa att: 1) lärarprofessionen uttrycker i kompetensutvecklingsfrågor att det saknas goda möjligheter till självbestämmande samt kontroll över sin egen utveckling av sin expertis. 2) i en totalt sett missnöjd lärarkår är förstelärare mer nöjda än lärare. Det skulle kunna innebära, åtminstone om möjligheter till kompetensutveckling används som ett mått på en professionens status, en uppdelning av professionen, där förstelärare uppfattar att de har större möjligheter till kontroll av kompetensutveckling än lärare. Freidson (2001) lyfter fram vikten av autonomi i en yrkesgrupp. Motsatsen, i form av kontroll och styrning innebär i stället att styrmodellen för professionen inte är professionalism, utan byråkratisk eller marknadsstyrning. Lärarprofessionen skulle alltså kunna gå mot en uppdelning där vissa i högre grad tillåts styras av sin professionalism, medan den andra parten är mer byråkratiskt styrd. Att även förstelärarnas svar uppvisar låga medelvärden (i förhållande till övriga påståenden) angående om kompetensutvecklingen uppfyller deras behov och om de kan påverka innehållet, motsäger dock den slutsatsen. Det bekräftar snarare Kirsten (2020) och Parding och Berg-Janssons (2018) slutsatser om att lärarkåren generellt är missnöjd med sin kompetensutveckling.

Kompetensutveckling kan ses som ett led i att professionalisera en yrkeskår genom att stärka den gemensamma kunskapsbasen, vilket också var en av drivkrafterna bakom förstelärarreformen (Prop. 2012/13:136). Resultatet som visar på skillnader mellan hur många kompetensutvecklingsaktiviteter som förstelärare respektive lärare blir erbjudna (figur 4), visar dock på en risk att den gemensamma kunskapsbasen inte kan stärkas på lika villkor. Förstelärare erbjuds enligt resultatet fler kompetensutvecklingsaktiviteter, exempelvis har 38 procent fler

förstelärare än lärare angett att de erbjudits fyra aktiviteter (figur 4). Samtidigt har 139 procent fler lärare än förstelärare uppgett att de inte erbjudits någon aktivitet (figur 4). Resultatet visar med andra ord att antal erbjudna kompetensutvecklingsaktiviteter varierar beroende på om respondenten är förstelärare eller lärare. Det är viktigt att påpeka att resultatet på antal erbjudande om kompetensutveckling inte ger hela bilden av respondenternas förutsättningar; även om respondenterna inte blivit erbjudna någon kompetensutveckling, är det därmed inte givet att de inte fått någon. Resultatet som visar att lärare och förstelärare uppger att de utvecklas dagligen i sitt arbete och med sina kollegor (Figur 2, 2A - B), trots att de inte upplever att de har bra förutsättningar för kompetensutveckling kan tyda på att ett flertal av respondenterna som inte har blivit erbjuden kompetensutveckling, i stället har ordnat det på egen hand.

Därmed inte sagt att vare sig förstelärare eller lärare uppger att de inte utvecklas i sin verksamhet. Tvärtom visar resultatet på frågan om respondenten uppger sig utvecklas dagligen i sitt arbete det högsta medelvärdet på enkätfråga 2 (figur 2, 2A, förstelärare $M = 4,10$, $SD = 0,91$, lärare $M = 3,84$, $SD 0,99$). Näst högst medelvärde finns på påståendet om respondenten utvecklas i sitt samarbete med sina kollegor (figur 2, 2B, förstelärare $M = 4,02$, $SD = 0,93$, Lärare $M = 3,81$, $SD 1,03$). Förutom att det är noterbart att förstelärare i högre grad anser sig utvecklas mer tillsammans med sina kollegor, än omvänt, går det dra fler slutsatser. Det är enligt respondenterna inte kompetensutvecklingen som erbjuds som utvecklar, utan det kollegiala samarbetet eller andra aspekter av läraruppdraget som inte framgår av enkätsvaren. Detta skulle kunna vara ett tecken på att professionen hyser stor tilltro till den egna expertisen, en tilltro till eget och kollegors goda omdöme. Grimen (2010) beskriver hur tillit utifrån till professionen är en förutsättning för att yrkesutövaren ska kunna fatta självständiga beslut. Enligt studiens resultat verkar respondenterna sakna arbetsgivarens tillit till att själva få bestämma över sin kompetensutveckling. Trots det uppger de att de utvecklas. Det är en indikation på att tilliten *inom* professionen är stark, att det finns en tilltro till den egna kompetensen. Däremot verkar det saknas tilltro i samspelet mellan styrning och profession.

Diskussion

Diskussionen är uppdelad i fyra delar. I första delen diskuteras de skillnader och likheter mellan förstelärares och lärares kompetensutveckling som framkommit i resultatet. Vidare diskuteras resultatets konsekvenser för professionen. I del ett diskuteras även beslutet att dela upp respondenterna i grupperna "förstelärare" och "lärare". I den andra delen diskuteras utifrån ett professionsperspektiv bland annat det innehåll som respondenterna har uppgett att deras kompetensutveckling har handlat om, samt begreppet professionalisering. Tredje delen utgörs av förslag på vidare forskning och följs av en avslutande reflektion i del fyra.

Skillnader mellan förstelärare och lärare

En skillnad i resultatet är att förstelärare är mer nöjda och uppger oftare att de tar del av kompetensutveckling än lärare. Som framkommer i figur 2 uppger visserligen både lärare och förstelärare att den kompetensutveckling som de erbjuds i låg grad täcker deras behov, liksom att den kompetensutveckling som erbjuds inte är relevant eller användbar. Det framgår dock av resultatet att förstelärare genomgående är mer nöjda än sina lärarkollegor. Det går inte utifrån detta resultat dra slutsatsen att lärarprofessionen är på väg att splittras i två professioner, men det går att konstatera att när det gäller möjligheter till och förutsättningar för kompetensutveckling är professionen uppdelad.

Att förstelärare uppger att de oftare deltar i olika kompetensutvecklingsaktiviteter går att förklara med att förstelärarna kan ha ledande uppdrag som kräver specifika kompetenser. Och vissa skillnader i resultatet skulle kunna förklaras med att förstelärare helt enkelt är mer intresserade av exempelvis akademisk litteratur eller fördjupade studier i pedagogik och didaktik. Det skulle även kunna vara en delförklaring till varför det statistiskt sett är något fler förstelärare än lärare som har svarat på enkäten – förstelärare är möjligtvis mer benägna och intresserade av att svara på enkäter som rör skolan, tillsammans med att vissa har nedsättning i tid och har en förväntan på sig att utföra dylika sysslor. Grönqvist, Hensvik och Thoresson (2020) visar i sin rapport att det ofta är lärare som redan före reformen låg högt i lön som senare blev utsedda till förstelärare. Om lön skulle fungera som kvalitetsmarkör går det att anta att dessa lärare tidigare hade visat intresse för skolutveckling och varit duktiga pedagoger. Ur det perspektivet är det en naturlig uppdelning, där bra och aktiva lärare får möjlighet att göra karriär.

Uppdelningen mellan förstelärare och lärare blir dock problematisk av två skäl; det är inte en explicit uttalad uppdelning och det finns ingen nationell konsensus kring vad försteläraryppdraget innebär. Även tidigare har lärarkåren varit uppdelad, faktum är att det är en relativt kort period som läraryrket har utgått från en samlad enhet (Ringarp, 2011; Colnerud & Granström, 2015). Skillnaden är att den här uppdelningen mellan förstelärare och lärare dels sker i det tysta; måhända ska förstelärare få bättre och mer kompetensutveckling, men så är det inte beskrivet i vare sig lagförslag eller fackliga avtal. Dels innebär avsaknaden av konsensus att professionen inte har någon kontroll över försteläraryppdraget, vilket får som konsekvens att professioner utifrån kan avgöra vilken kompetensutveckling som anses vara bäst. Lägg därtill att många förstelärarna känner sig misstänkliggjorda av sina kollegor och att rektorer uppger att utnämningar i samband med karriärsstegsreformen har skapat dålig stämning på skolorna (exempelvis Brante m.fl 2019, RiR 2017:18, Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2016).

En fjärdedel av förstelärarna uppger i enkäten att de trots sitt uppdrag och lönepåslaget på 5 000 kronor, funderar på att lämna skolan, vilket tyder på att det är en utsatt position. Det är visserligen färre än den tredjedel av lärarna som uppger att de funderar på att lämna skolan, men fortfarande en betydande andel. Allt sammantaget leder det till frågan om en uppdelning av lärarprofessionen i form av karriärtjänster är rätt väg att gå. Vill lärarprofessionen riskera en

uppdelning med ojämlika förutsättningar, för möjligheten att göra karriär? Och är professionen redo att dela upp sig, med till exempel en inriktning mot skolutveckling och ledarskap?

Studiens resultat pekar inte på att det från professionens håll finns en uttalad önskan om att dela upp sig. Både lärare och förstelärare uppger till exempel att de vill, om de själva får välja, främst kompetensutveckla sig inom sitt ämne, samt didaktik och pedagogik-områden som ligger nära professionens kärnverksamhet. Hade förstelärare önskat andra aktiviteter än lärare, hade det talat för motsatsen. Professionen verkar fortfarande ha en samlad bild av, och tilltro till sin egen förmåga och kunskap, trots att trycket utifrån är starkt. Även att både lärare och förstelärare anger i enkäten att de utvecklas främst genom samarbete med sina kollegor (Se figur 2, 2B), kan tolkas som att professionen står enat.

En återkommande fråga under arbetet med studien har varit hur respondenterna ska benämnas. I andra sammanhang anger epitetet framför yrkestiteln en distinktion mot grundyrket, det adderar något till ursprungsbetydelsen. En specialistläkare är förutom läkare även specialist, en specialpedagog eller en speciallärare besitter utöver sin grundprofession ytterligare expertis. I dessa sammanhang finns det en uttalad skillnad mellan för- och efterled av ordet, vilket innebär att det inte råder några tveksamheter kring benämningen; en specialisttandläkare är en tandläkare som studerat vidare till att bli specialist. Så är inte fallet med kategorin förstelärare. Det skulle kunna gå att göra en distinktion mellan lärare och ämneslärare, men det skulle innebära en återgång till ett tidigare synsätt där lärare kom från olika akademiska traditioner (Ringarp, 2011). En sådan uppdelning görs heller inte i studien; där är grupperna uppdelade i förstelärare eller lärare, oavsett om lärarna är ämneslärare eller inte.

Att det saknas konsensus kring vad som ingår i försteläraryuppsdraget försvårar avgränsningen av gruppen förstelärare ytterligare; uppsdraget kan vara antingen en tillsvidare- eller en visstidsanställning, det kan antingen ingå timmar för uppsdraget eller inte. En förstelärare som slutar på sitt uppsdrag, är inte längre förstelärare utan lärare. Lösningen blev ändå att kalla respondenterna ”förstelärare” och ”lärare”. Motiveringen är förutom av rent praktisk karaktär främst att respondenterna har uppgett vad de arbetar som vid svarstillfället, inte vad de uppfattar sig som. Tveksamheten kring benämningarna väcker dock frågor kring hur stor skillnad det är mellan grupperna, och i förlängningen vad det egentligen innebär att vara förstelärare, och hur en lärare blir utvald till uppsdraget.

Ett av syftena med promemorian *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare* (DsU 2021/03373) är att tydligare styra hur tillsättningen av förstelärartjänster går till. Genom olika kurser kommer en lärare bli ”meriterad” av Skolverket, och därmed behörig att söka en förstelärartjänst. Förslaget innebär dock, förutom en avgränsning av vilka som är behöriga att söka, ingen större förändring mot hur tillsättningen går till i dag. Det kommer fortfarande vara huvudman som utser förstelärare, oavsett vilka formella och informella meriter de sökande har utöver sin meritering. Det är dessutom Skolverket som avgör vilka kurser som anses meriterande och inte akademien eller professionen genom exempelvis fackförbunden. Det innebär att lärarprofessionen i framtiden behöver accepteras av två yttre aktörer för att få möjlighet att bli ”expert” – en myndighet som avgör rätt kompetens, och en huvudman som avgör om det finns behov i verksamheten. Lite i skymundan innebär även det reformvårdande förslaget som ska förtydliga formerna kring förstelärare, att konstruktionen som sådan cementeras; förstelärare är här för att stanna. Kring detta faktum har det varit tyst, både från fackförbunden, politiken och i de flesta remissvar, en tystnad som går att tolka som konsensus.

Professionens kompetens och professionalisering

Genom att respondenterna får skatta sina möjligheter till kompetensutveckling (se figur 2) framkommer att de inte styr innehållet i sin kompetensutveckling fullt ut. I stället är det utomstående professioner, som exempelvis skolläring, som avgör innehållet, dessutom i en riktning som respondenterna menar inte alltid är relevant för deras arbete (figur 2, 2E).

Det går utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv därför säga att lärarkårens kompetensutveckling snarare kan kopplas till styrning, än i första hand fördjupning av kunskapsbasen. Att lärarprofessionen inte själv får bestämma vilken kompetensutveckling som lämpar sig bäst, går även att se som en brist på tillit. I förlängningen kan detta synsätt begränsa handlingsutrymmet för professionen, och skapa en verksamhet med byråkrati som främsta styrform. Med det tillkommer krav på andra kompetenser, baserade på en kunskapssyn som ska komma verksamheten till gagn, snarare än individen. I en sådan styrmodell vore det inte lika anmärkningsvärt om huvudman bestämmer innehållet i de yrkesverksammas kompetensutveckling. Är det däremot professionalism som är styrningen som eftersträvas, innebär bristen på tillit en försvagning av professionen som riskerar att på sikt urholka yrkesutövares omdöme. Genom att ge rätten till diskretion, innebär det att arbetsgivaren litar på professionen och tillerkänner professionen kunskap och kompetens (Freidson, 2001).

Ett av studiens resultat är att förstelärare oftare än lärare anger att de deltar i kompetensutvecklingsaktiviteter. Det går att tolka som att förstelärares kompetens och potential bättre tas till vara. I propositionen (Prop. 2012/13:136) motiveras införandet av förstelärare med att ”Lärares kompetens och potential måste på ett bättre sätt än i dag tas till vara och uppmuntras”. Notera formuleringen ”lärares”, det vill säga alla verksamma lärare. En invändning skulle då kunna vara att organisationen på arbetsplatsen är konstruerad så att försteläraren ska dela med sig av sin kompetens till sina kollegor. Det är nog troligt att det är upplagt på det sättet på många skolor, men det förklarar inte skillnaden i de redovisade svaren. Om förstelärare får kompetensutveckling i till exempel betyg och bedömning, för att sedan få i uppdrag att sprida kunskapen till sina kollegor, borde det därför inte vara så stor skillnad bland svaren. Det är alltså 13 procent färre lärare (figur 3, 3C) som uppgett att de fått erbjudande om att ta del av denna kompetensutveckling – antingen har de inte fått någon, eller så har de inte uppfattat sin förstelärares kunskapsförmedling som kompetensutveckling.

Skolverket är enligt resultatet den klart största leverantören av kompetensutvecklings till Sveriges lärare. Som uppmärksammats tidigare, är dessa insatser uppskattade inom lärarkåren, och leder ofta till förändringar i undervisningens upplägg och struktur (Carlbaum m fl, 2019). Dock utan att elevernas kunskaper ökar (Lindvall m.fl., 2021). Detta innebär något motstridiga slutsatser: en av professionen populär men förhållandevis ineffektiv insats i förhållande till syfte, som dock leder till mer didaktisk reflektion. Dessutom, en styrd insats, som ur ett professionsteoretiskt perspektiv inte borde gynna professionen. Paradoxen sätter fingret på den komplexa konstruktion som lärares kompetensutveckling innebär; den yrkesverksamma behöver både fokusera på att utveckla sitt förhållningssätt och sina kunskaper. Lösningen skulle med fördel kunna vara en kombination, där nya kunskaper inom ämnet appliceras enligt Skolverkets modeller. Det skulle däremot innebära mer individuell anpassning, vilket är organisatoriskt komplicerat och kostsamt. Lockelsen är därför stor att arbetsgivaren samlar all kompetensutveckling under samma tak, vilket alltså leder till en upplevd förändring av undervisningen och en nöjd profession, men utan höjda kunskapsresultat. Med stor sannolikhet gäller inte detta enbart lärarprofessionen; i välfärdsprofessioner finns en inbyggd problematik där verksamhetens och individens behov ibland står i konflikt.

Välfärdsprofessioner benämndes i tidig forskning som ”semiprofessioner”, där semi anger att något saknas för att bli hel, i detta fall en klassisk profession. Att bli en fullvärdig, klassisk profession har dock varit omöjligt för välfärdsprofessionen redan från början. I uppdraget från samhället, som skapade behovet av professionen, fanns motprestationskrav, som villkor om att få vara med att styra, men också möjligheter att kunna påverka och kontrollera innehåll. Viss kontroll anses vara nödvändig även av professionen och är inbyggd i systemet redan från början (Grimen, 2010). Betygssättning till exempel, skulle kunna vara ett moment som uppfattas av lärarprofessionen som en handling som bör kontrolleras, både av utomstående och internt av professionens inre etiska styrning. Men om kontrollen av professionen sker genom till exempel detaljstyrning över innehåll i kompetensutveckling, är det i stället en kontroll över styrning. Kontrollen av innehållet i kompetensutvecklingen är säkerligen med professionens bästa i åtanke, och denna är sprungen ur förhoppningen att verksamheten är i behov av kompetensutveckling, till exempel efter svaga PISA-resultat. Dock – det väcker frågor om vad det gör för tilltron till professionens möjligheter att själva lösa problemet, utan att huvudman eller stat går in som garant och pådrivare.

I propositionen som låg till grund för införandet av förstelärare betonades att förstelärare är nödvändigt för att ”lärare måste ges möjligheter att utveckla sin professionalism och gå vidare i karriären inom läraryrket” (Prop. 2012/13:136, s. 9). Det senare går att utläsa i denna studies resultat, till exempel att många förstelärare – mer än dubbelt så ofta som lärare – angett att de kompetensutvecklar sig inom ”ledarskap”, ett ämnesområde som verkar mer knutet till ledning av kollegor än kopplat till undervisning (figur 3, 3F). Reformen ska med andra ord fungera som ett verktyg för professionalisering i syfte att skapa professionella lärare. Lärarfacken var vid införandet positiva till införandet, ett beteende som känns igen från andra professionaliseringsreformer; vid första anblick är de flesta parter överens om att det är något positivt med professionalisering (Evetts, 2006; Stenlås, 2009). Med allt fler begränsningar och kontrollinstanser brukar dock entusiasmen minska och därmed även professionalismen, åtminstone för professionen som är föremål för processen. För de andra parterna, som staten eller huvudmannen, kan professionaliseringsprocessen dock fortsatt fungera som ett draglok för verksamhetsförändringar och effektiviseringar. Det återstår att se om entusiasmen bland professionen består, men det verkar stå klart att den politiska styrningen är fortsatt inställda på att förstelärare är rätt väg att gå, inte minst genom förslaget om professionsprogram.

Ett professionsprogram för lärare blir ytterligare en del av professionaliseringen. Programmet, som styrs av en myndighet (om än med representanter från professionen) kommer avgöra dels vilken kompetensutveckling som ska värderas högst, dels professionens möjligheter till karriär. För en yrkeskår som strävar efter att styras av ett professionsideal blir det problematiskt att påverkan från yttre organisationer är så påtaglig. Professionen vill därmed anpassa sig, och går med på processens grundpremissor genom att även de uppmuntra karriärsteg, eller gå med på att skapa strukturer för mellanledningsuppdrag. Alvehus m.fl. menar till exempel att förstelärare inte kan legitimera sin utnämning som ”excellenta lärare” (Alvehus m.fl., 2019 s. 172), och tar därför hellre mellanledningsuppdrag. Detta fungerar säkert i praktiken på många skolor, där förstelärare bedriver viktiga och framgångsrika uppdrag. Men det innebär fortfarande att *kontrollen* för beslut tas av annan profession. Annorlunda uttryckt; att vara arbetslagsledare innebär ansvar, men knappast ett självständigt mandat.

Vidare forskning

I metoddiskussionen diskuterades de begränsningar som enkäter kan innebära. Avsaknaden av möjligheten till följdfrågor och därmed en fördjupad förståelse över de svar som har redovisats, lämnar önskemål om vidare forskning. Tidigare studier signalerar att försteläraryrket på

vissa skolor är ett komplext och mångfacetterat uppdrag. Det vore därför exempelvis relevant att i fördjupande intervjuer undersöka hur lärarkåren förhåller sig till denna studies resultat; speglar studien deras verklighet, och har de i så fall förslag eller resonemang som kan förklara de skillnader som påvisats?

Även den stora mängd kommentarer som finns på samtliga fyra enkätfrågor (totalt 4 423), skulle vara intressant att följa upp. Genom att till exempel kategorisera kommentarerna genom textanalys, skulle det vara möjligt att utläsa ett mönster av respondenternas utvecklade tankar kring kompetensutveckling. Flera uppger i kommentarerna att det inte erhållit någon kompetensutveckling alls, vilket föranleder frågor som hur respondenten definierar kompetensutveckling. Särskilt med tanke på hur många respondenter som ändå uppger att de utvecklas dagligen i sitt arbete (figur 2, 2A). Av samma anledning skulle det vara givande att ta reda på hur skolledningar ser på kompetensutveckling, både gällande innehåll och förutsättningar.

Det leder in på ett ytterligare område som skulle vara intressant att undersöka, nämligen hur skolledning ser på försteläraryuppraget, och om det i sin tur kan förklara skillnader mellan lärares och förstelärares kompetensutveckling. Hur ställer sig skolledning till resultatet som visar att förstelärare får mer kompetensutveckling inom "ledarskap" än lärare? Samt, hur säkerställer skolledning att kompetensutveckling som förstelärare har i uppdrag att sprida, verkligen kommer hela skolan till del?

Avslutande reflektion

När jag efter tolv år som lärare bytte skola och kommun bytte jag även skolkultur. Det var skillnad på det mesta, från elevunderlag till verksamhetens organisation, samt en för mig förvånande skillnad i hur skolan hanterade personalens kompetensutveckling. Jag kom från en verksamhet där lärarens 104 avtalsenliga kompetensutvecklingstimmar (SKR, 2021) diskuterades och förhandlades noga, för att sen delas upp i ett mindre gemensamt (verksamhetsstyrt) och ett större individuellt fokusområde. Resultaten och erfarenheterna följdes upp på utvecklingsamtal. På min nya arbetsplats var kompetensutvecklingsmålen vagt formulerade och bestämdes långt upp i hierarkin, budgeten för kompetensutveckling kunde i sista stund ändras och rent administrativa möten räknades som kompetensutvecklande. Hur kunde det skilja sig så mycket?

“Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevernas lärande” står det i avtalet mellan arbetsgivare och lärarfacken (SKR, 2021, s.2). Överenskommelsen lämnar en hel del tolkningsutrymme och innebär, som framgår av denna studie, ofta att det är huvudmannen som avgör vad som bäst utvecklar en lärares förmåga att vara en kompetent lärare, ofta oaktat vad forskningen på området lyfter fram eller professionens önskemål.

Att det fanns lokala skillnader var alltså för mig bekant sedan tidigare, om än på en anekdotisk nivå. Att det även är skillnad på både kompetensutvecklingens innehåll, och på förutsättningar mellan förstelärare och lärare, gör situationen med lärarkårens möjligheter till kompetensutveckling än mer komplex. En verksam lärare verkar behöva förlita sig på sin huvudman för att få fullgoda möjligheter till kompetensutveckling: först genom struktur och organisation kring aktiviteter, sedan genom en befordran som förstelärare. Först då verkar – i alla fall sett till studiens resultat – förutsättningarna förbättras. Dock tyder det mesta på att även förstelärares kompetensutveckling blir starkt villkorad, genom att viss kompetens kommer värderas högre än annan. Kompetens som värderas högt är inte sällan, som studien har berättat om, kompetenser som stärker verksamheter snarare än individer, samt struktur och modeller snarare än

ämneskompetenser. Allt till tonerna om professionalisering, som för en professionell är svår att säga nej till. För vem vill inte vara professionell?

Referenslista

- Anskär, E., Lindberg, M., Falk, M., & Andersson, A. (2018). Time utilization and perceived psychosocial work environment among staff in Swedish primary care settings. *BMC Health Services Research*, 18(1), 166.
- Almega (2021). *Kollektivavtal friskolor 2021–2023*.
<https://www.almega.se/app/uploads/sites/5/2022/06/kollektivavtal-friskoleavtalet-allm-villkor-lr-och-lf-2021-2023-med-andrat-basbelopp-2022-01-01.pdf>
- Alvehus, J., Eklund, S. & Kastberg, G. (2019). *Lärarkåren och förstelärarna: splittrad, stärkt och styrd profession*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda: Att förstå och förändra världen med siffror* (Andra upplagan ed.).
- Brante, T., Svensson, K. & Svensson, L.G. (red.) (2019). *Ett professionellt landskap i förvandling*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Carlbaum, S., Hanberger, A., Andersson, E., Roe, A., Tengberg, M. & Kärnebro, K. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer* https://www.skolverket.se/download/18.a35553a171bb8ce903cf4/1591805722854/Laslyftet_utvardering_Slutrapport_2020_UCER.pdf. Umeå universitet.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (4., rev. och uppdaterade uppl. ed.).
- Eriksson, A. & Player-Koro, C. (2019). *Förstelärare i matematik: en studie av konsekvenser för undervisning och utveckling av matematikundervisning*. [Uppsala]: IFAU - institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Erlandson, P., & Karlsson, M. (2018). From trust to control - the Swedish first teacher reform. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(1), 22-36.
- Evetts, J., Olgiati, V., Luzio, G., Pfadenhauer, M., Svensson, L., Sáez, J., . . . Langer, A. (2006). Trust and professionalism in knowledge societies. *Current Sociology*, 54(4), 515–678.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism - The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Grimen, H. (2010). Profesjon och tillit. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.197-215). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grimen, H., & Molander, A. (2010). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grönqvist, E., Hensvik, L. & Thoresson, A. (2020). *Minskar lärarrörligheten och förbättras studieresultatet av karriärstegsreformen?* [Uppsala]: IFAU - Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.

- Hjalmarsson, M & Löfdahl Hultman, A. (2016). Det är inte jag som har tillsatt mig själv på posten. Motstånd och ironi i relationer mellan förstelärare och deras kollegor. *Kapet* Vol. 12, no 1, s. 76–94
- Jansson, B., Thullberg P. (2013, 9 december). Kommunerna har haft sin chans – staten måste ta över. *Dagens Nyheter*, 4
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980.
- Kirsten, N. (2020). *Kompetensutveckling som styrning. Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärarens lokala praktik*. [Doktorsavhandling Uppsala universitet]. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1413363/FULLTEXT01.pdf>
- Kirsten, N., & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 25(1), 7-34.
- Lindström, M. (2020). Swedish school reforms and teacher professionalism. *Professions and Professionalism*, 10(2), 1-20.
- Liljegren, A., & Parding, K. (2010). Ändrad styrning av välfärdsprofessioner - exemplet evidensbaserad i socialt arbete. *SOCIALVETENSKAPLIG TIDSKRIFT*, 27(3/4), 270–288.
- Lindvall, J., Helenius, O., Eriksson, K., & Ryve, A. (2021). Impact and Design of a National-scale Professional Development Program for Mathematics Teachers. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 2021, Scandinavian Journal Of Educational Research, 2021.
- Lärarnas Riksförbund. (u.å). *Vad har man rätt till för kompetensutveckling för lärare eller studie- och yrkesvägledare?* Hämtad 2022-08-12 från <https://www.lr.se/stod--rad/faq-fragor-och-svar/fragor/Ok-anstallningen/vad-har-man-ratt-till-for-kompetensutveckling-som-larare-eller-studie--och-yrkesvagledare>
- Läraryrkesförbundets remissvar till DsU 2021/03373 *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Läraryrkesförbundet. <https://www.regeringen.se/4aa5e1/contentassets/289dc0d69b2b42d080673f8b0d3c37d0/lararforbundet.pdf>
- Lärarnas riksförbunds remissvar till DsU 2021/03373 *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Lärarnas Riksförbund. <https://www.regeringen.se/4aa952/contentassets/289dc0d69b2b42d080673f8b0d3c37d0/larnas-riksforbund.pdf>
- Läraryrkesförbundet (2015, 2 februari). *Hög reformtakt ger lärare allt sämre hälsa*. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/hog-reformtakt-ger-larare-allt-samre-halsa>
- Nilsson Lindström, M. (2019). Utbildningsfältets omvandling och läraryrkenas professionalisering. I Brante, T., Svensson, K. & Svensson, L.G. (red.), *Ett professionellt landskap i förvandling*, (127-165). Studentlitteratur.
- Nilsson-Lindström, M., & Beach, D. (2013). The professionalization of the field of education in Sweden: A historical analysis. *Professions and Professionalism*, 3(2), 1.
- Parding, K., & Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organisational values. *The Journal of Workplace Learning*, 30(2), 108-120.

- Prop. 2012/13:136. *Karriärvägar för lärare i skolväsendet m.m.*
<https://www.regeringen.se/49b728/contentassets/630c717d44ec40d6a0065e379579353e/karriarvagor-for-larare-i-skolvaseendet-m.m.-prop.-201213136>
- Regeringsbeslut U2013/7215/S *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling- Läslyftet.*
<https://www.regeringen.se/49b731/contentassets/de6af9c8f05c44088dcb689ea0b08fcd/uppdrag-om-fortbildning-i-las-och-skrivutveckling--laslyftet>
- Regeringen, pressmeddelande. (2019, 20 december). *Samtal statsbidrag för karriärsteg för lärare från och med hösten 2020.* <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/12/samlat-statsbidrag-for-karriarsteg-for-larare-fran-och-med-hosten-2020/>
- Riksrevisionen. (2017). *Karriärstegsreformen och Lärarlönelyftet – högre lön men sämre sammanhållning.* <https://www.riksrevisionen.se/rapporter/granskningsrapporter/2017/karriarstegsreformen-och-lararlonyftet---hogre-lon-men-samre-sammanhallning.html>
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling.* [Doktorsavhandling Lunds universitet].
- Samuelsson, K. (2019). *Teachers´work in times of restructuring : On contextual influences for collegiality and professionalism* [Doktorsavhandling Göteborgs universitet]. (Gothenburg studies in educational sciences, 431).
- SFS 2010:800 *Skollag* <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2010:800>
- SFS 2011:268 *Förordning* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011268-om-larar--och_sfs-2011-268
- SFS 2016:100 *Förordning* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2016100-om-statsbidrag-for-hojda_sfs-2016-100
- Skolverket. (u.å). *Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det.*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola>
- Skolverket. (u.å). *Villkor för förstelärare.*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/statsbidrag-for-karriartjanster-2021-22>
- Skolverket. (2014). *Vem är förstelärare?*
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65acca/1553965413325/pdf3188.pdf>
- Skolverket, statistik (2022, 6 juni). *Sök statistik om förskola, skola och vuxenutbildning.*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokB>
- SKR och Sobona, Lärarförbundets och Lärarnas riksförbunds samverkansråd, *HÖK21, Bilaga M Arbetstider m.m för lärare*
<https://skr.se/download/18.13d8be6b17d669a65b8738c/1638172654223/Bilaga-M-Larares-arbetstider.pdf>

- SOU 2014:5. *Utredningen om skolans kommunalisering. Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan : betänkande*. <https://www.regeringen.se/49b715/contentassets/3d6becee49b3433982d24e78f3ba4bbf/staten-far-inte-abdikera--om-kommunalisering-sou-20145>
- Statskontoret (2016) Uppföljning av karriärstegsreformen, Delrapport 2 (2016:1): <https://www.statskontoret.se/siteassets/rapporter/pdf/2016/201601.pdf>
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm: läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet. https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2013/08/Hela-rapport-2009_6.pdf
- Sundén Jelmini, M. (2013, 12 september). Skolkarriär med förhinder. *Svenska Dagbladet*, 10
- Svensson, K. Svensson, L.G. (2019). Det svenska professionella landskapet. I Brante, T., Svensson, K. & Svensson, L.G. (red.), *Ett professionellt landskap i förvandling*, (s.15–56). Studentlitteratur.
- Sveriges radio (2022, 24 januari). Dagens Eko. *Professionsprogram för lärare och rektorer dröjer. "Väldigt olyckligt"*. <https://sverigesradio.se/artikel/professionsprogram-for-larare-och-rektorer-drojer-valdigt-olyckligt>
- Timrå kommuns remissvar DsU 2021/03373 *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. Timrå kommun. <https://www.regeringen.se/4aa07d/contentassets/289dc0d69b2b42d080673f8b0d3c37d0/timra-kommun.pdf>
- TT. (2013, 14 september). Fler lärare ska få göra karriär. *Dagens Nyheter*, 10
- Utbildningsdepartementet 2021/03373. *Professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. <https://www.regeringen.se/4a4e8b/contentassets/0fa86a6901154149ae0fe0dd05778849/professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare>

Bilagor

Bilaga 1. Enkätmissivet

Undersökning om läraryrket

Detta är om undersökningen som görs av forskare på Göteborgs Universitet, och som syftar till att ta reda på hur yrkeslandskapet för lärare ser ut. Undersökningen riktar sig till lärare i grund-, och gymnasieskolan. Till denna kategori räknas här även lärare i särskolan och inom vuxenutbildningen som arbetar med grund-, och/eller gymnasieskolans kursplaner. Tillhör du dennakategori så svara ja på enkätens första fråga!

Bakgrunden till undersökningen är att lärares yrke och arbetes innehåll har förändrats under senare år. Ett exempel är införandet av karriärsteg (förstelärare och lektorer) som har inneburit att lärare har olika arbetsuppgifter inom ramen för sin tjänst. Vilka dessa arbetsuppgifter är, hur lärare uppfattar sitt arbete, varandra samt vilka kompetenser som lärare anser att de behöver för att utföra sina arbetsuppgifterna finns idag ingen samlad kunskap om. Därför är ditt deltagande viktigt. Det är du som vet hur ditt arbete ser ut, vilka uppgifter du arbetar med och vilka kompetenser som behövs. Ditt deltagande är med andra ord helt avgörande för att öka kunskapen om vad det innebär att vara lärare i dag.

Du har fått den här enkäten eftersom att du finns med i Skolverkets register över legitimerade lärare.

För att ha möjlighet att genomföra undersökningen har vi fått tillgång till ditt för och efternamn och den e-postadress som du uppgav när du ansökte om lärarlegitimation. Enkäten är anonym och när svaren kommer in sammanställs de i form av statistiska tabeller och en enskilds svar kommer inte att kunna utläsas. Vi kommer att följa de regler som finns för lagring av data.

Enkäten tar cirka 20 minuter att fylla i och du kan spara dina svar om du inte har tid att besvara alla frågor vid samma tillfälle.

Catarina Player-Koro
Docent i pedagogiskt arbete Projektledare

Om du har några frågor om undersökningen kan du skicka ett mail till catarina.player-koro@gu.se

Bilaga 2. Internt bortfall

	n (antal svar)	Internt bortfall	Procent	Antal respondenter som svarat "Ej relevant"
Jag utvecklas kontinuerlig i mitt dagliga arbete som lärare	12 551	267	0,4	51
Jag får gå kurser på arbetstid	11 688	1130	6,9	886
Jag får delta på mässor/konferenser på arbetstid	11 516	1302	7,9	1019
Kompetensutveckling som min arbetsgivare erbjuder täcker mina behov	11 962	856	4,9	632
Jag använder min fritid för att tillgodose mitt behov av kompetensutveckling	12 448	370	1,6	204
Jag utvecklas genom samarbete med mina kollegor	12 553	265	0,6	75
Det dagliga arbetet är organiserat så att vi lärare har möjlighet att lära av varandra	12 494	324	1,1	140
Den kompetensutveckling som erbjuds är användbar i mitt arbete	11 855	963	5,8	747
Jag har möjlighet att styra över vilken kompetensutveckling jag vill delta i	12 019	799	4,1	526
Jag deltar i intressegrupper med andra lärare i sociala medier	12 355	463	1,7	222

Tabell internt bortfall enkätfråga 2

Tabellen visar internt bortfall samt antal respondenter som svarat "ej relevant" på enkätfråga 2: "I vilken grad stämmer följande påstående om kompetensutveckling överens med dina erfarenheter".

Enkätfråga:	Internt bortfall:
1. Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter?	685 respondenter
3. Vad handlade den kompetensutveckling om som du erbjudits under den senaste tolv månadersperioden?	705 respondenter
4. Vilken typ av kompetensutveckling anser du att du skulle behöva (flera alternativ kan anges)?	492 respondenter

Tabell internt bortfall enkätfråga 1,3 och 4

Tabellen visar internt bortfall på enkätfråga 1,3 och 4.

Bilaga 3. Redovisning χ^2 , Cramer's V

	Resultat χ^2			Resultat Cramer's V
	n	χ^2	p	
A. Läst material producerat av Skolverket	12 133	85,937	< 0,001	0,084
B. Läst facklitteratur	12 133	87,059	< 0,001	0,085
C. Läst professionella/pedagogiska tidskrifter	12 133	121,08	< 0,001	0,1
D. Läst vetenskaplig litteratur	12 133	148,919	< 0,001	0,111
E. Läst forskningsöversikter	12 133	158,205	< 0,001	0,114
F. Utbildningskonferens där lärare och forskare presenterar och diskuterar forskning	12 133	125,751	< 0,001	0,102
G. Fortbildningskurs anordnad av privat aktör	12 133	54,661	< 0,001	0,067
H. Utbildningsmessa där företag och andra utbildningsaktörer presenterar produkter och erbjuder seminarier	12 133	49,441	< 0,001	0,064
I. Akademisk kurs	12 133	16,489	< 0,001	0,037
J. Akademiskt program (exv mastersutbildning)	12 133	7,065	< 0,008	0,024

Tabell statistiktester enkätfråga 1

Tabellen visar en redogörelse av χ^2 samt Cramer's V på enkätfråga 1, "Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter? (Flera alternativ kan anges)". n = antal svar. χ^2 = teststatistik, p = p-värde (se Metod, Signifikanstester). Cramer's V = effektstyrka (se Metod, Reliabilitet).

	Resultat χ^2			Resultat Cramer's V
	n	χ^2	p	
A. Pedagogik/didaktik	12 133	44,825	< 0,001	0,061
B. Digital teknik i skolan/undervisning	12 133	1,77	0,183	0,012
C. Betyg och bedömning	12 133	13,061	< 0,001	0,033
D. Ämneskunskaper	12 133	28,07	< 0,001	0,048
E. Specialpedagogik	12 133	4,302	0,38	0,019
F. Ledarskap	12 133	271,995	< 0,001	0,15
G. Programmering	12 133	16,308	0,041	0,037
H. Flerspråkighet	12 133	4,175	0,041	0,019
I. Neurovetenskap	12 133	3,086	0,079	0,016
J. Kognitionsvetenskap	12 133	0,946	0,331	0,009
K. Hälsa	12 133	1,36	0,244	0,011
L. Skapande verksamhet	12 133	0,784	0,376	0,008
M. Idrott	12 133	1,975	0,16	0,013

Tabell statistiktester enkätfråga 3

Tabellen visar en redogörelse av χ^2 samt Cramer's V på enkätfråga 3, "Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter? (Flera alternativ kan anges)". n = antal svar. χ^2 = teststatistik, p = p-värde (se Metod, Signifikanstester). Cramer's V = effektstyrka (se Metod, Reliabilitet).

	Resultat χ^2			Resultat Cramer's V
	n	χ^2	P	
A. Pedagogik/didaktik	12 326	4,631	0,031	0,003
B. Digital teknik i skolan/undervisning	12 326	0,848	0,357	0,017
C. Betyg och bedömning	12 326	6,218	0,013	0,037
D. Ämneskunskaper	12 326	0,055	0,815	0,028
E. Specialpedagogik	12 326	21,719	< 0,001	0,028
F. Ledarskap	12 326	6,616	0,01	0,007
G. Programmering	12 326	0,41	0,522	0,023
H. Flerspråkighet	12 326	0,554	0,457	0,042
I. Neurovetenskap	12 326	3,733	0,53	0,006
J. Kognitionsvetenskap	12 326	0,125	0,723	0,022
K. Hälsa	12 326	9,701	0,002	0,008
L. Skapande verksamhet	12 326	17,29	< 0,001	0,019
M. Idrott	12 326	9,401	0,002	0,002

Tabell statistiktester enkätfråga 4

Tabellen visar en redogörelse av χ^2 samt Cramer's V på enkätfråga 4, "Har du under den senaste 12 månadersperioden deltagit i någon av nedan listade externa kompetensutvecklingsaktiviteter? (Flera alternativ kan anges)". n = antal svar. χ^2 = teststatistik, p = p-värde (se Metod, Signifikanstester). Cramer's V = effektstyrka (se Metod, Reliabilitet).

Bilaga 4. Redovisning av T-test

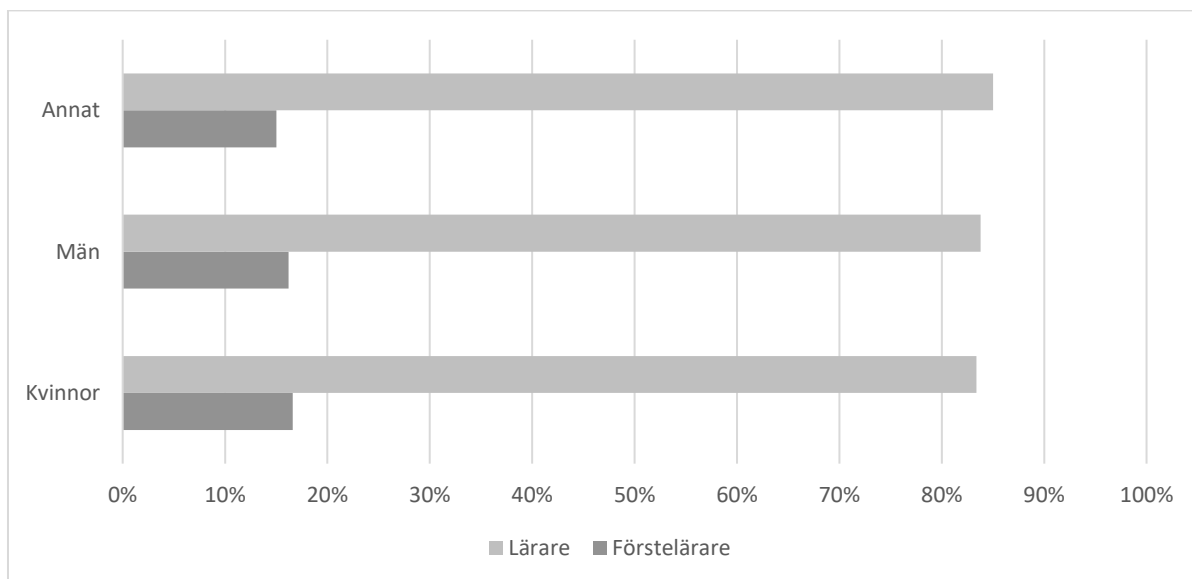
	F	Sig.	t	df	Significance		Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Jag utvecklas kontinuerlig i mitt dagliga arbete som lärare	35,14	< 0,001	11,61	12 549	< 0,001	< 0,001	0,25	0,02	0,21	0,30
Jag får gå kurser på arbetstid	2,7	0,095	13,76	11 686	< 0,001	< 0,001	0,44	0,03	0,37	0,50
Jag får delta på mäsor/konferenser på arbetstid	2,94	0,086	12,84	11 514	< 0,001	< 0,001	0,40	0,03	0,34	0,46
Kompetensutveckling som min arbetsgivare erbjuder täcker mina behov	22,97	< 0,001	9,29	11 960	< 0,001	< 0,001	0,27	0,03	0,21	0,33
Jag använder min fritid för att tillgoda mitt behov av kompetensutveckling	18,29	< 0,001	7,04	12 446	< 0,001	< 0,001	0,21	0,03	0,15	0,27
Jag utvecklas genom samarbete med mina kollegor	96,93	< 0,001	9,25	12 551	< 0,001	< 0,001	0,21	0,02	0,16	0,25
Det dagliga arbetet är organiserat så att vi lärare har möjlighet att lära av varandra	19,14	< 0,001	10,56	12 492	< 0,001	< 0,001	0,28	0,02	0,23	0,34
Den kompetensutveckling som erbjuds är användbar i mitt arbete	4,02	0,04	13,16	11 853	< 0,001	< 0,001	0,35	0,02	0,30	0,41
Jag har möjlighet att styra över vilken kompetensutveckling jag vill delta i	6,88	0,009	14,36	12 017	< 0,001	< 0,001	0,43	0,03	0,37	0,49
Jag deltar i intressegrupper med andra lärare i sociala medier	13,76	< 0,001	9,78	12 353	< 0,001	< 0,001	0,37	0,03	0,29	0,44

Tabell t-test enkätfråga 2

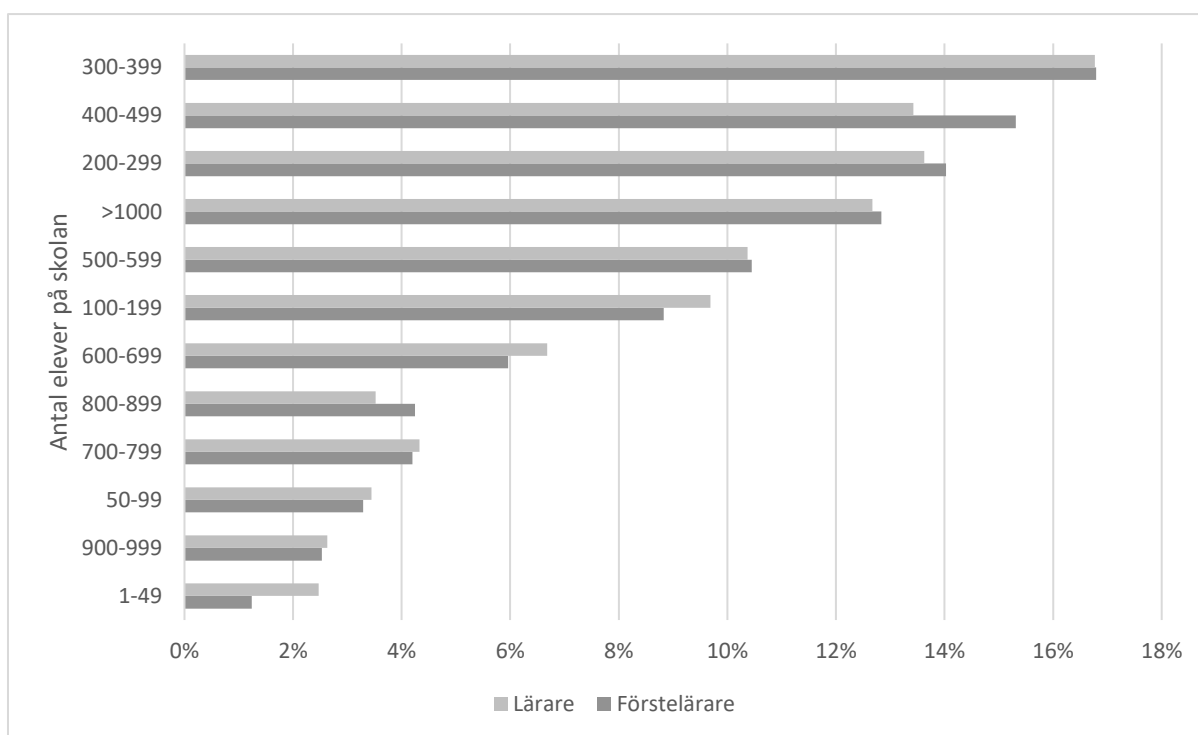
Tabellen visar resultatet av de t-test som gjordes på medelvärdeskilnaderna mellan grupperna "förstelärare" och "lärare" på enkätfråga 2: "I vilken grad stämmer följande påstående om kompetensutveckling överens med dina erfarenheter". För mer utförlig beskrivning av t-test, se Metod, Signifikanstester.

Bilaga 5. Bakgrundsdata respondenterna

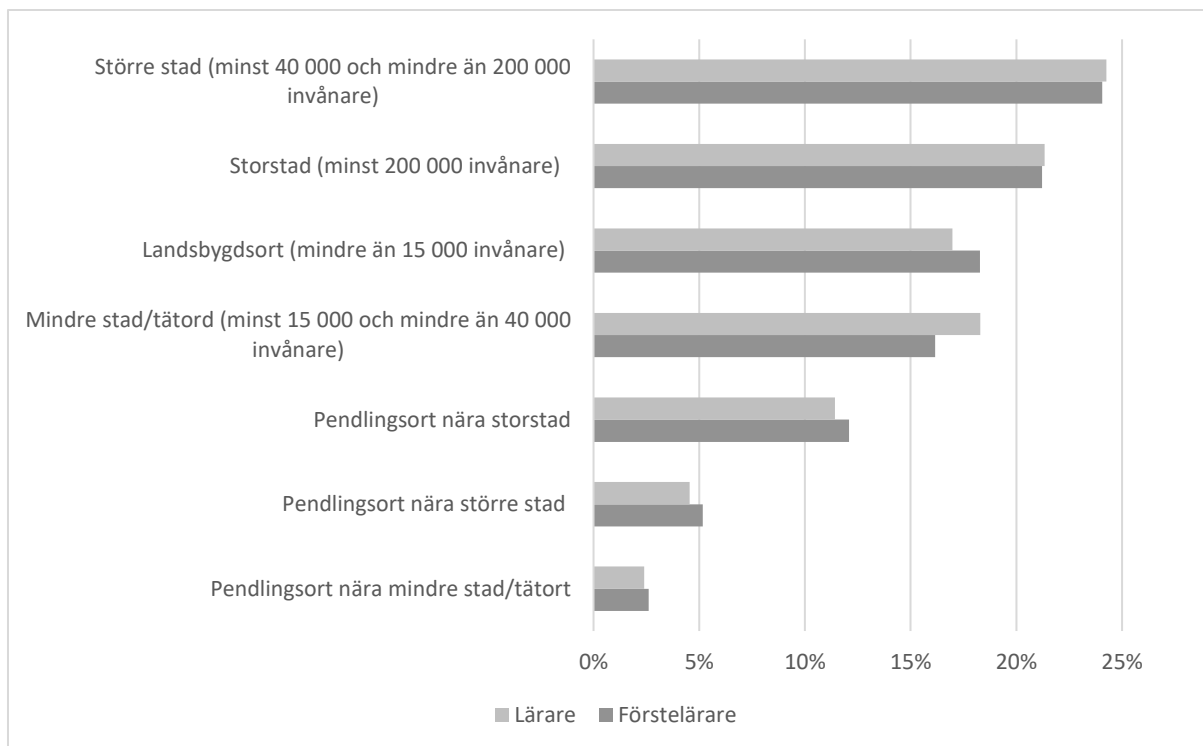
I bilaga 5 presenteras sammanställningar av respondenternas bakgrundsdata, fördelade på om de uppgett att de är förstelärare eller lärare.



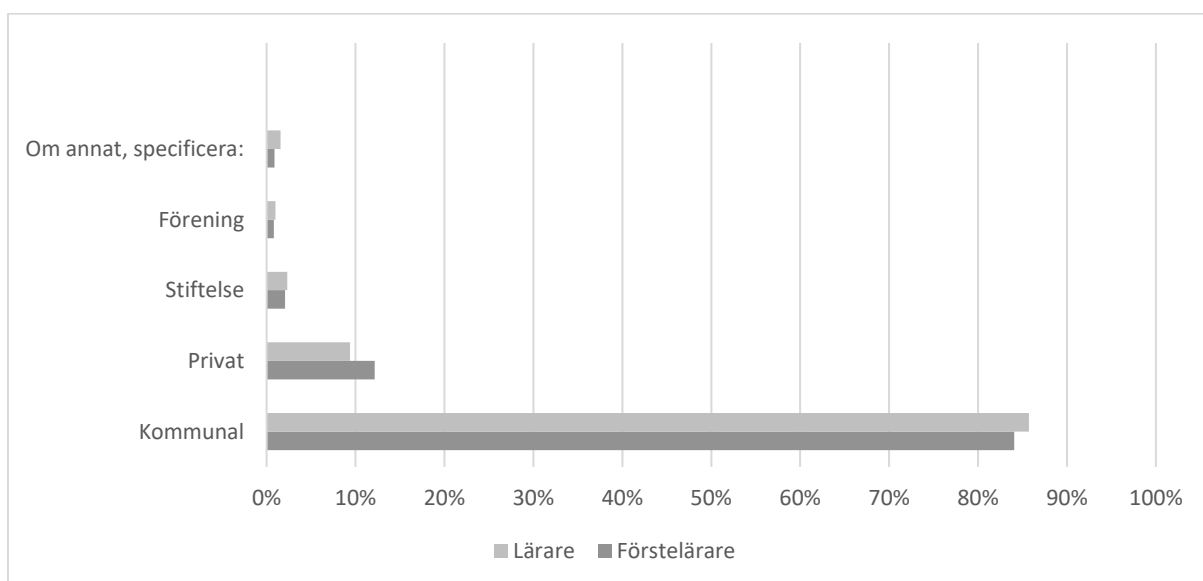
Figuren visar fördelning av vilket kön som respondenterna har uppgett att de har.



Figuren visar hur många elever respondenten uppger att den skola de arbetar på har.



Figuren visar vilken geografisk plats som respondenten uppger att de arbetar på.



Figuren visar vilken huvudman som respondenten uppger är anställd av.