

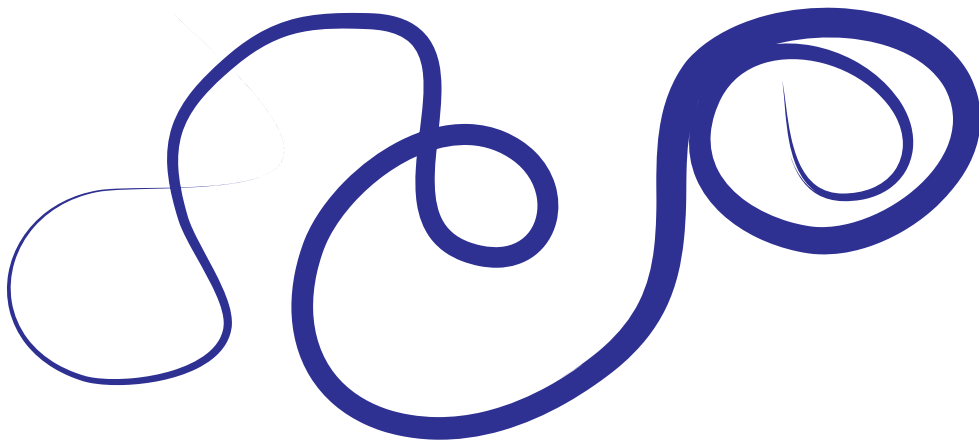


GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 2

Barnskötare blir förskollärare

Enkätjämförelse med en
reguljär förskolläraryt utbildning



Rolf Lander

Barnskötare blir förskollärare

Enkätjämförelse med en reguljär förskollärarytbildning

Rolf Lander

2012



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 2

© Författaren 2012. Alla rättigheter förbehålls.
Omslag, layout och sättning: Viktor Aldrin.

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 2

ISBN: 978-91-86857-05-9

URL: <http://hdl.handle.net/2077/29259>

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv).

Ansvarig utgivare: Författaren.

Redaktion: Sverker Lindblad (FD, professor), Girma Berhanu (FD, docent), Anita Franke (FD, docent). Redaktionssekreterare: Viktor Aldrin (TD)

<http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Abstract

Title: **Nursemaids become pre-school teachers. Questionnaire comparison with regular pre-school education**

Author: Rolf Lander

Department: Department of Education and Special Education, University of Gothenburg

Series: RIPS: Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Series no: 2

ISBN: 978-91-86857-05-9

URL: <http://hdl.handle.net/2077/29259>

Date: 23 May, 2011

Two cohorts of nursemaids took part in an education to become pre-school teachers in 2009 and 2011 at the University of Gothenburg. Their education was the same as pre-school teachers to be at the same university, with the same teachers and the same curriculum, except for two elements: The nursemaids studied 75 per cent of the time for theoretical courses, and they practiced in their ordinary working-places. Four contemporary cohorts of pre-service trained pre-school teachers answered the same questionnaire as the nursemaids in the end of their education. Structural equation modelling suggests that the working process during practice – including the relation between student and mentor - is both integrated in and dis-integrated from the education as a whole. The working process during practice did influence students' self concept for working as a pre-school teacher. But the experience of quality in the education and self concept related to studying was highly connected to theoretical courses, and not to the working process at practice, except for one relation: Students who were let into regular communities of practice characterized by critical interaction (an operationalization of Fullan's concept) were more likely to utilize deep study approaches, which were positively connected to the experienced quality of the education. However, only a minority of students experienced this. Over all regular pre-school education students experienced the working process at practice as better than did nursemaids. Probably the latter were more engaged in ordinary work and with less possibilities for temporary withdrawals for reflection. Still nursemaids were relatively more pleased with the education as a whole, and experienced a greater self concept for practical work as pre-school teachers.

Keywords: pre-school education, nursemaids, study approach, self concept

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Inledning	3
Enkätdesign	4
Bakgrundsdata	7
Mätmodeller	9
Den högskoleförlagda utbildningen.....	10
Den verksamhetsförlagda utbildningen	14
Examination och studiemönster	17
Resultat som kvalitet och prestationstillit	20
Sammanfattning om faktorerna.....	21
Sambandsmodeller	23
Skillnader mellan barnskötare och andra förskolestuderande	26
Referenser	29
Bilagor	30
Bilaga 1.....	30
Bilaga 2	32
Bilaga 3	34
Bilaga 4	36

Lista över figurer och tabeller

Figur 1. Relationen mellan åtaganden/problem i studierna samt kategori och ålder.....	8
Figur 2. Mått för opinionen om den högskoleförlagda utbildningen uppdelad på barnskötare och campusstudenter.	11
Figur 3. Variansanalyser av först delfaktorn Krav, därunder den enskilda frågan om hur arbetsamt teori-praktikhanteringen varit.....	12
Figur 4. Variansanalyser av frågor om teori-praktik i kursundervisningen efter grupp.	13
Figur 5. Positiv opinion om den verksamhetsförlagda utbildningen.	15
Figur 6. Förändring över tid efter kategori i opinionen om den verksamhetsförlagda utbildningen.....	16
Figur 7. Positiv opinion om examinationen samt användning av studie- resp. läromönster.	18
Figur 8. Variansanalyser för studiemönster och läromönster.	19
Figur 9. Strukturell ekvationsmodellering av samband mellan de mätta, standardiserade faktorerna.	24

Sammanfattning

Barnskötare har i två kullar genomgått en förskolläraryt utbildning med samma innehåll och samma lärare som studenter i den reguljära utbildningen. Skillnaden ligger i att barnskötarna fått tillgodoräkna sig en viss del av utbildningspoängen på grund av sina erfarenheter och att de fullgjort den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU:n) på sin vanliga arbetsplats. Barnskötarna och fyra studentkullar i den reguljära utbildningen har besvarat enkäter mot slutet av sin utbildning.

Enkätresultaten talar för att barnskötarna har upplevt sin utbildning som något mera positiv än de reguljära studenterna medan de senare istället har haft mera utbyte av arbetsprocesserna i VFU:n. Inom båda grupperna har dock flera aspekter av arbetsprocessen upplevts bättre över tid.

Barnskötarna i den andra kullen var mera besvärade av kravnivån i högskolekurserna än den första kullen.

En sambandsanalys antyder att arbetsprocessen på VFU:n både är från- och tillkopplad när det gäller utbildningens resultat. Kvalitetsupplevelsen och känslan av att behärska studierna påverkas av högskolekursernas utformning och inte minst av den behandling teori/praktikrelationen fått där, men arbetsprocessen har föga med detta att göra, utom i en aspekt. De studenter, som släppts in i ett s.k. kritiskt samarbete på arbetsplatsen, visar ett djupare studiemönster, vilket i sin tur förbättrar kvalitetsupplevelsen. Å andra sidan är det en mindre minoritet som varit med om detta och chansen till det har inte påverkats av den högskoleförlagda utbildningen. Arbetsprocessen har – å andra sidan – en positiv relation till praktisk prestationstillit, vilket här betyder att känna sig trygg och effektiv i de nya uppgifterna som en förskollärare förväntas göra. Dock såg vi att det var den reguljära utbildningens studenter som framför allt upplevde arbetsprocessen positivt.

Inledning

Enkäten ingår i en utvärdering av hur deltagarna i en särskild förskolläraryt- bildning uppfattade denna jämfört med deltagare i den reguljära utbildningen vid samma tid.¹ Den ena gruppen (barnskötargruppen) hade redan en barnskötaryt- bildning medan den andra (campusgruppen) påbörjade en vanlig förskolläraryt- bildning. Båda gick sedan förskolläraryt bildningen vid Göteborgs universitet. Stu- denterna i barnskötargruppen har fått sin VFU (verksamhetsförlagd del i utbild- ningen) validerad, så att de läst 45 av totalt 60 hp medan campusgruppen läst hela inriktningen om 60 hp.² Campusgruppen hade ordinarie VFU inom sin inriktning medan försöksgruppen hade sina vanliga arbeten som barnskötare och handled- ning i det. Deltagarna inom de två utbildningarna har haft helt separata kursgrup- per, så de träffades aldrig på så sätt. Däremot hade de samma lärare i den högsko- leförlagda delen och samma uppläggning, bortsett från VFU-aspekten.

Rapporten omfattar två kullar av barnskötare och fyra kullar ur campusgruppen som gått utbildningen:

barnskötare	antal svar	svarsfrekvens, %
höstterminen 2009 (svar i januari 2010)	41	77
vårterminen 2011 (svar i maj 2011)	47	83
s:a	88	80
campusgruppen	antal svar	svarsfrekvens, %
höstterminen 2009 (svar januari 2010)	19	79
vårterminen 2010 (svar juni 2010)	27	77
höstterminen 2010 (svar januari 2011)	24	63
vårterminen 2011 (svar maj 2011)	35	95
s:a	105	78

Den totala gruppen svarande omfattar alltså 193 individer. Det finns ett internt bortfall, som vanligen är mycket lågt. Störst är det på frågan om ålder resp. hur många år man arbetat på förskolan, som ändå 95 procent svarat på. Inför sam- bandsanalyserna med strukturell ekvationsmodellering har det interna bortfallet modellerats med hjälp av EM-algoritmen (expectation-maximization method) i SPSS. Erfarenheterna av sådana modelleringar är mycket goda (Gustafsson & Reu- terberg, 2000).

¹ Enkätkonstruktionen har genomförts på uppdrag av Jan Gustafsson och Per-Olof Thång vid samma institution.

² Båda gick inriktningen Kunskap och fantasi. Kursplanerna var: LKF 120, LKF 170, LKF 210 och LKF 260.

Enkätdesign

Enkätbesvarandet skedde på lektionstid i slutet av terminen. Studenterna ombads då bedöma utbildningen över fyra mindre delkurser. För flertalet frågor används likertskalor, dvs man kunde instämma eller ej i femgradiga skalor: inte alls, ganska lite, så där, i ganska hög grad, i hög grad. När frågorna sammanslogs till faktorer användes > 3,32 (dvs strax ovanför "så där") som kriterium på ett positivt svar.

Utbildningarna har två centrala aspekter – den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda delen. I frågorna eftersträvades att fånga ett särskilt syfte med båda utbildningarna – att genom reflektion över praktik och teori skapa vad de projektansvariga kallar "ett tredje rum" i utbildningen. Det uttrycker ambitionen att integrera de högskole- och verksamhetsförlagda delarna.

Sambandsmodellen antog att man kunde skapa mått för nedanstående områden och att de kunde placeras in i följande kausala ordning:

- Bakgrundsdata: Ålder, antal år i förskolearbete, behörighet, problem i livet
- Erfarenhet av den högskoleförlagda utbildningens processer
- Erfarenhet av den verksamhetsförlagda utbildningens processer
- Upplevelse av examinationen
- Angreppssätt vid lärande: Studiemönster och läromönster i arbete
- Upplevelse av kvaliteten i utbildningen och den egna prestationstilliten.



Viktigt i designen är att varje måttnivå innehåller frågor som separerar hanteringen av teori resp. praktik.

Längst ned i tabblån finns ett kvalitetsmått kombinerat med det som i studien betraktas som en möjlig effekt av utbildningen, "prestationstillit". Den är uppdelad på prestationer i studierna och i nya arbetsuppgifter i förskolläraryrket.

Prestationstillit är min översättning av begreppet "academic self concept" (March m.fl, 1991). Det kan ses som ett kompletterande begrepp till "self-efficacy" (Bandura, 1997), som jag i andra sammanhang översatt till kapacitetsupplevelse. Skillnaden mellan dem ligger delvis i själva operationaliseringen (vilket ger referenspunkter för bedömningen), dels i teorin om hur självkänslan uppstår. Prestationstillit mäts med få frågor (3-4 är vanligt) medan kapacitetsupplevelse mäts med många och detaljerade frågor. Prestationstillit är alltså mera globalt, som man säger, men riktas ändå in på något, t.ex. enskilda ämnen. Jag har använt det för att mäta hälsotillit och tillit till att man kan anpassa sig i yrkeslivet när man är nyutbildad. Samtidigt har jag använt kapacitetsupplevelse för att mäta detaljer i lärarstudenters känsla av att behärska yrkets olika delar (se Lander, 2002 och 2008).

Att valet här föll på prestationstillit beror på att studenterna under utbildningen inte kan förväntas vara så insatta i vad de skall bedöma sin självkänsla mot. Pajares

(1996) menar att denna skillnad – grad av kännedom om situationen – utpekar begreppens relativa fördelar. Här berörs också den teoretiska olikheten om betingelser. Marsh m.fl. ser den sociala jämförelsen med sociala likar, och de egna prestationerna på andra områden, som de viktigaste jämförelsekriterierna för prestationstillit. Bandura hävdar istället att den faktiska behärsksningen av detaljerna i arbetet är det som främst driver självkänslan, men han erkänner även sociala faktors betydelse.

Utbildningens kvalitet har dels en direkt fråga om kvalitet, dels frågor om professionell betydelse och viljan att bli förskollärare med denna utbildning som grund.

Närmast före har angreppssätt vid lärande placerats. Frågorna om studiemönster har formulerats i anslutning till Ference Martons (1983) definition av ”study approach”. Läromönster är ett försök att mäta likartade fenomen i arbetslivet istället inför tentamensuppgifter mestadels relaterat till litteraturläsning (Lander, 1998; se även Lander, 1996). Här är dock endast djupa studie- och läromönster – och inte ytliga – som operationaliserats i en associativ, en kritisk och en fokuserande variant.

Uppfattningen av hur examinationen fungerar är sannolikt centralt för hur man ser på sin egen kompetens. Även detta mått har frågor om teoretiska och praktiska examinationsuppgifter.

Övriga processdata handlar om lärarnas insatser på de högskoleförlagda kursdelarna samt handledarnas och personalens på de verksamhetsförlagda delarna. I båda ingår frågor om hur teori/praktikfrågor hanteras eller förstås.

För den högskoleförlagda delen av utbildningen ställs frågor om den sociala integrationen med kursdeltagarna. Frågorna om den verksamhetsförlagda utbildningen handlar bl.a. om samarbetets karaktär på arbetsplatserna. Det mäts som autonomt eller kritiskt samarbete. Det autonoma står för en stödjande och vänlig miljö i allmänhet, men man håller distans till varandra när det gäller insynen i arbetet. Det kritiska är istället inviterande till öppen diskussion om hur arbetet utförs (Lander, 2007). Termen kritisk kommer från Fullans begrepp ”critical interaction”, dvs kritisk för lärande och utveckling i arbetet. Att det kritiska samarbetet hänger samman med särskilt aktiva utvecklingsinsatser har demonstrerats i en studie av vuxenlärares erfarenheter av Kunskapslyftet (Lander, 2006).

Relevansen av dessa begrepp framgår när man sätter dem i relation till teorin om praktikgemenskaper (Lave & Wenger, 1991). Campusstudenterna torde i allra högsta grad eftersträva vad teorin kallar perifer legitim participation, dvs ungefär den relation till arbetskamrater som en nyanställd på en arbetsplats kan ha. Barnskötarna kan redan ha en legitim participation, men det är inte säkert hur mycket den omfattar förskollärarna på de egna arbetsplatserna. I kritisk samverkan får mindre erfarna kollegor tillgång till gemenskapens perifera legitima participation, men även erfarna växlar i att inför varandra vara experter och noviser. Det autonoma förhållningssättet erkänner kollegans legitimitet, men begränsar partici-

pationen. Enligt Lave & Wenger är tillgång till participation avgörande för yrkesutveckling.

Till sist finns ett särskilt delmått om kraven i den högskoleförlagda utbildningen. Bakgrundsmåtten presenteras i nästa avsnitt.

Bakgrundsdata

På frågan ”Hur gammal är du?” kunde man välja mellan fem svarsalternativ. Nära 80 procent av barnskötarna är över trettio år mot 24 procent av campusstudenterna:

Ålder (%)	Bsk	Campus
22 år eller yngre	-	29
23 – 30 år	22	47
31 – 40 år	38	15
41 – 50 år	32	9
51 år eller äldre	8	-
s:a	100	100

Alla barnskötarna mot hälften av campusstudenterna har ”arbetat på förskola före utbildningen.” På frågan om hur länge (deltid eller heltid) i antal år blev genomsnittet:

	medelvärde	standardavvikelse
Barnskötare	11,2 år	6,4 år
Campusgrupp	1,5 år	2,9 år

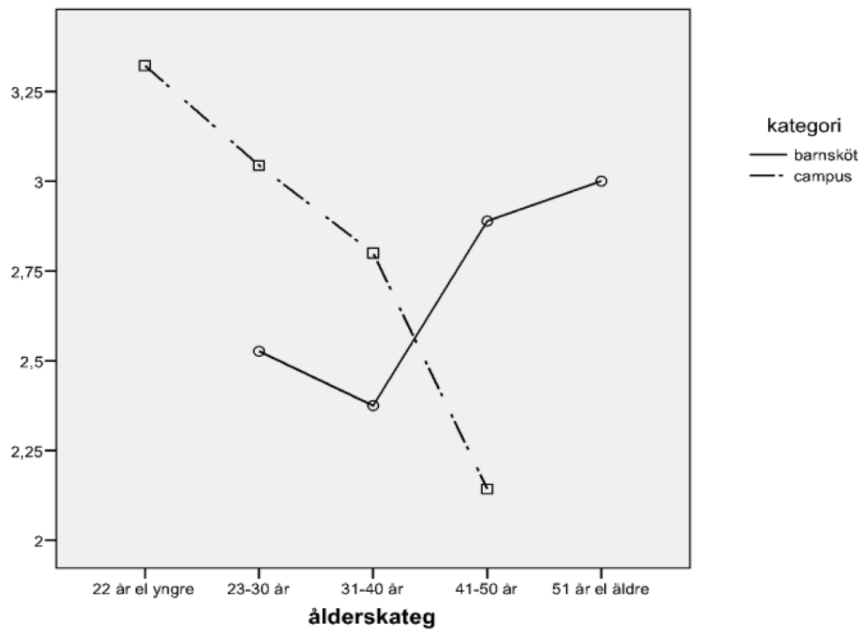
90 procent i campusgruppen ansåg att man var formellt behörig för utbildningen när man började mot 84 procent av barnskötarna. Det var dock bara 3 procent av de senare som svarade helt nej, de övriga ansåg att de var nära eller ganska nära. Under utbildningens gång blev alla behöriga.

Till sist undrade enkäten detta: ”9. Andra saker kan konkurrera om den tid eller ork man har för studier. Har du haft problem eller åtaganden som försvårat studierna, t.ex. barn, egen eller andras sjukdom, ekonomiska problem edy?” Svaren blev dessa

Åtaganden/problem? (%)	Bsk	Campus
ja, större än jag egentligen klarar	17	9
ja, de är ganska svåra	21	11
ja, men jag klarar dem	44	45
nej, inga sådana saker	18	35
s:a	100	100

Det visar sig att åtagandena samspelar med både kategori och ålder (figur 1).

Figur 1. Relationen mellan åtaganden/problem i studierna samt kategori och ålder. Medelvärden 1-4 för åtaganden, där 4 är det mest positiva svaret.



Medan campusstudenternas svårigheter ökade kontinuerligt med ökande ålder är det i det närmaste tvärtom för barnskötarna. De hade mindre problem ju äldre de blivit. Situationen är möjligen olika i det, att man som 40 – 50-årig barnskötare har mindre ansvar för små barn och finns kvar i sin vanliga miljö medan campus-studenter i samma ålder blir rätt ensamma i en grupp yngre studenter.

Mätmodeller

Sambandsanalyser har utförts med strukturell ekvationsmodellering (LISREL 8.7) med förprocessorn STREAMS (Gustafsson & Stahl, 2001). För enklare frekvensre-
dovisning har faktorerna anpassats efter SPSS (15,0) sätt att konstruera dem med
hjälp av medelvärden på ingående variabler.

Den strukturella ekvationsmodelleringens kännetecken är att man i konfirmatorisk
faktoranalys håller isär sådan variation, som verkligen hör till faktorns kärna och
sådan variation som ligger utanför. Den lägger icke-relevant variation i s.k. residu-
aler, som hålls för sig i analysen, och därmed får vi en hög grad av precision. De på
så vis framtagna faktorerna (latenta variabler) placeras sedan i en strukturmodell,
vari forskaren föreslår vilka relationer faktorerna skall ha med varandra och sedan
får godkänt eller underkänt av den statistiska prövningen.

Mätmodellen kan få en än högre grad av precision om man använder ”nested mo-
dels”. Denna har en generell faktor, som samlar variation från alla ingående indika-
torer (frågor) och dessutom en eller flera specifika faktorer, vars variation bara
kommer från vissa indikatorer. Vissa indikatorer är dessutom bara ägnade den
generella faktorn och deras karaktär blir då bestämmande för vilken slags variation
denna faktor drar till sig från de specifika. Modellerna här är ”nested models” alli-
hop, utom den om examinationen, som inte blev bättre av en sådan konstruktion.
De specifika faktorerna tar dels fasta på samarbetets karaktär (jämför de teoretiska
anmärkningarna ovan om prestationstillits betingelser), dels på vårt intresse av
att hålla isär hanteringen av teori och praktik från andra processer.

Några svårigheter har uppstått. Antalet individer (193 st) är på gränsen för struk-
turmodeller av den komplexitet som önskades. Om antalet relationer överskrider
antalet individer blir modellen instabil. STREAMS varnar för när detta sker och
lösningen har då varit att göra faktorer med färre variabler än som faktiskt varit
möjligt eller ta bort någon faktor.

En annan svårighet är att vissa variabler inte fungerat som tänkt som indikatorer
på faktorer. Det gäller framför allt mått som antogs mäta aspekter av högskolepro-
cessen, men som lika gärna kunde vara med i faktorn för prestationstillit i studier:

Kursernas innehåll har varit intellektuellt stimulerande
Jag har känt mig stimulerad till att förstå och utveckla mitt eget tänkande om innehållet
Kursernas arbetssätt hjälpte mig att förstå och utveckla mitt eget tänkande om barns lärande

Tanken var att mäta stöd åt reflektion och att frågorna skulle samgå med en om
metakognition: ”2e. Lärarna bad oss återberätta innehåll och ta fram dess po-
änger.” Det fungerade alltså inte. Frågorna ovan om reflektion ströks. Metakogni-
tionsfrågan fick vara en del av den generella faktorn. Det senare gäller även en fråga

om metakognition i arbetsprocessens handledning, ”4g. Handledaren har bett oss återberätta händelser i jobbet och ta fram deras poänger.”

Den högskoleförlagda utbildningen

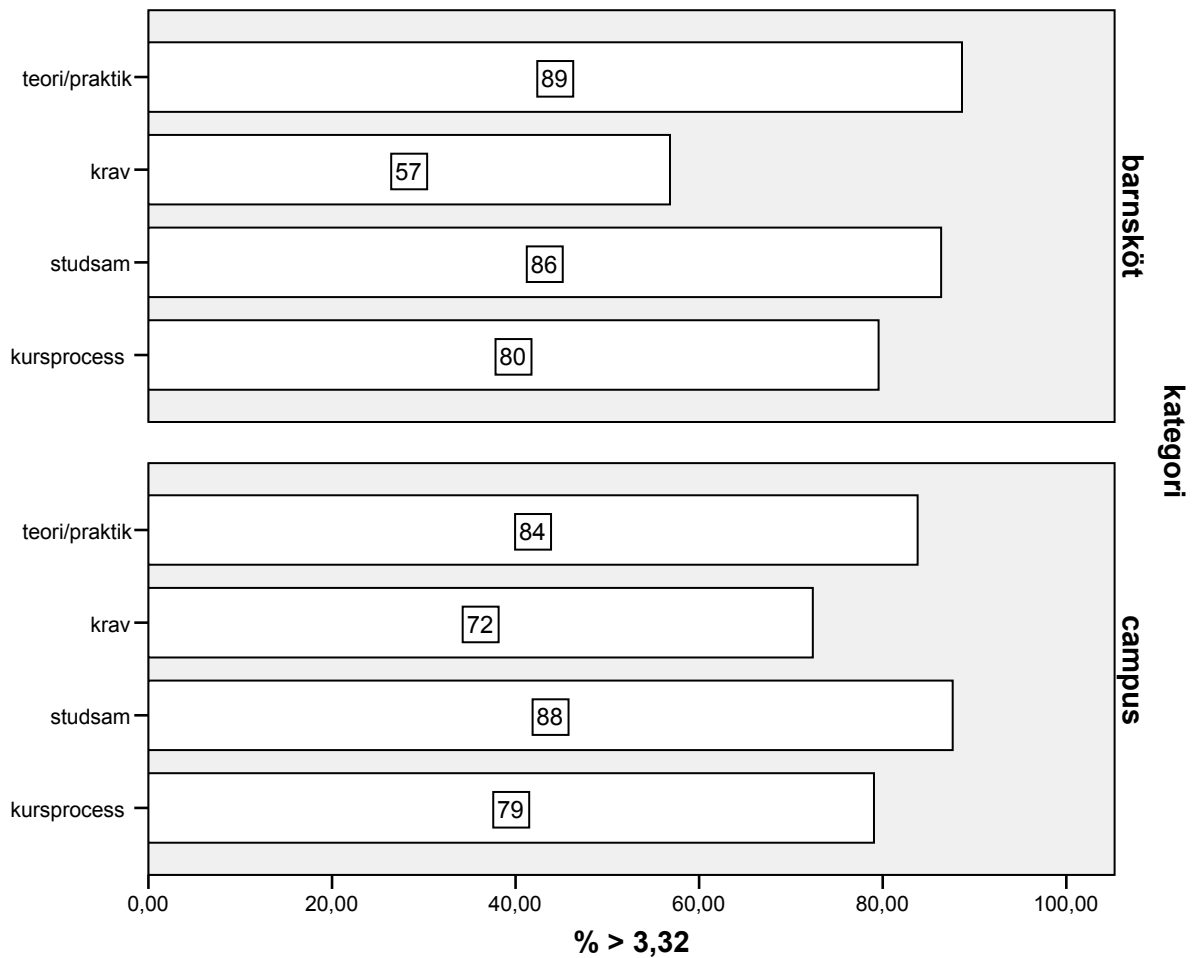
Bilaga 1 visar mätmodellen för den högskoleförlagda utbildningen med alla grupperns svar sammanslagna. Det är, som nämnts, en s.k. nested model. Den generella faktorn bestäms framför allt av frågorna under rubriken Utbyte lärare – studenter, som handlar om återkoppling, inflytande och stöd åt reflektionen. Därtill finns tre specifika faktorer: Studenternas samarbete, den upplevda kravnivån samt hur relationen teori och praktik hanterats i kurserna. I figur 2 är faktorn kursprocess en sammanläggning av alla frågorna i den generella faktorn.

Figur 2 visar att opinionerna är tämligen positiva och ungefär lika bland barnskötare och campusstudenter med ett undantag. 15 procent färre barnskötare är nöjda med kravnivån. Frågorna om krav är bara två och skillnaden finns för båda³. Båda frågorna efterlyser om kravnivån varit lagom, vilket gör det omöjligt att veta hur många som upplevt den som för hög eller för låg. Två andra frågor om kraven har inte passat in i mätmodellen, de korrelerar inte med varandra och lågt med de två medtagna frågorna. Det är dels frågan om man borde gått igenom kurslitteraturen noggrannare, vilket 56 procent av campusgruppen tycker mot 36 procent av barnskötarna. Det är för det andra frågan om ifall ”Teorin och praktiken i studierna ... som helhet varit för arbetsamt”.

³ Om än större för fråga 2p än 2l; +13 mot +20 till campusstudenternas fördel.

Figur 2. Mått för opinionen om den högskoleförlagda utbildningen uppdelad på barnskötare och campusstudenter.

Procent positiva. Jmfr bilaga 1.

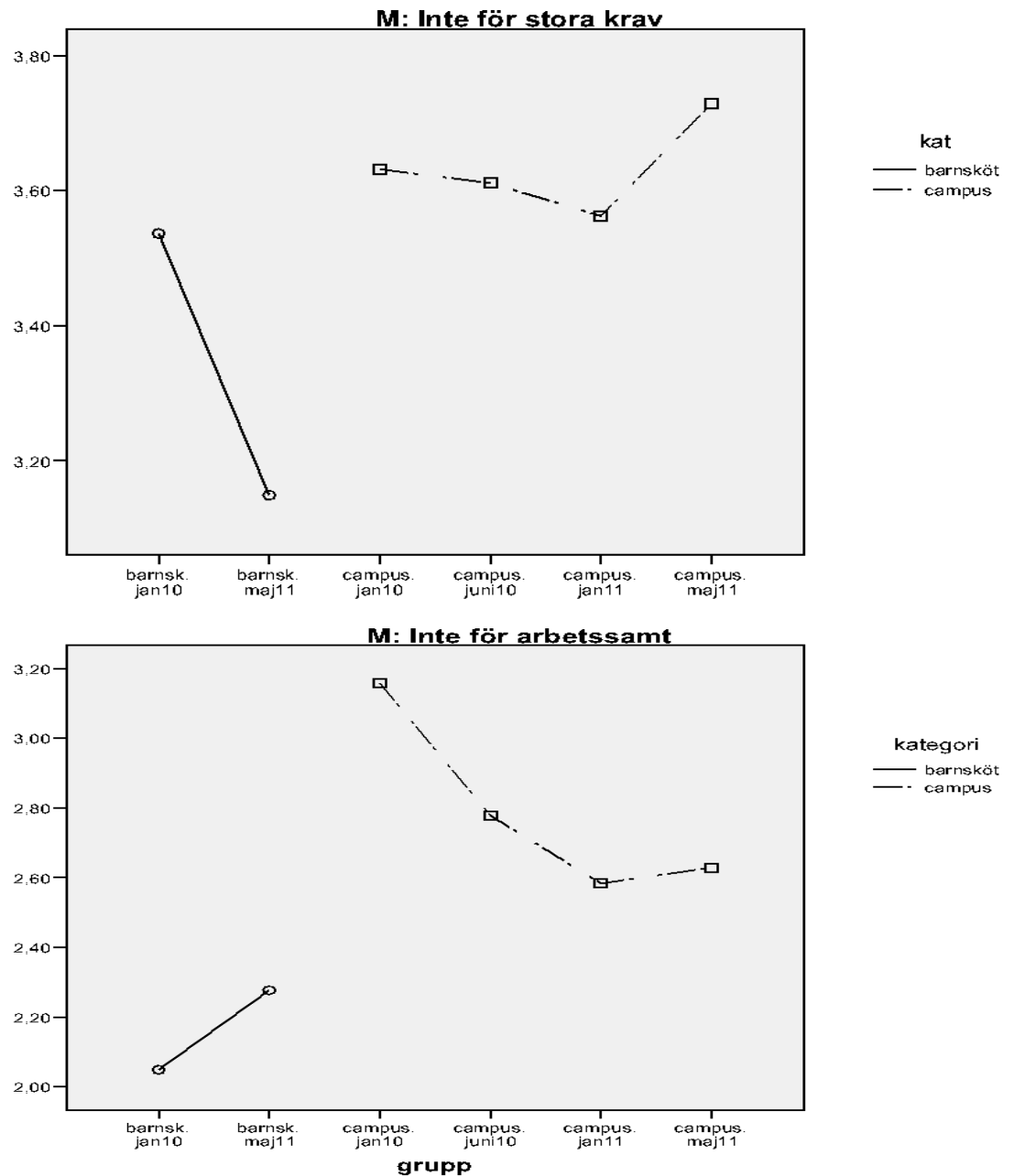


Det instämmer 66 procent av barnskötarna och 43 procent av campusstudenterna helt eller delvis i. Det *kan* vara så att en hel del barnskötare – mera än på campus – tycker att bearbetningen av teorin varit jobbig och att en ännu noggrannare bearbetning hade ökat belastningen ännu mera. I figur 3 ser vi sedan att kravupplevelsen försämras rätt rejält för barnskötarna i andra kullen jämfört med den första och att det egentligen är den andra kullen som ligger bakom att kraven känns hårdare för barnskötarna. Det arbetsamma med hanteringen av teori och praktik upplevs alltid mindre bra av barnskötarna, men försämras över tid för campusgrupperna.

Tre delfrågor (bilaga 1) tänktes mäta hanteringen av teori-praktikrelationen under kurserna. En fråga uppför sig dock inte som förväntat när den avvisas av mätmodellen: ”2k.

Figur 3. Variansanalyser av först delfaktorn Krav, därunder den enskilda frågan om hur arbetsamt teori-praktikhanteringen varit.

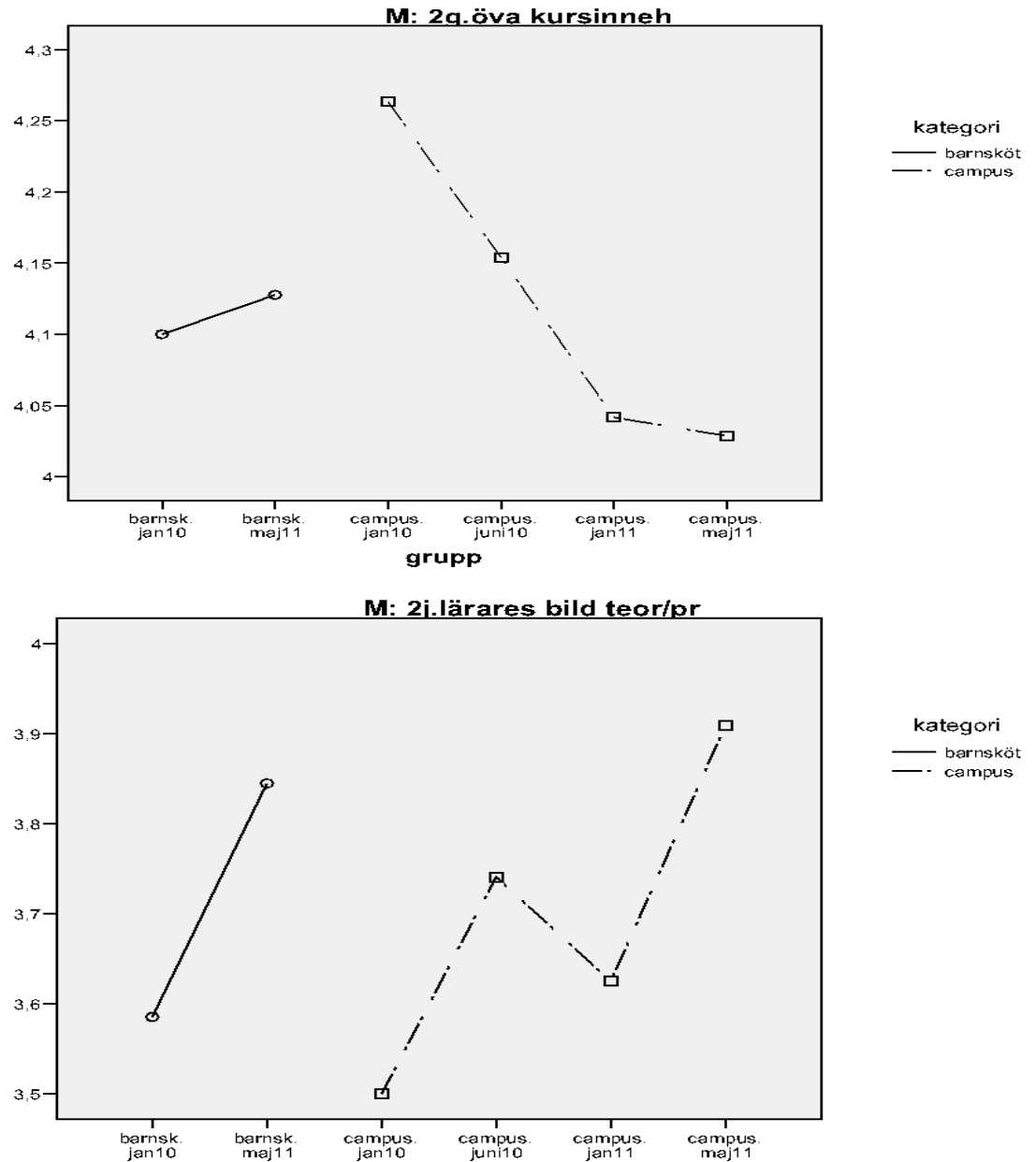
Positiv opinion – medelvärden efter grupp.



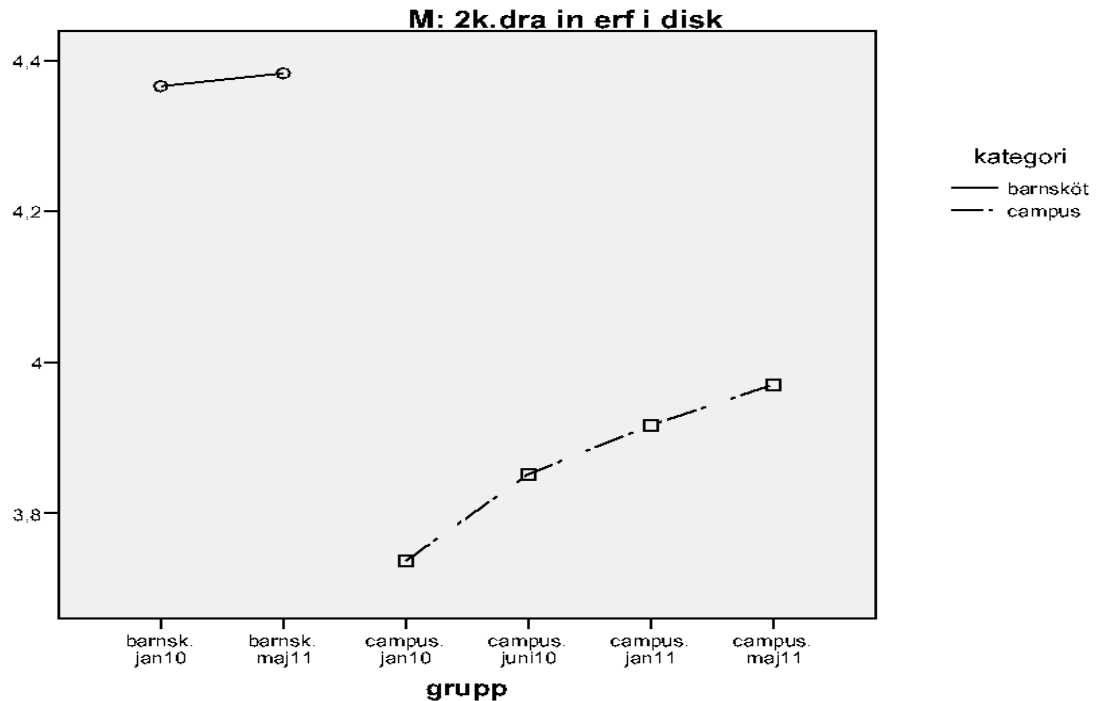
Lärarna har stimulerat oss att dra in arbetserfarenheter från förskolan i diskussionerna.” Det beror på att frågan inte alls korrelerar med fråga ”2h. Kursernas innehåll har varit inriktat på att belysa praktiska problem i arbetet.” Hade man ersatt fråga 2h med 2k hade man fått en väl så bra faktor, men att dra in arbetserfarenheterna i klassrumsdiskussionen har uppenbarligen inte tjänat till att belysa praktiska problem, utan troligen teoretiska problem. Fråga 2k får därför tillhöra den generella faktorn, men inte den specifika.

Det är ju en klar skillnad i positiv opinion för de tre delfrågorna om teori/praktik i bilaga 1. Hur man själv kunnat tillämpa kursinnehållet bedöms klart mera positivt än de mera specifika frågorna om att belysa praktiska problem eller hur bra lärarna uppfattat relationen. Men intressanta kategoriskillnader framgår även av figur 4.

Figur 4. Variansanalyser av frågor om teori-praktik i kursundervisningen efter grupp. Positiv opinion – medelvärden.



Figur 4, forts.



Övningen i förskollärares arbetssätt med kurserna som bas upplevs sämre över tid i campusgruppen. Däremot ökar i båda kategorierna förtroendet för lärarnas förståelse av teori – praktikfrågan. Campusgruppen tycker också över tid att det går lättare att dra in praktiska erfarenheter i klassrumsdiskussionerna. Detta förändras inte över tid för barnskötarna, men de har hela tiden haft lättare för att uppleva detta. Det senare kan ju både bero på att barnskötarna har flera egna fall tillgängliga att aktualisera och på att lärarna förväntar sig detta.

I frågan om belysning av praktiska problem (2h, ej i figur 3) skiljer sig kategorierna inte så mycket åt, men en av campusgrupperna, den som examinerades i juni 2010, har betydligt lägre värden för frågan än någon annan grupp.

Den verksamhetsförlagda utbildningen

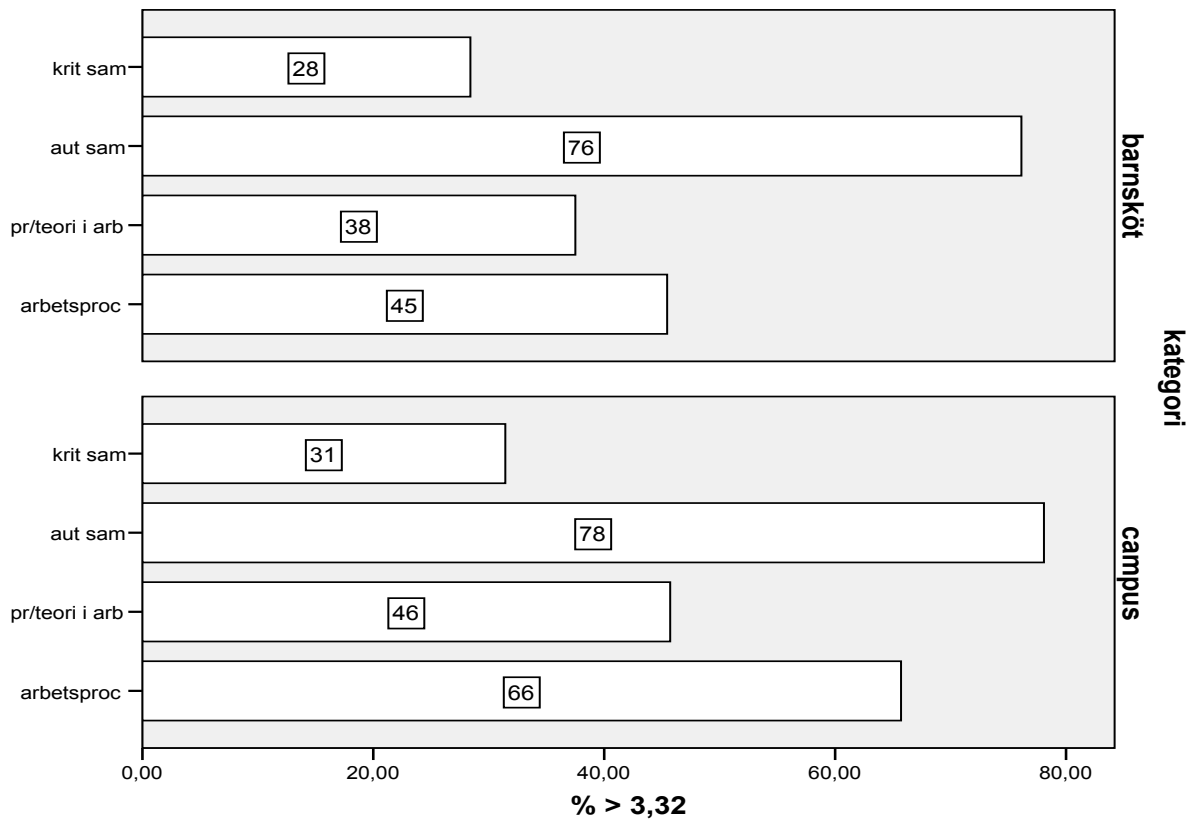
Mätmodellen för denna faktorgrupp finns i bilaga 2. Vi kan börja med de specifika faktorerna, överst i figur 5. (I bilagefiguren kommer de i samma ordning uppifrån). Den kritiska samverkan är inte omfattande, enligt studenternas mening, bara c:a 30 procent erfar det till någon större del. Det autonoma samarbetet är vanligare, mellan 76 - 78 procent har givit positiva svar om det. Faktormåttet är emellertid positivare än de enskilda delfrågorna, som i bilaga 2 ligger mellan 60 – 69 procent.

Detta är en effekt av faktorkonstruktionen, nämnd ovan, som låter en mindre del neutrala svar i kombination med positiva räknas som positivt i sin helhet.

Fråga 4h om personalens intresse för studenten var från början inte tänkt att ingå i den autonoma samarbetsfaktorn, men modellen blev klart bättre så. Lösningen är ju inte alls orimlig. Fråga 4o om personalens självkritik och reflektion var tänkt som en komplementering till den kritiska samarbetsfaktorn, men det lyckades inte.

Figur 5. Positiv opinion om den verksamhetsförlagda utbildningen.

Procent per kategori. Jfr bilaga 2. Faktorn arbetsprocess är här en summering av alla delfrågorna i bilagan.



Relationen teori – praktik i handledarens och personalens intressefokus har 38 procent av barnskötarna och 46 procent av campusstudenterna positiva erfarenheter av. Även här ligger siffrorna i överkant jämfört med bilagans dryga tredjedel.

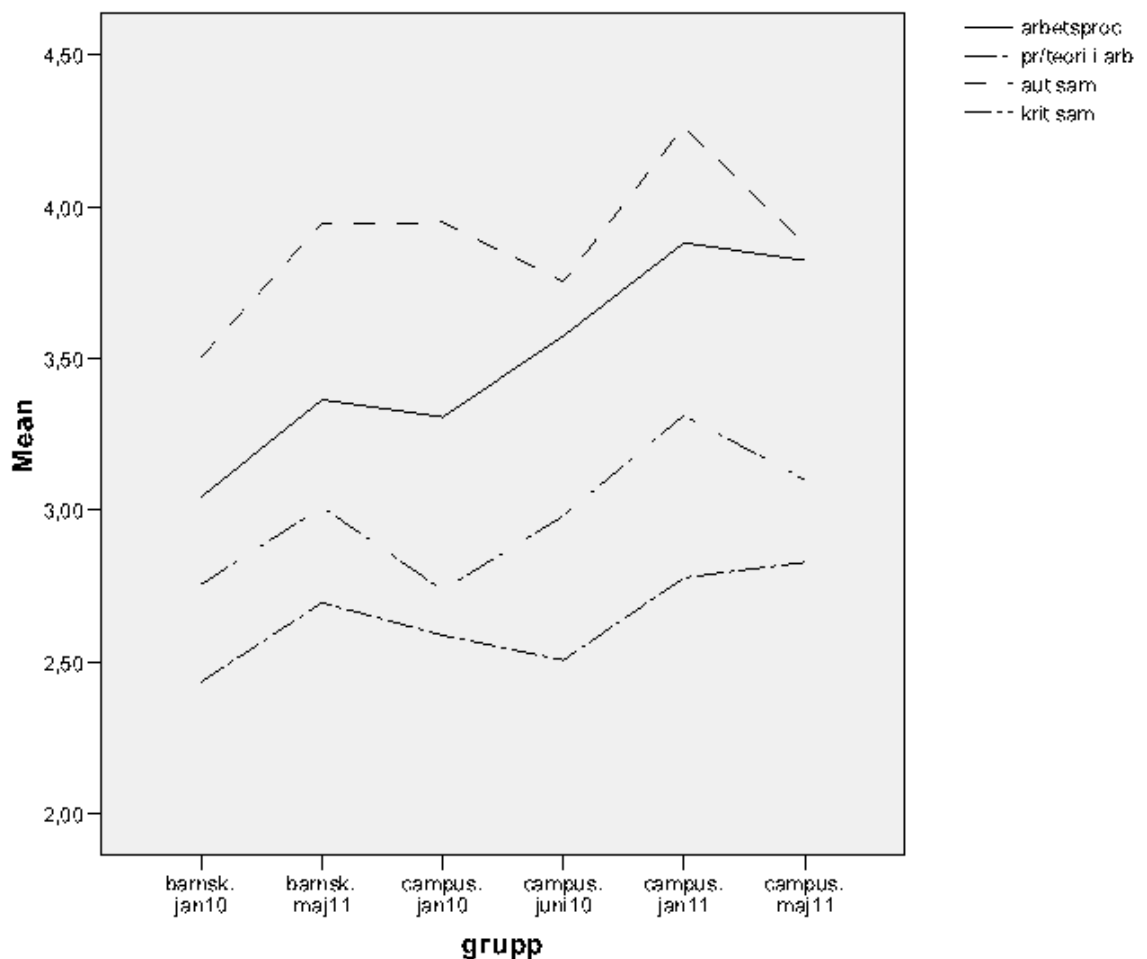
Till sist har vi i figur 5 faktorn över alla måtten tillsammans (arbetsproc). Arbetsmiljöns intresse och stöd upplevs alltså av 66 procent av campusstudenterna och 45 procent av barnskötarna. Bilaga 2 visar stora differenser mellan delfrågorna. Mest positiv ställer man sig till att man blivit stimulerad till att observera barnens lärande (83%). Minst till att handledaren bett att man skall lyfta poängerna ur verksamheten till diskussion (29%). Den senare frågan var tänkt att mera specifikt operationalisera stimulans av metakognition.

Flera frågor täcker särskilt relationen till handledaren. Den allmänna kontakten har varit god för två tredjedelar, men bara knappt hälften har känt att de fått återkoppling i arbetet. Lika många har känt att de haft svängrum för sina kursuppgifter på arbetsplatsen.

Förändringen i tidsperspektiv per kategori ses i figur 6. De två första gruppernas värden till vänster är barnskötarna, som i alla faktorerna blivit något mera positiva. För campusgrupperna går det mestadels uppåt, fast den översta linjen kränger så mycket att förändringen kan betvivlas. Observera att den heldragna linjen för arbetsprocessen, till skillnad från i figur 5, inte är en summa av alla variabler, utan omfattar dem, som enbart ingår i den generella faktorn i bilaga 2. Den handlar alltså främst om handledarna och utrymmet för kursuppgifter på

Figur 6. Förändring över tid efter kategori i opinionen om den verksamhetsförlagda utbildningen.

Medelvärden med högre siffror som mera positiva.



praktikplatsen. Denna linje, eller egentligen de två linjer som gäller för vardera kategorien av studenter, är den/de som tydligast går uppåt⁴.

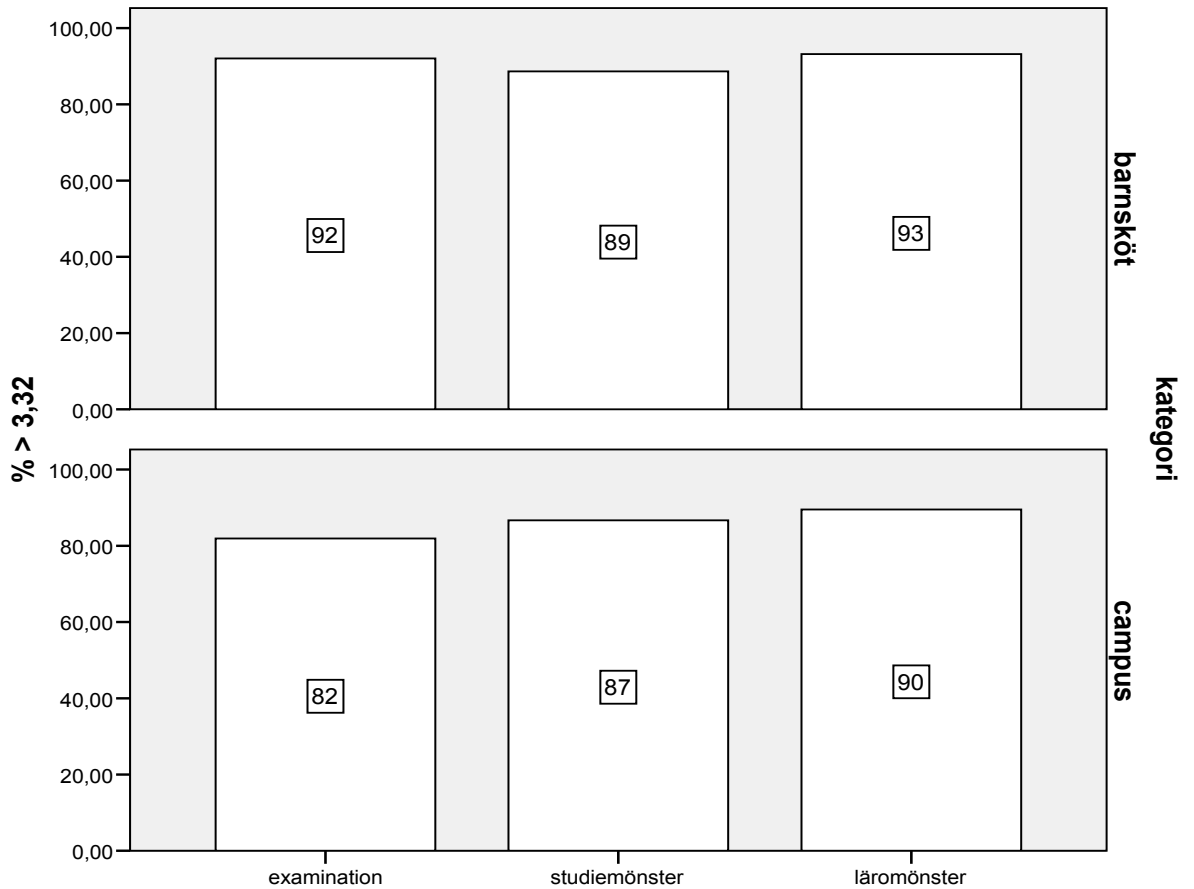
En fråga om handledare har hittills inte kommit med: ”4b. Jag har känt handledaren sedan långt före utbildningen”. Den passar förstås inte i någon faktor, utan är mera en kontrollfråga. En sådan relation är troligast för barnskötarna. 87 procent bland campusstudenterna svarar inte alls och 8 procent att det stämmer i ganska hög eller hög grad medan 61 procent av barnskötarna svarar det senare.

Examination och studiemönster

Examinationsfrågorna hade kunnat delas upp i en allmän del och en del som specifikt gäller behandlingen av praktiska arbetsuppgifter. Men strukturmodellen blev inte bättre av det. Bilaga 3 får också rymma frågorna till en ”nested model” om studie- och läromönster. Det är frågorna om de praktiska momenten som dominerar faktorn om examination. De har en något lägre positiv opinion, men som helhet är minst tre fjärdedelar positiva till examinationen.

⁴ Det är förstås formellt fel att använda ett linjediagram för två olika grupper. ”Linjen” mellan barnsk.maj11 och campus.jan10 är bara en synvilla. Men SPSS-programmet har ingen lika platsbesparande figur att tillgå.

Figur 7. Positiv opinion om examinationen samt användning av studie- resp. läromönster. Procent. Jfr bilaga 3. Studiemönster baseras här enbart på fråga 3, inte på den generella faktorn.



Studenterna säger sig använda läromönster något mera än studiemönster, det gäller för alla delfrågor, utom ett av de fokuserande mönstren (fråga 3d och 5d), där det är hugget som stucket. Men när delfaktorerna räknas samman, som i figur 7, jämnas skillnaden ut.

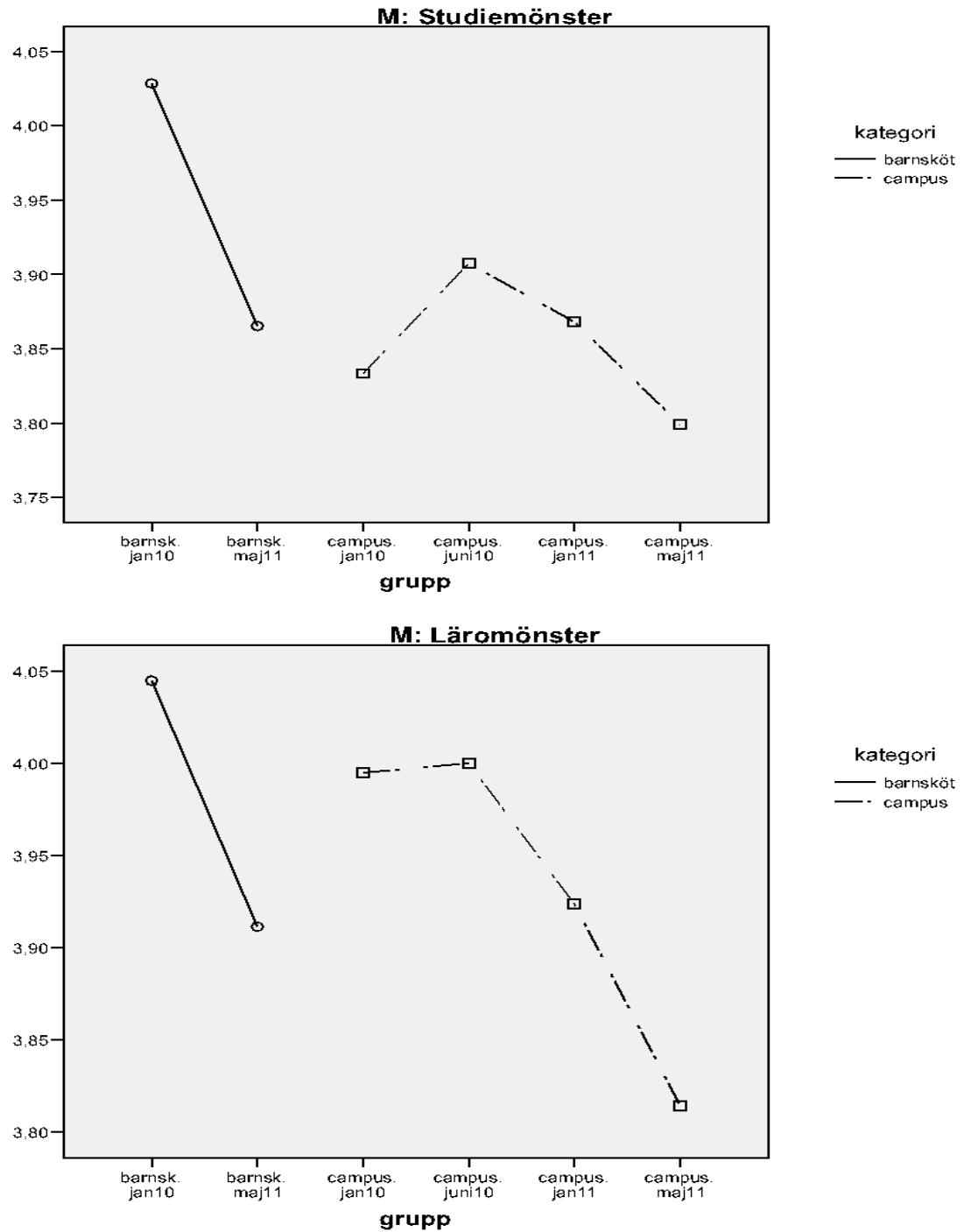
Ser man närmare på delfrågorna i bilaga 3 kan man dela in dem i tre grupper efter rangordningen i positiv opinion. Högsta värdena har a-frågorna (3a, 5a) eller f-frågorna (3f, 5f), av vilket det första räknas som fokuserande och det andra som associativt. Lägst ligger samma kritiska mönster (3e och 5e), det som handlar om att kolla argumenten noga. Däremellan samma tre frågor: b, c, d.

Figur 8 visar att trenden ser ut att vara nedåtgående för de senaste grupperna i studie- och läromönster. Det handlar om minskningar på 10 – 15 procent i positiv opinion, särskilt synligt för läromönstret. Det sägs att kommunerna var något mera generösa i arbetsvillkoren till den första kullen barnskötare. Någon trend syns inte för examinationen.

Reliabiliteten hos studie- resp. läromönster är särskild låg för en av grupperna, campusgruppen från januari 2010 (0,30 resp. 0,51). Det är särskilt frågorna 3c och 3f, som passar dåligt in i faktorn för dem, men även 5b och 5e.

Figur 8. Variansanalyser för studiemönster och läromönster.

Medelvärden.



Resultat som kvalitet och prestationstillit

Det går utmärkt att göra enskilda mätmodeller på delfrågorna, som bildar en faktor om kvalitet och en om prestationstillit. Strukturmodellen visar dock på kollinearitet, dvs att de båda är mycket högt relaterade till varandra. De måste alltså göras om till en "nested model" där kvalitetsfrågorna får bestämma den generella faktorn resultat och två specifika faktorer skapas – prestationstillit i praktiskt arbete och prestationstillit i studier.

Därmed är dock inte svårigheterna över när det gäller studie- och praktikstilliten. Om man gör om dem till traditionella faktorer i SPSS får de låg reliabilitet både tillsammans och var för sig. Det är för det första de två frågorna inom prestationstilliten för studier, som korrelerar mindre bra med varandra. För det andra så är korrelationerna mellan de enskilda frågorna i delfaktorerna inte alls tillräckliga. Se nedan:

Produktmomentkorrelationer

	f4n.lätt förstå	f4v.effektiv	f2a.lyckats bra
f4v.effektiv	,429		
f2a.lyckats bra	,147	,047	
f2u.lärande	,280	,162	,173

Ser man på korrelationerna gruppvis, så finns det ibland t.o.m. negativa samband mellan studieprestationsfrågorna och frågan om effektivitet (4v) i praktikprestation. I mätmodellen för LISREL går det emellertid att få delfaktorerna att samsas i en "nested model", antingen genom att föra bort gemensam variation till en generell faktor om studieprestationstillit eller – som här – faktorn resultat (bilaga 4).

Kvalitetsfaktorn varierar över tid, så att 100 procent är positiva i de grupper som examinerats i januari och mera negativa i de grupper som examinerats senare på våren. Skillnaden är inte stor, men synlig. Det sägs att vårkurserna brukar vara jobbigare än höstkurserna, eftersom läsåret fortgår med mindre lov vid terminsskiftet.

Eftersom faktorerna om prestationstillit håller samman så pass lite, så redovisar vi här inte empiriska data om dem, utan håller oss till de enskilda frågorna. Fråga 2a om hur man lyckats på studieuppgifterna har samma mönster som kvalitetsfaktorn. För övriga frågor gäller detsamma för barnskötargruppen, men för campusgrupperna går det över tid först ned och sedan upp igen.

Sammanfattning om faktorerna

Många av måtten har positiva opinioner som ligger runt 80 – 90 procent eller högre. Det gäller alla processmått, utom ett, för den högskoleförlagda utbildningen. Det gäller examinationen och såväl studiemönster som allmänt läromönster, det gäller kvalitetsupplevelsen. Undantagen här är alltså:

Kraven i högskoleförlagda utbildningen (bsk: 57%; campus: 72%)

Aspekter av prestationstillit i arbetet – effektivitet (bsk: 74%; campus: 66%)

Lägre positiva opinioner gäller de flesta av måtten på processerna i den verksamhetsförlagda utbildningen: Den generella faktorn (bsk 45%; campus: 66%), praktik/teori (bsk: 38%; campus (46%) samt kritisk samverkan (bsk: 28%; campus: 31%).

Genomsnittligt har barnskötarna visat sig mera positiva än campusgruppen i följande faktorer (differenser $\geq 10\%$):

- Examinationen (+10%),
- Prestationstilliten i praktik (+10%)
- En av delfrågorna i Praktik/teorihantering i kurserna (+21% i 2k. dra in erf. i disk)

Genomsnittligt har däremot campusgruppen varit mera positiv till:

- Kraven i den högskoleförlagda utbildningen (+15%),
- Den verksamhetsförlagda arbetsprocessen (enbart variablerna som bestämmer den generella faktorn (+23%).

Vi har ovan sett vissa förändringar över tid. Här räknar vi skillnaden mellan den första och den sista mätningen per grupp:

När det gäller den högskoleförlagda utbildningen har upplevelsen av kraven blivit sämre för barnskötarna (-17%). Det är egentligen den andra kullen som har sämre kravupplevelse än campusgruppen.

Studentsamarbetet har blivit bättre för campusgruppen, en förändring som inträder fr.o.m. andra kullen (+23%).

Upplevelsen av arbetsprocessen med anknytning till den verksamhetsförlagda utbildningen har förbättrats i den generella faktorn (bsk: +23%; campus: +16%) och när det gäller kritisk samverkan (bsk: +18%; campus: +27%). Sedan är förbättringarna på området ojämna. Barnskötarna har även ökat den autonoma samver-

kan (+28%) medan campusgruppen har förbättrat upplevelsen av hur teori/praktik hanteras (+17%).

Prestationstilliten i praktiska uppgifter har sjunkit för barnskötarna (-13%) medan campusgruppen har försämrat upplevelsen av läromönster i arbetsuppgifter (-20%).

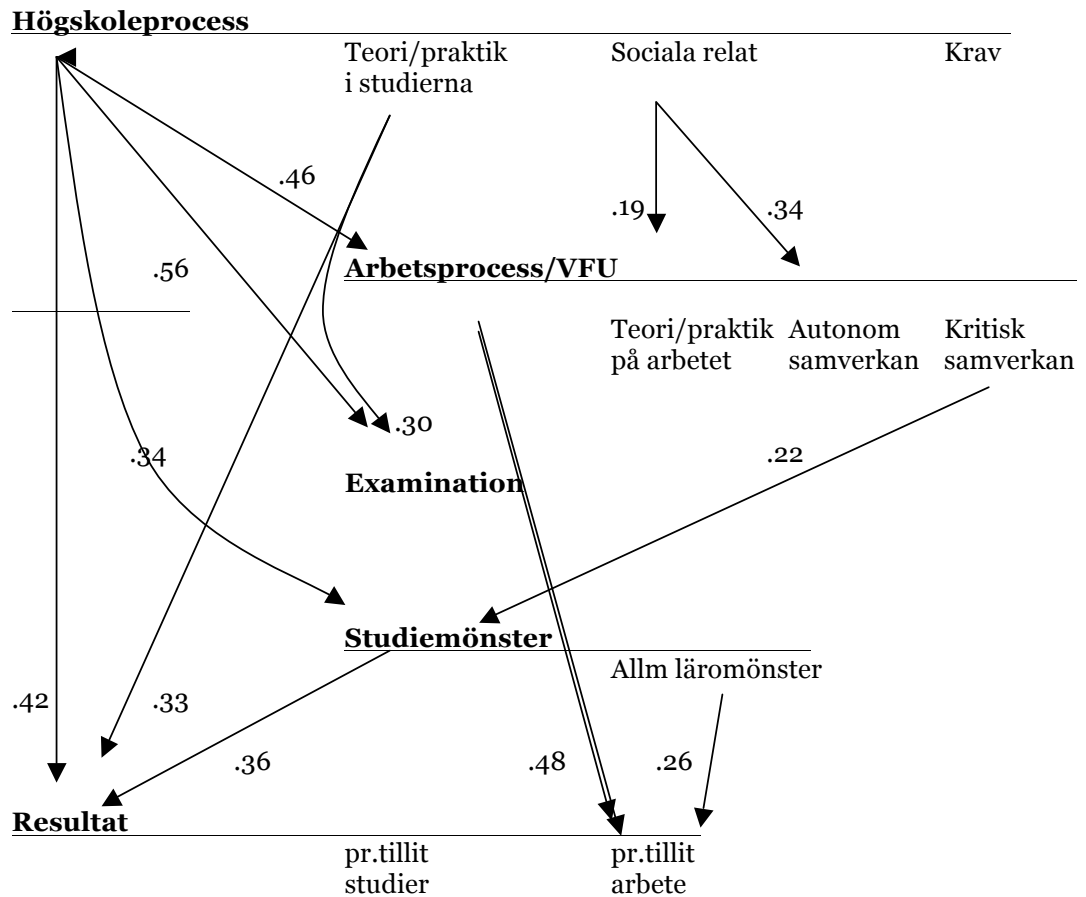
Sambandsmodeller

Den strukturmodell, som skisserats inledningsvis och vars faktorer preciserats här ovan, kommer nu att presenteras i analyserat skick. Det sker med alla enkätsvar tillgängliga. Senare görs ett försök att i modellen studera skillnader mellan barnskötar- och campuskategorierna.

Figur 9 visar de direkta och indirekta effekterna med pilar och de totala summeras i tabellen under. Det vanliga språkbruket i SEM talar om effekter, men här kan vi inte peka på annat än samband. När det gäller storleken på effekter/samband brukar man hänvisa till en konvention (effect size) utarbetad för vad som kan räknas som liten, medelstor och stor effekt inom beteendevetenskaplig forskning (Cohen, 1992). En regression runt 0,10 räknas som en liten effekt, men ändå en som höjer sig så att säga över bruset av alltings påverkan på allt annat. Med en regression runt 0,30 har vi en medelstor effekt och på 0,50 eller högre är effekten stor.

Figur 9. Strukturell ekvationsmodellering av samband mellan de mätta, standardiserade faktorerna.

Vid "nested models" står den generella faktorn över strecket i fetstil och de specifika under. Residualer och mätmodeller redovisas ej. Under figuren ges totala standardiserade effekter. Anpassningsmåt: $\chi^2 = 1500,6$; $df = 1135$; $RMSEA = 0,032$; $CFI = 0,968$. Här används angloamerikanska decimaltecken.



Totala standardiserade effekter ($\geq 0,10$)

	Högskole- process	Teori/praktik i studier	Sociala rel i stud	Arbets- process	Krit sam	Exam	Studie- mönster	Läro- mönster
Arbetsproc	.46							
Te/prakt, arbete			.19					
Autonomt stm			.34					
Examination	.56	.30						
Studiemönster	.53	.10			.22	.33		
Resultat	.62	.36				.12	.36	
Pr.tillit, arbete	.22			.48				.26

Det man först kan lägga märke till är den dominerande betydelse som den generella faktorn högskoleprocess har. I relationerna till andra faktorer är den överlägset störst i alla, utom en. Undantaget är emellertid inte oviktigt. Det gäller arbetsprocessens betydelse när det gäller praktisk prestationstillit. Arbetsprocessen är den generella faktor, som fokuserar på handledarrelationen under arbetet. Skillnaden antyder dock att det är högskoleprocessen som dominerar över arbetsprocessen i en totalupplevelse av utbildningen. Från högskoleprocessen utgår flest relationer och näst flest från teori/praktikhanteringen inom kurserna, som påverkar både uppfattningen av utbildningens resultat (i hög grad kvalitet) och av examinationens karaktär.

Vi påminns också om att högskolekursernas processer, utom vad gäller kravnivån, fick klart högre positiv värdering av båda studentkategorierna än arbetsprocesserna i den verksamhetsförlagda utbildningen. Arbetsprocesserna värderas dock i flera fall bättre över tid.

Arbetsplatsens hantering av teori/praktik har inga relationer ”nedåt” i modellen. Den påverkar inte upplevelsen av examinationen, kanske för att examinationen inte ligger i händerna på den verksamhetsförlagda utbildningens ansvariga. Den påverkar inte heller det allmänna läromönstret i arbetet och, till skillnad från den högskoleförlagda utbildningens hantering av teori och praktik, inte den praktiska prestationstilliten. Det sistnämnda kan möjligen bero på att den praktiska prestationstilliten fokuserar på arbetsuppgifter i det ”nya” yrket.

Man kan fundera över varför deltagarnas samverkan i kurserna har relationer till både teori/ praktikhanteringen i arbetsprocessen och personalens autonoma (men inte kritiska) samverkan. Det två frågorna om deltagarsamverkan löd: ”2b. Deltagarna hjälpte varandra bra med olika uppgifter i kurserna; 2n. De andra deltagarnas inlägg och synpunkter har betytt mycket för mig”. Troliga orsaker är att deltagarna hjälpt varandra med att förstå teoretiska aspekter av det praktiska arbetet och stimulerat varandra att närma sig personalens vanligaste samverkansform, det autonoma. Detta har dock inte släppt in dem mera i kritiskt samarbete. De som haft tillgång till ett sådant samarbete, till skillnad från det autonoma, har haft ett något djupare studiemönster. Studiemönstret har dessutom relationer till både den generella högskoleförlagda faktorn och till examinationen. Det fullgör därmed en medierande funktion för hur utbildningsresultaten upplevts. I sin tur har studiemönstret påverkats av den kritiska samverkan i personalen samt examinationen

och via den förra även av kursernas hantering av praktik/ teorifrågan och den generella kursfaktorn. En sådan relation i tre led (och i ett fjärde ner till resultat) är vad man teoretiskt kan förvänta sig. Tråkigt nog finns det ingen liknande mediering mellan kurs- och arbetsprocesser till läromönstret i arbete och praktisk prestationstillit.

Skillnader mellan barnskötare och andra förskolestuderande

I en strukturmodell kan man introducera kategoriskillnader på två sätt. Det ena är att testa om en modell för vardera kategorin skiljer sig åt. Det är inte möjligt här, eftersom antalet individer är för litet. Däremot är det möjligt att föra in en dummyvariabel och pröva dess samband med övriga variabler. Dummyn är utformad med campusstudenterna som jämförelsegrupp. Det betyder att vid positiva koefficienter, så är barnskötarna mera positiva, och vid negativa koefficienter, så är barnskötarna mindre positiva än campusstudenterna. Det är givet att detta inte är någon modell med fullständig kontroll, så att man kan påstå att kategoriskillnaderna har just med försöket att göra. Det som saknas för en sådan analys är framför allt longitudinella data med en förmätning i det som räknas som effekter. Men vi kan komma en bit på vägen i att urskilja vad som gäller för barnskötare i denna utbildning jämfört med studenterna i den reguljära förskolläro-utbildningen vid (ungefär) samma tid, på samma lärosäte och med samma lärare.

I en första analys där bara dummyn adderas till den ovan nämnda modellen, så uppträder två positiva och två negativa koefficienter för kategorierna. Övriga relationer i strukturmodellen påverkas föga. Barnskötarna tycker klart bättre om utbildningens kvalitet (0,31) och lite bättre om hur teori och praktik hanteras på arbetsplatserna (0,13). Däremot är arbetsprocessen som generell faktor, dvs i mycket handledarrelationen, inte lika positiv (-0,24), och kraven i utbildningen upplevs som tyngre (-0,29). Vi känner delvis igen dessa skillnader från rådata, men skillnaden i den generella resultatfaktorn är en nyhet.

I nästa analys läggs två nya variabler till: ”4b. Jag har känt handledaren sedan långt före utbildningen” samt ”6d. Teorin och praktiken i studierna har som helhet varit för arbetsamt.” Därmed fick modellen för många relationer i jämförelse med antalet individer, så två specifika faktorer togs bort (autonom och kritisk samverkan, vars variabler dock är kvar inom den generella arbetsprocessfaktorn). Känt handledaren sedan tidigare vet vi att flertalet barnskötare gjort (61%), men få campusstudenter (8%). Att ha en långvarig relation till handledaren gör att man uppskattar arbetsprocessen något bättre (regressionskoefficient 0,27). Man kan också tänka sig att barnskötarna med sitt vanliga arbete parallellt med studierna kan tycka att teorin ovanpå praktiken är särskilt besvärligt. Rådata visar att 66 procent av barnskötarna tycker att det senare är jobbigt mot 43 procent av campusstudenterna (motsv regr.koeff. -0,22).

Införandet av dessa två kontrollmått gör att kategorimåttens skillnader jämfört med föregående strukturmodell i de flesta fallen ökar något:

Arbetsprocessen	-0,28
Kraven i kurserna	-0,33
Resultatet/kvaliteten i hela utbildningen	0,33
Teori/praktikförståelsen på arbetsplatserna	0,10

Barnskötarna är alltså klart mera nöjda med utbildningen än campusstudenterna. I den senaste strukturmodellen får vi också se att de, som upplever teori/praktiksituationen som väl arbetsam, har en bättre praktisk prestationstillit (-0,20). Den praktiska prestationstilliten handlar ju om hur väl man förstår nya uppgifter i förskollära yrket och hur säker och effektiv man känner sig i dem. I övrigt påverkas den praktiska prestationstilliten positivt framför allt av den generella arbetsprocessen samt av ett djupare läromönster i arbetet. Detta antyder att det negativa sambandet för arbetsamt beror på att det upplevs kosta möda att skaffa sig en förnyad praktisk prestationstillit.

Vi kan fråga oss om andra variabler, t.ex. bakgrundsvariablerna vi mätt, skulle kunna påverka de mått som vi funnit kategoriskillnader i och därmed förändra synen på dem. Å ena sidan kan man säga att det är ointressant, eftersom vissa skillnader i livssituation är ofrånkomliga när man rekryterar ur rätt olika grupper. Å andra sidan kan man med kunskap om samband kanske hantera dem annorlunda.

Två sådana faktorer är ålder och de problem eller åtaganden som vi frågat om (jfr figur 1). Med dessa nya variabler får vi återigen göra ett ingrepp i strukturmodellen, denna gång väljer vi att ta bort den specifika faktorn samverkan mellan deltagare i den högstadiesförlagda utbildningen. Ålder har ingen särskild effekt och tas ur modellen igen. Problemfaktorn är en dummy uppdelad på dem som saknar problem/åtagande eller har lätta sådana och dem, som har svåra eller påtagliga sådana. Inga/lätta problem ger en svagt bättre (0,14) upplevelse av arbetsprocessen och något sämre praktisk prestationstillit (-0,22), dvs större problem samgår med bättre prestationstillit för nya uppgifter på förskolan. Det skulle kunna vara en reflex av att självförtroendet inför det nya blir bättre om man känner att man har måst kämpa för det. Med det senare sambandet försvinner det nyss nämnda negativa sambandet mellan praktisk prestationstillit och hur arbetsamt man upplevt praktik/teorihanterandet. När problem/åtagande är under kontroll förstärks kategoriskillnaden i faktorn arbetsprocess (-0,37). Den lilla fördelen för barnskötarna i hanteringen av teori och praktik på arbetsplatsen försvinner, men i övrigt är förändringarna små⁵.

⁵ Kravupplevelsen (-0,29), resultat/kvalitet (0,31).

En faktor gör liten skillnad för de kategoriskillnader vi uppmätt och det är antalet år man arbetat inom förskolan. Detta skiljer sig kraftigt mellan kategorierna. 85 procent av barnskötarna har arbetat mer än fem år och 84 procent av campusstudenterna har arbetat mindre än tre år. Antalet år har en viss positiv inverkan på de undersökta faktorerna, men inverkan på skillnaden mellan kategorierna är mycket liten. Det ser alltså inte ut som om barnskötarnas större tidsmässiga erfarenhet av förskolemiljön, eller andra erfarenheter, som kan höra samman med deras yrke, har givit dem några fördelar i sådana faktorer som kan relateras till samma miljö. De har inte utvecklat ett djupare läromönster i arbetet, de känner sig inte mera insläppta i den kritiska eller autonoma samvaron än campusstudenterna. Tvärtemot förväntningarna har campusstudenterna större positiva erfarenheter i den generella arbetsmiljöfaktorn. Det kan tänkas att studenter i den reguljära förskolläro-utbildningen har större möjligheter att dra sig undan för reflektion eller ägna sig åt renodlad observation, vilket kan underlätta handledning och utrymme för andra utbildningsrelaterade aktiviteter. Barnskötaren är samtidigt i sitt arbete och möter kanske starka förväntningar på att göra insatser som vanligt. Vi kan inte heller utesluta att campusstudenterna känslomässigt är på en nyfiken och stimulerande upptäcktsresa i en ny miljö, vilket ger positivare attityder.

Det vi inte vet är om barnskötarna ändå inte kan ha fått sin situation förändrad till det bättre, eftersom vi inte har några mått från tiden före utbildningen. Men den generella resultatfaktorn, vari barnskötarna är klart mera positiva än campusstudenterna, innehåller syftningar på ett eventuellt professionellt lyft och en önskan att verkligen utnyttja utbildningen för det nya yrket. Det pekar på att man i alla fall har förhoppningar om att få bättre.

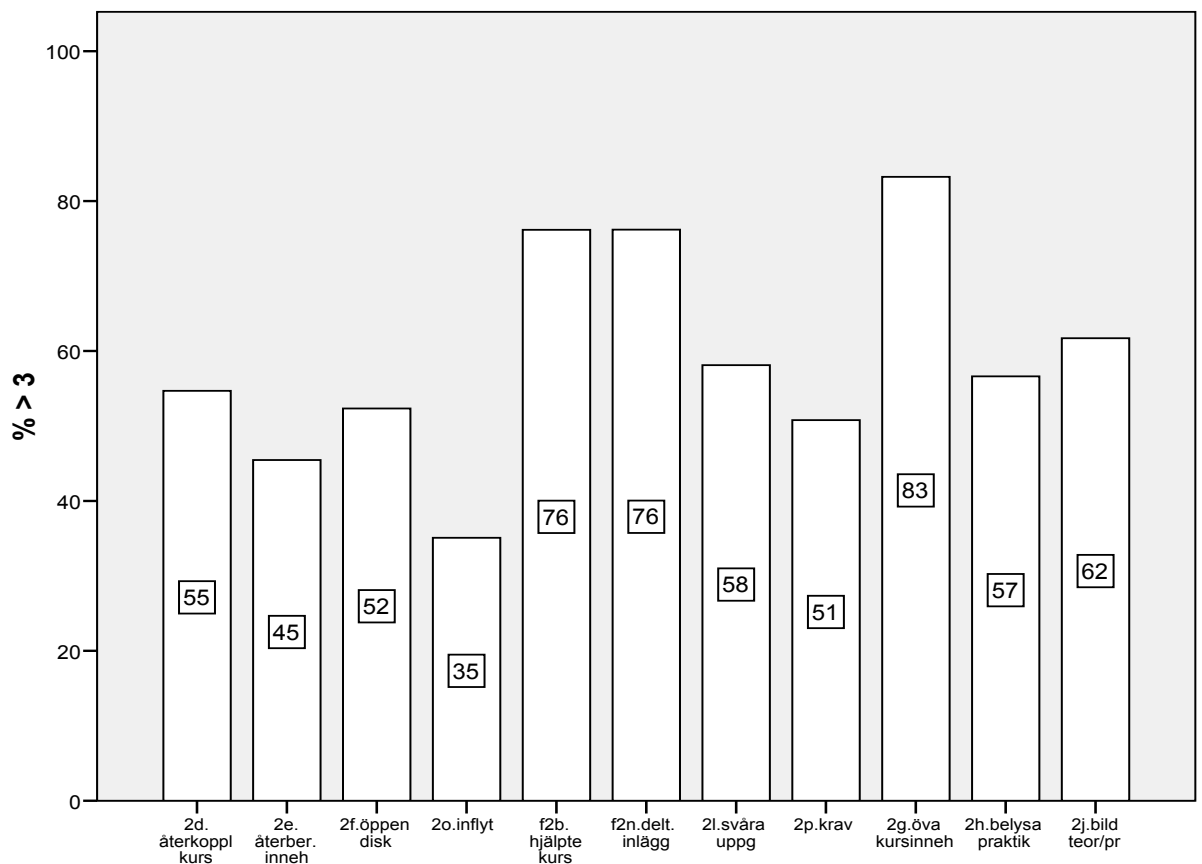
Referenser

- Bandura, A (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Cohen, Jacob (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, Vol 112. No 1, pp 155-159.
- Gustafsson, J-E och Reuterberg, S-E (2000): Metodproblem vid studier av Högskoleprovets prognosförmåga och deras lösning! *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 5 (4), 273-283.
- Gustafsson, J-E & Stahl, P.A (2001): *Streams User's guide*. Version 2.5 for Windows. Mölndal: MultivariateWare.
- Lander, R (1996): Djupa och ytliga studiemönster. Elevernas förhållningssätt till studieuppgifter som kvalitetsindikatorer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årg. 1, Nr 4, s 211-229.
- Lander, R. (1998): *Fyra program på Vårdhögskolan i Göteborg 1995-1998*. Enkätdata. Arbetsrapport från institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet
- Lander, R (2002): Professional cooperation around self-related measures in school indicator instruments. *Journal of Classroom Interaction*, Vol 37, No 2, pp 27 – 36.
- Lander, R (2006): Vuxenutbildningens lärare och skolutveckling; i Larsson, Staffan & Olsson, Lars-Erik (red): *Om vuxnas studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R (2007): Analyser av skolors anda; i Einarsson, C; Hammar Chiriack, E; Jedeskog, G; Lindberg, T & Samuelsson, M (red): *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström*. Skapande Vetande nr 53. Linköpings universitet.
- Lander, R (2008): Synpunkter på lärarutbildningen från åtta avgångskullar ht 2004 – vt 2008. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Marsh, H.W; Walker, R & Debus, R (1991): Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 331-345.
- Marton, F (1983): Beyond individual differences in learning. *Educational Psychology*, 3(2/3), 291 – 305.
- Pajares, F (1996): Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*. Vol. 66, No. 4, pp. 543-578.

Bilagor

Bilaga I

Mätmodell i strukturell ekvationsmodellering (SEM) för en s.k. nested factor om utbytet i den högskoleförlagda utbildningen. Generell faktor: Utbyte lärare – studenter (hproc), Specifika faktorer: Studenternas sociala utbyte (soc), kraven i kursuppgifterna (krav), relationen teori – praktik i kurserna (htepr). Anpassning: RMSEA = 0,043; $\chi^2 = 56,6$, $df = 38$; CFI = 0,962. Ingångsfråga: 2. Hur har du haft det under kurserna?

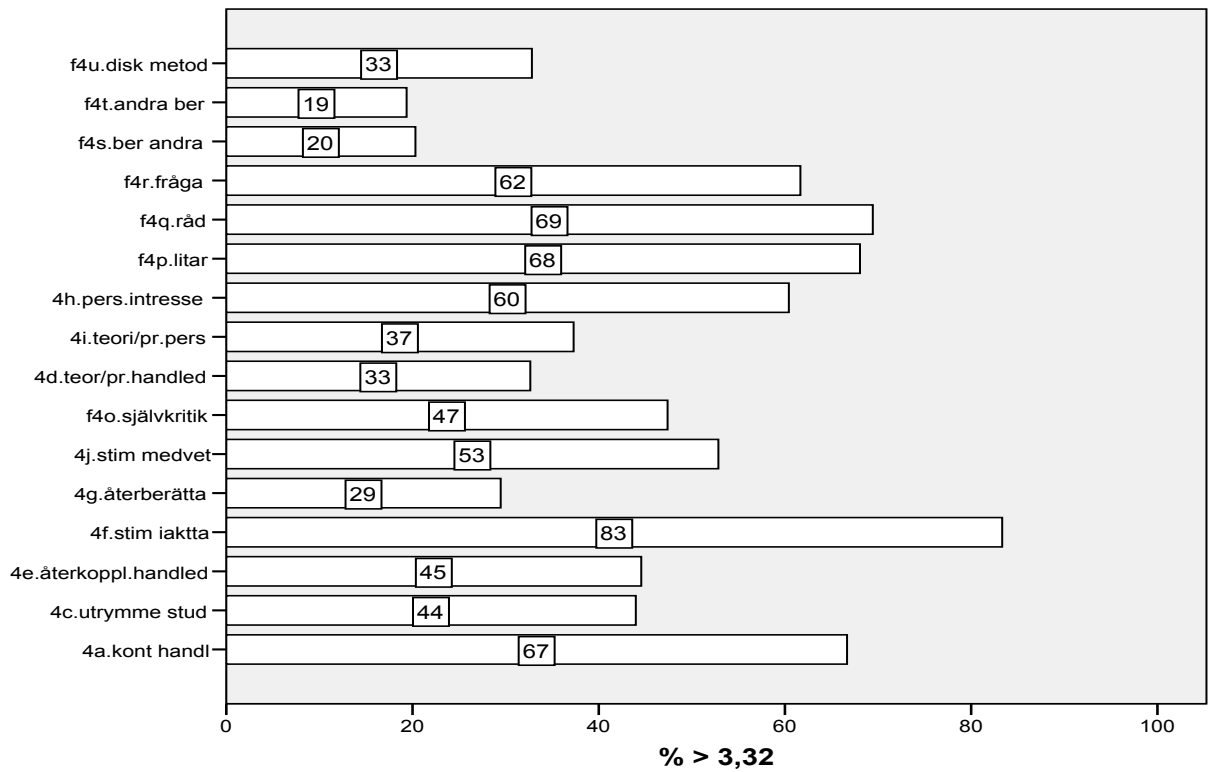


	hproc	soc	krav	htepr
Utbyte lärare – studenter: inflytande, stöd åt reflektion				
2d. Jag har fått bra återkoppling på hur jag löst kursuppgifterna	.48			
2e. Lärarna bad oss återberätta innehåll och ta fram dess poänger	.50			
2f. Vi har kunnat diskutera öppet med lärarna om hur kursernas uppläggning fungerat	.53			
2o. Lärarna har tagit hänsyn till deltagarnas synpunkter på kursens innehåll och uppläggning	.53			
Studenternas samarbete				
2b. Deltagarna hjälpte varandra bra med olika uppgifter i kurserna	.38	.50		
2n. De andra deltagarnas inlägg och synpunkter har betytt mycket för mig	.39	.50		
Krav				
2l. Kursuppgifternas svårighetsgrad har varit lagom	.22		.68	
2p. Kraven på vad jag skulle prestera i kursuppgifterna har varit lagom	.41		.68	
Relationen teori – praktik				
2g. Med kursernas innehåll som bas har vi kunnat öva oss i förskollärares arbetssätt	.38			.64
2h. Kursernas innehåll har varit inriktat på att belysa praktiska problem i arbetet	.27			.52
2j. Lärarna verkar ha en klar bild av relationen teori – praktik i utbildningen	.44			.37

Kovarianser: 2o&, 2f& = .16

Bilaga 2

Mätmodell i strukturell ekvationsmodellering (SEM) för en s.k. nested factor om utbytet i den verksamhetsförlagda utbildningen. Generell faktor:Handledning och stöd (aproc), Specifika faktorer: Relationen teori – praktik i arbetet (atepr), autonomt samarbete (aut), kritiskt samarbete (krit). Anpassning: RMSEA = 0,056; $\chi^2 = 157,3$, $df = 93$; CFI = 0,985. Ingångsfråga: 4. Tänk på din arbetsplats (VFU-plats) och hur uppgifter relaterade till utbildningen fungerat där.

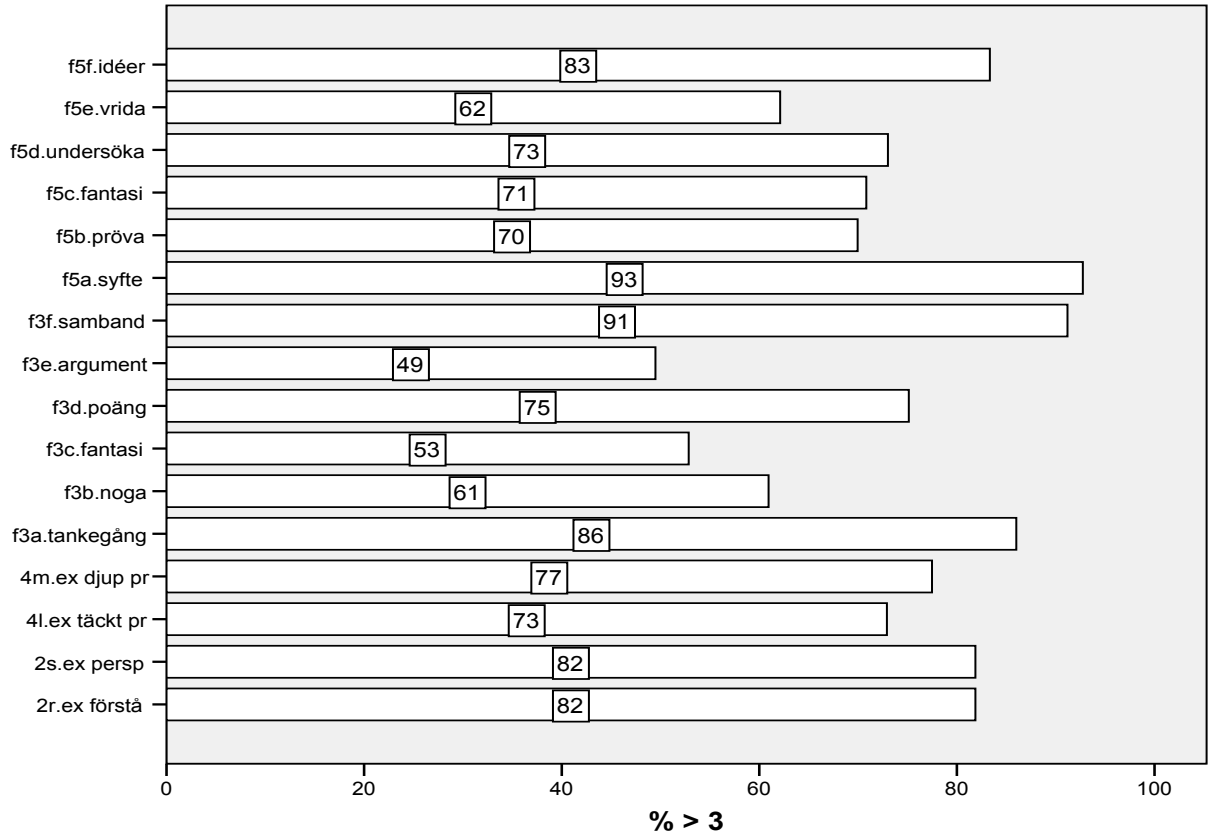


	aproc	atepr	aut	krit
Handledarstöd och stöd för reflektion och utbildning i arbetet				
4a. Jag har haft bra kontakt med den lokala lärarutbildaren (handledaren) på mitt område	.54			
4c. VFU:n är upplagd så, att jag fått utrymme för mina utbildningsrelaterade uppgifter	.45			
4e. Min handledare har gett mig bra återkoppling på hur jag gör i arbetet	.84			
4f. Jag har blivit stimulerad att iaktta och förstå hur och vad barnen lär	.43			
4g. Handledaren har bett oss återberätta händelser i jobbet och ta fram deras poänger	.65			
4j.Handledningen har stimulerat mig att bli mera medveten om mitt eget lärande i arbetet	.80			
4o. Det finns många här som är positivt självkritiska och reflekterande över arbetets innehåll	.58			
Relationen teori – praktik				
4d. Min handledare vill gärna ta med teoretiska argument när vi diskuterar praktiska uppgifter	.73	1.00		
4i. Personalen här är intresserad av att diskutera kopplingen praktik – teori	.80	1.00		
Autonomt och kritiskt samarbete				
4h. Personalen på mitt VFU-område har visat intresse för mig och min utbildning	.72		.25	
4p. Personalen på mitt VFU-område litar på varandras stöd i svårigheter	.59		.35	
4q. Personalen delar gärna med sig av råd och sina erfarenheter till mig	.65		.74	
4r. Här kan jag fråga andra om råd om jag kört fast med något i arbetet	.68		.61	
4s. Jag ber ofta andra i personalen att titta på mitt arbete för att ge mig synpunkter	.52			.14
4t. Andra i personalen ber mig titta på hur de gör med barnen för att få hjälp i arbetet	.51			.76
4u. Här diskuterar vi våra arbetsmetoder så ingående, att vi alla lär oss av det	.60			.34

Kovarianser: 4a&, 4c& = .20; 4q&, 4r& = -.15; 4r&, 4s& = .13.

Bilaga 3

Mätmodell i strukturell ekvationsmodellering (SEM) om examinationen samt en s.k. nested model om studiemönster som generell faktor (stm) och läromönster (alm) som specifik. Anpassning examination: RMSEA = 0,000; $\text{Chi}^2 = 0,19$, $\text{df} = 1$; CFI = 1,00. Anpassning studie/ läromönster: RMSEA = 0,046; $\text{Chi}^2 = 66,5$, $\text{df} = 44$; CFI = 0,985. Ingångsfrågor för examinationen, se bilaga 1 resp. 2; för studie/läromönster: 3. Tänk på hur du numera jobbar med litteratur och kursuppgifter!; resp. 5. Tänk på hur du numera tar dig an praktiska uppgifter i VFU:n!



Examination	exam
2r. De uppgifter som utgjorde examinationen hjälpte mig att förstå innehållet på ett djupare sätt	.30
2s. Examinationen innebar en ordentlig övning i att se olika perspektiv på innehållet	.41
4l. Examinationen av de praktiska momenten täckte det viktigaste i det nya jag lärt mig	.90
4m. Examinationen av praktiska moment hjälpte mig förstå arbetet på ett djupare sätt	.72

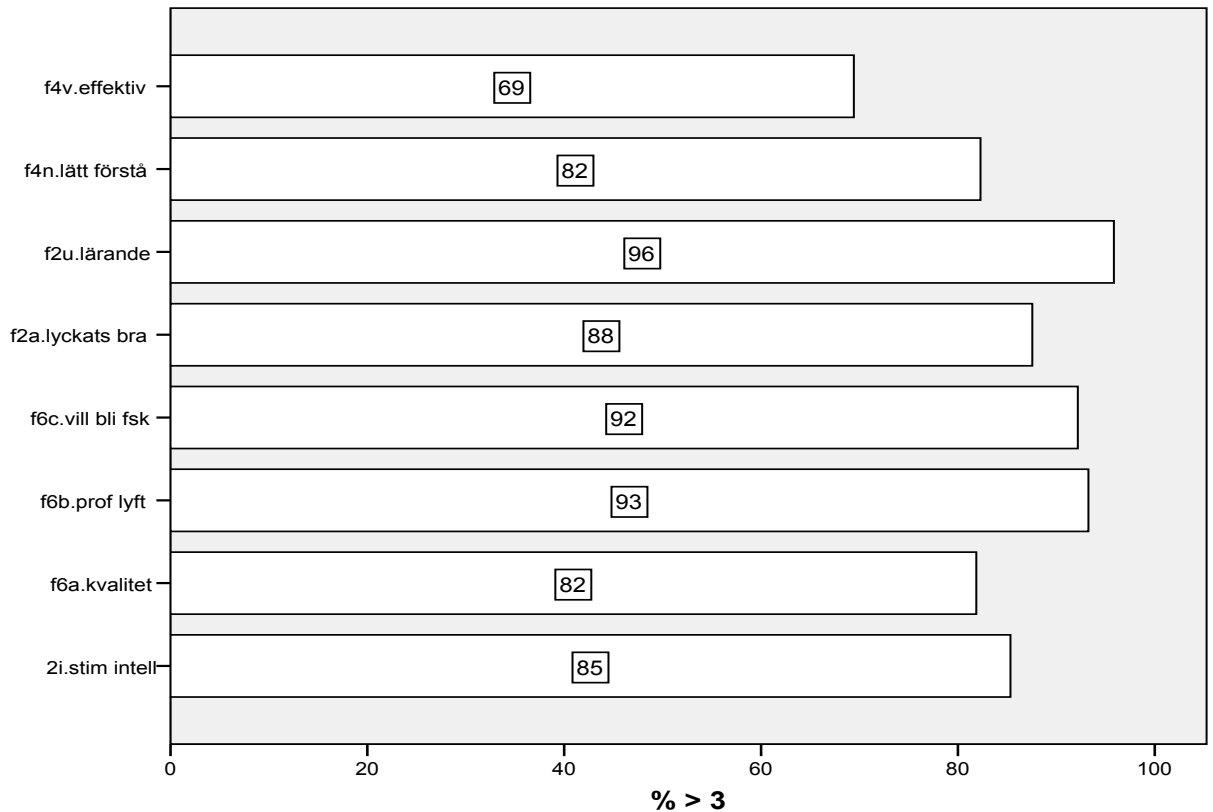
Kovarians: 2r&, 2s& = .50.

Studie- och läromönster	stm	alm
3a. Det är mycket viktigt för mig är att hitta den bärande tankegången i en text	.56	
3b. Jag accepterar inget jag läst utan att tänka igenom det noga först	.63	
3c. Jag gillar att fantisera och dra ut konsekvenserna av det jag läser	.49	
3d. Jag går verkligen in för hitta poängen i det jag läser	.66	
3e. Jag ser noga efter om fakta och argument i texterna hänger ihop	.60	
3f. Jag försöker hitta samband mellan det vi läser och situationer utanför kurstillfällena	.61	
5a. Det är mycket viktigt för mig att klara ut syftet med olika arbetsuppgifter	.50	.16
5b. När jag läst om hur något skall göras, så prövar jag noga själv innan jag accepterar det	.52	.35
5c. När jag lär mig en ny arbetsuppgift gillar jag att fantisera och tänka ut följderna av olika sätt att göra den på	.45	.59
5d. Jag är alltid intresserad av att undersöka hur en arbetsuppgifts olika delar hänger ihop	.50	.49
5e. När jag skall pröva något nytt i arbetet, så vrider och vänder jag på argumenten för det noga	.57	.44
5f. När jag jobbar med en uppgift får jag ofta idéer till hur jag kan göra andra uppgifter	.47	.43

Kovarianser: 3b&, 3c& = .21; 5a&, 5b& = .15; 3c&, 5c& = .17; 3e&, 5f& = -.16.

Bilaga 4

Mätmodell i strukturell ekvationsmodellering (SEM) om utbildningens resultat (result; generell faktor) och de specifika faktorerna prestationstillit i relation till praktiken (prpr) resp. studier (stpr). Anpassning: RMSEA = 0,007; $\chi^2 = 17,7$, $df = 17$; CFI = 0,999. Ingångsfrågor för delfrågorna 2 och 4, se bilaga 1 och 2, för delfrågorna 6: "Hur värderar du utbildningen som helhet?"



	result	prpr	stpr
Utbildningens kvalitet			
2i. Kursernas innehåll har varit intellektuellt stimulerande	.71		
6a. På det hela taget är jag nöjd med kvaliteten på den här utbildningen	.76		
6b. Det blir ett professionellt lyft för mig när jag är klar med utbildningen	.66		
6c. Jag vill verkligen bli förskollärare med den här utbildningen som grund	.62		
Prestationstillit			
2a. Jag tycker jag lyckades bra med de studieuppgifter jag haft	.32		1.00
2u. Jag känner att jag utvecklas i mitt lärande i kurserna	.66		1.00
4n. Jag tycker jag har lätt att förstå hur nya arbetsuppgifter i förskolläraryrket kan utföras	.40	.61	
4v. Jag har lätt att känna mig säker och effektiv i nya uppgifter i förskolläraryrket	.25	.54	

Kovarians: 6b&, 6c& = .26