

Influens och konsistens

Om vad som påverkar handledningen under den verksamhetsförlagda perioden inom lärarutbildningen

ANN-SOFI WEDIN, GLENN HULTMAN & JAN SCHOULTZ

Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet

Sammanfattning: *I denna studie fokuseras handledningen under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen (VFU) och därvid främst samspelet mellan handledaren och den studerande. Är det möjligt att öka kvaliteten i handledningen med hjälp av en handledarutbildning som uppmärksammar lärares »tysta» kunskande och professionalitet? Artikeln vill bidra till ett ökat kunskande om hur olika påverkansfaktorer influerar handledningsprocessen och hur handledning därmed både kan förstås och utvecklas. Vår handledarutbildning bestod av tre delar varav den första var ett mailutbyte där dilemman kring lärares yrkeskunskande presenterades och kommenterades. Del två utgjordes av en filminspelning av handledaren och ett påföljande samtal kring några utvalda sekvenser, där »tyst» yrkeskunskande kom till uttryck. Det tredje steget bestod av tre dialogseminarier. Ambitionen med den genomförda handledarutbildningen var att skapa en arena för kollegiala samtal om yrkeskunskande, som i sin tur skulle påverka den kommande handledningen. Resultatet från studien visar dock att handledarna hade svårt att ge konkreta exempel på effekter av handledarutbildningen. De begränsade effekterna kan förklaras av att personliga egenskaper hos studerande och handledare i samverkan med den omedelbara skolkontexten med dess invanda mönster, är det som styr och reglerar handledningen mest. Handledningen framstår således som förhållandevis konsistent.*

Under sin lärarutbildning ska de studerande utveckla både teoretisk kunskap och förmåga att reflektera såväl som praktisk förmåga och skicklighet. Mattsson, Eilertsen och Rorrison (2011) framhåller att en professionell lärare karaktäriseras just av en mix av akademiska och praktiska/personliga kvaliteter. Förhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap är dock i lärarutbildningen, såväl som i många liknande utbildningar, en kontroversiell fråga. Kunskap som grundas på forskning tillskrivs generellt ett högre värde i universitetsbaserade utbildningar än kontextuell och situationsbetingad kunskap (Mattsson m fl 2011). Ett antal veckors praktik, numer benämnd *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU), ingår ändå i lärarutbildningen just för att

utveckla kunskap av den senare typen. Handledarna har en uppdragsbeskrivning i en handledarguide som hjälp för att stödja sina studerande i detta. Handledarna erbjuds också utbildning av olika slag, men denna är inte obligatorisk utan ska ses just som erbjudanden.

Ahlström och Kallós (1996) påpekar att forskningen uppmärksammat praktikperiodernas betydelse men inte analyserat vad studenterna lär sig under dessa. I en senare internationell forskningsöversikt (Clarke, Triggs & Nielsen 2012) görs ett liknande påpekande. Brusling (1987) har studerat handledningssamtalens karaktär, Goodman (1984) de studerandes reaktioner under samtalen och Zeichner och Tabachnic (1982) handledarnas tillvägagångssätt under samtalen. Hegender (2010) analyserar de avslutande bedömningsamtalen under VFU:n.

I en aktuell studie (Hultman, Schoultz & Stolpe 2011) fokuseras dock handledares och studerandes erfarenheter av VFU-perioder liksom vad de studerande upplevt att de lärt sig under dessa. Det framkommer därvid att de är »situationens lärningar» och att kontexter av olika slag påverkar deras utveckling till lärare. Även Hultman, Wedin och Schoultz (2012) är inne på samma spår och noterar att samspelet handledare-studerande sker »at the elbows» och att den studerande går »bredvid snarare än efter» och att det är så lärandet sker under VFU-perioderna.

I denna artikel fokuseras handledningen under den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen, VFU:n. Vi har intresse för vad som händer i samspelet mellan handledare och studerande och finner få tydliga analyser av detta i tidigare studier. Med denna artikel vill vi ge ett bidrag till ett ökat kunnande om hur olika påverkansfaktorer (bl a handledarutbildningen) influerar handledningsprocessen och hur handledning därmed både kan förstås och utvecklas. Vi inleder med en litteraturgenomgång om handledning. I metodavsnittet redovisas också forskning som rör kompetensutveckling.

HANDLEDNING

Det finns ingen klar definition av vare sig begreppet *handledning* eller det sätt på vilket handledning genomförs (Sträng & Dimenäs 2000). Enligt Emsheimer (1995; i Lendahls Rosendal & Rönnerman 2002) innebär handledning en mängd skiftande aktiviteter med olika mål och innehåll. Innebörden kommer alltid att variera beroende på vilken praktik den är inbäddad i (Lindén 2005). Vissa definitioner begränsar dock handledning till formaliserade samtal (Skagen 2007). Enligt Franke (1990) kan man se handledning ur tre olika perspektiv: (i) ett normativt ideologiskt som ofta framträder i officiella dokument, (ii) ett empiriskt, där förklaringar ges till vad som sker i handledningen (t ex Brusling 1987, Franke 1990), samt slutligen (iii) ett normativt didaktiskt där modeller och strategier för hur handledning bör genomföras ges, vilket kanske är det vanligaste i texter om handledning. Vi väljer ett empiriskt perspektiv för vår studie.

Lendahls Rosendal och Rönnerman (2002) menar att handledningens övergripande syfte är att bidra till yrkesmässig tillväxt och utveckling som ska visa sig både i konkreta förändringar i den pedagogiska verksamheten och komma

eleverna till godo. Lauvås och Handal (2001) skriver att handledning, förutom att överföra yrkeskunskap till nya utövare, också ska göra dem medvetna om faktorer som påverkar yrkesutövandet och som styr utvecklingen och tillämpningen av kunskaper. De menar vidare att handledningen ska bidra till att artikulera den yrkeskunskap som finns och förbereda utövarna att utveckla nödvändiga kunskaper. Det som ska upp till ytan är således den praktiska yrkesteorin, som ju innehåller en stor del »tyst» kompetens (jfr Rolf 1995).

Den praktiska yrkesteorin är dock individuellt konstruerad men utvecklas i samspel med omgivningen, i detta fall handledaren och den kontext där VFU:n äger rum. Björklund (2008) skriver i linje med detta att målet i professionsutbildningar just är att tydliggöra kunskaper, förmågor, förståelse och förtrogenhet som finns hos erfarna praktiker. Det är detta VFU-perioden med sin tillhörande handledning således är till för. De lärarstuderande lyfter i princip alltid fram den stora betydelsen av VFU för utvecklingen till lärare (jfr Franke 1997, Brusling 2007). Här avser vi med handledning, både medvetna och omedvetna handlingar från handledarens sida, vilket kan gälla allt från samspel med klassen till planerade eller spontana samtal som förs mellan handledare och lärarstuderande under VFU-perioden.

Handledarens roll innebär inte ett statiskt förhållningssätt. Sträng och Dimenäs (2000) menar att handledningsstrategierna behöver varieras med tanke på de förutsättningar, intentioner, innehåll och mål som finns. De menar att olika yttre faktorer har betydelse för hur handledningen kommer att se ut. Inglar (1998) framhåller i samma anda att handledaren kan variera strategier utifrån förutsättningar och intentioner hos den som ska handledas men att handledaren först måste vara på det klara med vad det är som gör att han eller hon byter strategi. Det måste således till en analys.

Inglar betonar dock individuella faktorer hos den som ska bli handledd som mest betydelsefulla. Han menar i linje med detta att en handledningsperiod bör inledas med en kontaktfas där handledare och handledd lär känna varandra för att den påföljande handledningen ska bli framgångsrik. Vidare bör handledaren visa respekt för den som ska handledas på så sätt att hänsyn måste tas till om personen är novis eller mer erfaren, så att budskap i handledningen har möjlighet att förstås och förvaltas (Inglar 1998).

Sträng och Dimenäs (2000) är inne på samma linje och anser att handledning alltid måste utgå från ett individuellt behov för att den enskilde ska uppfatta innehållet i den som meningsfullt. Lauvås och Handal (2001) menar i samma anda att handledning bör vara en process som kännetecknas av dynamik och progression och att det åligger handledaren att utveckla handledningen under handledningstiden, något även Birnik (1999) hävdar. Rosengren (2005) skriver i samma anda att handledningsrummet är ett rum för autentiska möten mellan människor, inte mellan funktioner eller roller, och att det åligger handledaren att bidra till att rummet uppstår.

Lauvås och Handal (2001) beskriver handledningen i tre faser. I initialskedet underordnar sig handledaren och letar efter den handleddes nivå medan nästa fas karaktäriseras av att handledaren mer problematiserar den studerandes övertygelser och den praktik de verkar i, ställer krav och bedömer den studerandes handlingar. Avslutningsfasen kännetecknas av jämbördighet och hand-

ledningen blir här mer kollegial, där två jämlikar diskuterar förhållanden av gemensamt intresse (Lauvås & Handal 2001).

Handal (2007) beskriver dessutom två ytterligare sätt att utöva handledning på, varav ett går ut på att som handledaren fungerar som modell. Mer specificerat innebär då handledningen att handledaren visar hur yrkesutövningen går till, instruerar och sedan ger studenten möjlighet att själv få pröva sig fram. När tillvägagångssättet fungerar på detta vis benämner han handledaren *guru*. Skagen (2000) framhåller i samma anda att en handledare aldrig får abdikera från rollen som förebild utan att den viktigaste uppgiften är att öka den studerandes kompetens genom att själv just vara en god utförare. Han pläderar således för lärlingsmodellen på handledning.

Den andra typen av handledare Handal (2007) skriver om intar en mer problematiserande karaktär. Där agerar handledaren mer analytiker och tolk. Syftet här är att hjälpa studenten till insikt i läraryrket genom att använda begrepp, perspektiv och modeller från teorin. Handledaren fungerar här mer som en kritisk vän som uppmuntrar en reflekterande hållning hos den studerande (Handal 2007). Dessa två synsätt hos handledare torde ge de studerande olika erfarenheter under VFU:n, även om ambitionen hos handledarna är att stötta dem på bästa sätt på vägen till färdigutbildad lärare.

METODER, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Analysen i denna artikel inriktas mot handledningen under den verksamhetsförlagda utbildningen och vad som påverkar denna. Den övergripande fråga vi ville studera i vårt projekt var om det är möjligt att öka kvaliteten i handledningen genom att, med hjälp av en handledarutbildning, uppmärksamma lärares »tysta» kunskande och professionalitet. Ett mer distinkt och medvetet överförande från handledare till studerande av detta yrkeskunskande, menar vi skulle innebära en kvalitetshöjning, då denna kunskap endast är tillgänglig för de studerande via handledaren under VFU-perioden.

Lauvås och Handal (2001) menar i linje med detta att handledare måste medvetandegöras om sin egen praktiska yrkestheori då den så starkt styr deras handlande i praktiken. Detta var något vi tog fasta på vid utformningen av vår handledarutbildning. Utbildningen utformades som ett gemensamt utvecklings-/interaktivt projekt mellan forskare och handledare, där ambitionen just var att handledarna skulle få syn på sin inneboende kunskap och hur de använder den i sitt dagliga arbete. Timperleys (2001) studie har en liknande ambition, men var mer inriktad på att ge handledare en utbildning för att tydligare främst kunna teoretisera kring lärares yrkeskunskande och genom detta höja kvaliteten i handledarsamtalen. De gavs ett antal strategier att hålla sig till i samtalen för att uppnå detta mål.

Vår handledarutbildning bestod av tre delar. Den första var ett mailutbyte där dilemman kring lärares yrkeskunskande presenterades och kommenterades, en variant av den så kallade Delphi-metoden (Reid 1988; för svensk beskrivning se Nordäng & Lindqvist 2012). Del två utgjordes av en filminspelning av handledaren och ett påföljande samtal kring några utvalda sekvenser, där »tyst» yrkeskunskande kom till uttryck. Detta samtal påminner

om en »observju», vilket innebär att man pratar om något båda upplevt (se vidare Hultman 2001, 2004; Hultman & Wedin 2008). Det tredje steget bestod av tre dialogseminarier (Göranzon 1990), där handledarna fick i uppdrag att läsa en forskningsbaserad text kring lärares yrkeskunnande och skriva ned sina reflektioner kring den. Texterna användes sedan som diskussionsunderlag i seminariet. Den tid som lades ner enligt vårt schema medförde att varje handledare ägnade cirka 10 dagar åt utbildningen plus den tid som krävdes för att förbereda och skriva texter.

Denna handledarutbildning kan ses som en form av kompetensutveckling. Kompetensutveckling kan enligt Ellström och Nilsson (1997) innebära att fokus läggs på såväl formella som icke-formella utbildningsaktiviteter. Formella avser här planerade och organiserade utbildningsinsatser medan icke-formella mer syftar på konferenser och diskussioner förlagda i anknytning till eller inom ramen för det dagliga arbetet. De senare syftar till att förbättra förutsättningarna för det informella lärandet i det vardagliga arbetet. I vårt fall kan den initiala aktiviteten mest förstås som en formell kompetensutveckling, då den låg utanför lärarnas ordinarie arbete, men informell i den bemärkelsen att den inte innehöll konkreta tips på tillvägagångssätt för att förbättra handledningen.

Syftet var att synliggöra lärares »tysta» yrkeskunskaper. Genom detta fanns en tanke om att handledningen av de lärarstuderande skulle kunna komma att ta upp dessa aspekter av yrkeskunnande på ett tydligare sätt än tidigare, vilket skulle innebära en kvalitetshöjning. Vår avsikt var således att öka kompetensen som handledare. Ellström (1992) definierar just kompetens som en individs potentiella förmåga att framgångsrikt utföra ett arbete eller en uppgift. Det finns olika perspektiv på hur strategier för kompetensutveckling kan förstås (Rönnqvist 2004) och ett uppmärksammar kontextens betydelse.

Vår design påminner om det Rönnqvist kallar *organismmodellen*, där samspel karaktäriserat utbildningen och insikter om den enskilda skolkontextens betydelse för utförandet av handledning funnits med som ledstjärna. Därför avstod vi från, som tidigare nämnts, att bibringa deltagarna färdiga modeller för hur handledning ska genomföras utan satsade istället på att genom reflektioner över och diskussioner kring lärares kunskaper i allmänhet och deras mer lågmälda kunnande i synnerhet, väcka egna tankar och idéer hos deltagarna om hur dessa kunde tydliggöras för den studerande under VFU-perioden.

Vår handledarutbildning kan förstås som kompetensutveckling men även som ett utvecklingsprojekt. Det påminner till viss del om Lendahls Rosendal och Rönnermans (2002) synsätt som innebär att handledning ger möjlighet till möten mellan forskare och praktiker för ömsesidigt utbyte. I vårt fall diskuterades »handledning» och yrkeskunnande inom ramen för ett samspel mellan oss och handledarna. Härnsten (2001) uttrycker i samma anda att handledning av pedagogiskt yrkesverksamma bland annat ska karaktäriseras av ärliga möten och äkta frågor för alla inblandade samt att ömsesidighet och gemensamt sökande efter nya vägar bör vara centralt. Tillvägagångssättet i vårt projekt är exempel på dessa ambitioner.

Syftet med handledarutbildningen var, med andra ord, att ge en grund för påverkan av handledningen under den därpå följande praktikperioden. Vår ambition var att ge möjlighet för handledarna att genomföra en något annorlunda VFU med sin lärarstuderande genom ett aktualiserande av deras inneboende kunskap. Rönnqvist (2004) skriver att en strategi innebär att kunna utnyttja sina resurser på ett effektivt sätt. I vårt fall var ambitionen att utan påbud eller given metod förse handledarna med implicita strategier, kanske bättre uttryckt som handlingsmönster, för tydliggörande och ett eventuellt överförande av viktiga lärarkunskaper till sina adepter. Detta i sin tur för att förse dessa med nödvändig kompetens inför sin framtida yrkesutövning.

I en andra fas av projektet studerades VFU-perioden och vi granskade handledningen ur olika perspektiv. De metoder som användes var intervjuer före och efter praktikperioden och deltagande observationer under lektioner och framförallt under handledningssamtalen mellan handledare och studerande. Dessa spelades in och transkriberades. Det som redovisas i denna artikel visar vad som framkom i de intervjuer som gjordes med handledarna och de studerande före och efter VFU-perioden. I Hultman (2012) och Wedin (2012) redovisas resultat byggda på handledningssamtalen.

Vi etablerade samarbete med ett antal erfarna handledare, verksamma i grundskolans År 2–6, genom kontakter med representanter från några kommuner och skolor och med lärarprogrammets VFU-ansvariga i området. De hade samtliga genomgått någon form av kurs för handledare tidigare. Detta gav 11 intresserade handledare som deltog i vår handledarutbildning. Det var vissa svårigheter att rekrytera lärare generellt under den här tidsperioden eftersom man upplevde en tung arbetsbelastning och inte ansåg sig kunna gå in i ytterligare ett »projekt».

Under samma period hade VFU-organisationen omstrukturerats, vilket medförde att vi inte kunde räkna med att dessa handledare automatiskt skulle erhålla studerande under den kommande VFU-perioden. Vi genomskådade inte heller alla aspekter av VFU-organisationen och de kontakter som måste tas för att underlätta en matchning med våra handledare. Den enskilda studeranden hade stora möjligheter att själv välja ort och handledare. Vi hamnade i en situation där endast tre av våra handledare fick studerande under höstterminen. Vi valde då att fortsätta arbeta med dessa handledare även under en kommande VFU-period (vårterminen) så att vi totalt erhöll erfarenheter från sex VFU-perioder, samtliga med en omfattning av tre till sex veckor.

Denna artikel bygger på data från intervjuer med handledare och studerande före och efter VFU-perioden. Vi har i våra analyser funnit tre teman som utkristalliserat sig tydligast i dessa samtal: (i) Hur märks spår av utveckling under VFU-perioden (handledarens respektive den studerandes perspektiv)? (ii) Hur lär man till lärare? Samt (iii) Vad påverkar handledningen? Det sista temat är föremål för analys i föreliggande artikel. De två första finns redovisade i Hultman, Wedin och Schoultz (2012).

RESULTAT

I den följande redovisningen av våra för- och efterintervjuer med handledare och studerande redovisas handledaruppfattningar och studerandeuppfattningar integrerat då avsikten inte varit att jämföra deras uppfattningar utan få en samlad bild. Ibland indikerar dock underrubrikerna vilka intervjupersoner avsnittet baserar sig på. Vid citat framkommer också vem som avgivit yttrandet för att inga oklarheter ska kunna uppstå. Vi vill poängtera att vi av utrymmesskäl inte kan ta med mer än max ett par citat för varje underrubrik, trots att det fanns många med liknande innebörd. Påverkansfaktorerna är presenterade i rangordning, vilket innebär att den starkaste faktorn kommer först.

Vad påverkar handledningen?

I våra intervjuer med handledare och studerande får vi ta del av en mängd faktorer som influerar VFU-perioden i allmänhet och handledningen i synnerhet, trots att ingen explicit fråga ställs om detta. I engagerade ordalag talar båda parter om VFU-perioden som helhet, varandra, eleverna, kollegor samt den skola den ägt rum i. Kontexter av olika slag verkar således spela en stor roll för innehåll i lärarbetet för både handledare och studerade, men även för handledningen och de samtal som förs under VFU:n.

Den studerande

Vem den lärarstuderande är som person verkar ha en avgörande betydelse för både hur VFU-period och handledning kommer att gestalta sig. Utifrån dennes initiala uppträdande i klassrummet verkar handledaren göra en första bedömning av deras »nivå» och anpassar sedan aktiviteter och handledning utifrån det. Handledare A säger följande:

Jag vill ju till exempel se... först av allt vill jag se hur de är med barnen. Jag tar reda på deras kroppsspråk. Hur de... lite hur de klär sig, lite hur de har rollen mot eleven. Till exempel, ibland kan man få lärarkandidater som vill vara lite mer kompis, liksom komma in på den banan. Ibland har du ju de som »hu» Barn! Och sen har du ju de som ibland vill gå för nära barnet för tidigt och sen har du ju de som går omkring och kollar och hjälper till om någon frågar och avvaktar lite. Så min första är ju, hur de bara finns omkring barnen i miljön de första gångerna de träffar barnen. Sen utvecklar ju vi det.

Av citatet framgår hur viktig den första kontakten mellan elever och lärarstuderande är för den kommande VFU-perioden. Läraren iakttar och avgör »nivån» på den studerande bland annat utifrån faktorer som nämns i citatet. Intressant är att notera att lärarna även gör denna bedömning genom att läsa av reaktionen hos sina elever, något samtliga handledare framhåller. Elever är experter på att känna av en studerande via sina »antennar», som en lärare uttrycker det. Eleverna anpassar sedan sitt uppträdande i klassrummet utifrån de vibrationer som avges. Läraren å sin sida, är expert på att läsa av signaler hos sina elever och således får hon/han genom detta förfaringsätt en bekräftelse av sin egen bedömning.

En lärare använder frasen »Man måste ju ta dem där de är», vilken används i liknande ordalag av de övriga. Vi får intrycket att detta är av avgörande betydelse för hur VFU-perioden i stort ska te sig; både innehållsmässigt och handledarmässigt. De kan vara olika långt komna rent lärarmässigt trots att de går samma år i utbildningen. Personlig mognad, erfarenheter från att tidigare ha arbetat med barn och ungdomar såsom att till exempel vara idrottsledare samt naturlig fallenhet för yrket, är faktorer handledarna talar om som betydelsefulla för den studerandes »nivå». Handledare B förklarar så här:

Alltså det här kan vi göra den här VFU:n. Men med honom har man ju kunnat lyfta det ännu högre därför att han har varit rätt så, haft koll på läget från början och det innebär att våra diskussioner har ju kunnat bli mera avancerade därför att vi behöver inte hålla oss till det här med basen hur man skriver på tavlan, hur man ställer frågor för att det snappade han så fort så att då kan man gå vidare. Men det är ju inte alltid du kan det, du hamnar inte i det utan du är tvungen och hålla dig på basen i fem veckor därför att lärarstudenten utvecklas inte så fort.

/.../

Och det är inte säkert att dom kommer och göra över huvudtaget. En del hamnar inte längre än basen efter fem veckor och då får man väl nöja sig med det men det är ju spännande när man ser att här sker det en utveckling så fort och då tycker man fem veckor är förhållandevis kort tid.

Man kan av citatet utläsa att nivån på den lärarstuderande styr nivån på handledningssamtalen. Hög ingångsnivå hos den studerande tycks bidra till hög utvecklingstakt, tack vare de mer initierade diskussioner som då kan föras mellan parterna. Vid en lägre ingångsnivå kan man av innehållet i citatet ana att samtalen mellan handledare och studerande förs på en mer basal, instruerande nivå och således inte antar en så problematiserande karaktär. VFU-perioden måste således, som en handledare uttrycker det, »specialmöbleras i ett paket» för varje studerande utifrån vederbörandes utvecklingsnivå. Inga »universalpaket» tycks finnas.

Handledaren

Även vem handledaren är som person tycks spela stor roll för utformning av och innehåll i handledningen. Man återkommer ofta till att man har sina egna »mål» för studentens utveckling genom handledningen; alltifrån att få de studerande att agera i klassrummet på ett naturligt sätt till att de ska tillägna sig en del pedagogiska finesser för att fånga elevers uppmärksamhet och skärpa deras fokus under lektionerna så det riktas mot det lektionen är avsedd för. Att handledaren fungerar som modell för sin adept är man helt överens om. Ibland rör det sig om medvetna saker handledaren ger prov på, såsom demonstration av »tips och trix», men även mer subtila saker verkar vara föremål för överföring av kunskap. En lärarstuderande uttrycker följande:

- Kan man lära sig av andra genom att se på dem?
- Oh, ja, mycket. Man ser en... man ser deras kroppsspråk och deras mimik och ögonen som vi var inne på häromdagen... Men det är inte säkert att jag uppfattar vad jag lär mig utan...
- Nej det kan jag hålla med om. Nej jag var bara lite intresserad. Men du tittar på hur de rör sig i den mån att du kan se hennes blick så följer du den relativt ungarna antar jag?
- Mmm, ja det gör jag ju och det är därför jag har hittat den här platsen längst fram i klassrummet och det har jag gjort först på denna VFU, för dom tidigare VFU:erna jag har observerat så har jag suttit längst bak i klassrummet, men på den här VFU:n så har jag suttit längst fram och snett framför min handledare för då kan jag se henne, sen hennes blick och jag ser klassen, deras reaktioner och vad som utspelar sig i klassen och jag ser nåt som YY ser, åtminstone blickfångssynpunkt, även om hon förmodligen kan utläsa mycket mer än jag.
- Hur kom det sig att du satte dig i hörnet?
- Det slumpade sig första veckan att det fanns en stol ledig där och så klippte jag den och satte mig där och så kom jag på att aha, det här var ju bra.

Här blir det klart att den studerande av en slump upptäckte att en ny placering kunde intensifiera modellärandet. Medvetenheten om att blicken spelar roll i samspelet lärare-elever fanns, men kunde utnyttjas än mer som lärtillfälle i och med denna nya insikt om vikten av en optimal placering. Detta att se eller bli sedd verkar vara av betydelse även i förhållandet handledare-läro-studerande. Så här uttrycker Handledare C det:

Man måste liksom visa att man är en positiv människa själv. Inte »Jaha, du där, men kom in då!«. Alltså, man måste verkligen se dem. För ser de dig och ser att du ser dem, då märker man ju att de landar mycket kvickare också.

Ansvar att vara den positiva modellen åligger således handledaren. Att »se» återkommer här som ett viktigt verktyg för utveckling och lärande. Handledarens förmåga att utnyttja detta verktyg medvetet syns vara av stor betydelse för att handledningen mot det kommande yrket ska bli mer effektiv.

Eleverna

Att eleverna är av avgörande betydelse både för lärararbetet i stort när det gäller VFU-period och handledning går inte att ta miste på, när vi lyssnar på vad våra informanter talar om i intervjuerna. En studerande uttrycker en mild besvikelse över att ha blivit placerad i alltför homogent »svenska» områden under sin tid på lärarutbildningen. Han är övertygad om att han genom detta gått miste om insikter i vad lärararbetet också kan bestå av. En av handledarna kommer under en intervju in på vad hennes studerande kunde få ta del av i det lugna område hon tidigare arbetade i och som hennes nuvarande studerande inte möter, just på grund av elevklientelet i det mer mångkulturella och sociala problemområde hon nu verkar i:

- Och det här med att kunna lyssna på folk som har olika åsikter; vad gör man då, vad för åsikt har jag, vad kan man göra då. Så hon var ju med mer i de

här vuxendiskussionerna mycket mer tror jag, än vad de andra har varit här. Och det är ju det att det är en annan situation här än vad det var där borta. Så där kunde man fokusera på andra bitar också. De fick lite mer på det sättet.

- Vad är det som tar tid här då ifrån det?
- Här är det ju allt det här med att det är att vi andra som måste reda ut saker som händer, vi måste ringa föräldrar, det kommer fritids ringande, da da da da da. Det hade inte de där.

Vårt intryck, efter att också ha deltagit under delar av dagar på skolorna, är att de brandkårsuttryckningar som kommer till uttryck i citatet ovan präglar tillvaron på skolan, är typiska även för handledningstillfällena. De kan avbrytas, flyttas eller helt utgå just på grund av den omedelbarhet som karaktäriserar skolan. Saker och ting händer och måste lösas. Istället för planerad traditionell handledning rörande genomförda eller kommande lektioner diskuteras annat av mer akut karaktär såsom slagsmål, skadegörelse eller polisanmälningar av extrema händelser. Handledningen får således ett annat innehåll än det tänkta på grund av de elever som finns på skolan.

Lokalerna

Hos en handledare ägde samtliga planerade handledningssamtal rum i ett litet gemensamt kök som fanns i samma byggnad som klassrummen. Detta innebar att samtalen mellan handledare och studerande alltid kunde höras av andra personer som befann sig i rummet. Vårt intryck är ändå att den öppenhet som präglade klimatet i arbetslaget gjorde att innehållet i samtalet inte påverkades nämnvärt, trots att man skulle kunna föreställt sig att handledaren inte skulle vågat komma med rak kritik på samma sätt än om samtalet ägt rum i en avskild vrå.

Den stora påverkansfaktorn låg dock i att samtalen ständigt blev avbrutna av personer som kom och gick in och ut ur det lilla köket som också fungerade som arbetslagets arbetsrum. Det fick som konsekvens att de ofta ändrade inriktning mot det som tidigare nämnts, konflikthantering och liknande och därför inte antog den didaktiska karaktär de var avsedda för utan istället blev högst pragmatiska. Något som inte alls ska förringas utan istället förstås som att handledningen bara ges ett annat innehåll än avsett.

En av de lärandestuderande gör sin VFU på en skola av annan karaktär men uttrycker ändå lokalernas betydelse på följande sätt:

- Då vi har pratat om klassrumsdynamiken och handledaren och så, är det något annat som påverkar en som blivande lärare, tar man intryck av något annat?
- Det tror jag, det tror jag. Jag tror att det är mycket som sitter i väggarna. Jag tror att skolan, miljön gör mycket, det tror jag.

Genom det ovan nämnda, näst intill klichéartade uttrycket, beskriver den lärarstuderande den synliga inverkan byggnader och invanda miljöer kan ha. Detta är ett känt fenomen inom många områden, men finns inom skolans värld uttryckt som begreppet *skolkod* (Arfwedson 1983), vilket just innebär

att en uppsättning principer reglerar lärarnas handlande. De är sprungna ur systemkontexten (statliga och kommunala regler), samt skolans yttre och inre kontext (till exempel närsamhällets struktur, skolans ålder och personalomsättning).

Annan handledarutbildning/fortbildning/utbildning

En handledare refererar emellanåt till en tämligen omfattande handledarutbildning hon genomgått. Den tycks ha varit handfast och praktisk till sin karaktär då det bland annat skrevs en lathund för hur mottagandet av nya lärarstuderande bör ske. Konkreta förslag som att låta den studerande skriva ett brev till sin handledare innan VFU-perioden, är saker som nämns och handledaren säger sig använda och finna värdefullt.

En annan av handledarna återkommer ofta till sin egen utbildning som skedde i ett annat land än Sverige. Efter återkommande samtal med sina studenter har hon kommit fram till att den verkade ha innehållit mer av handfasta tips på hur olika moment i lärararbetet kan genomföras och dessa försöker hon delge sina adepter, som hon menar inte fått någon konkret verktygslåda med sig från sin svenska utbildning. Hon har, efter insikt i hur den svenska utbildningen ser ut, kommit fram till att handfasta konkreta inslag i handledningen, är betydelsefullt för de lärarstuderande hon tar emot. Då de ger positiv respons på detta, har hon intensifierat detta inslag i sin handledning.

Egna idéer

Hos ett handledar-studerandepar förekom det att man flitigt använde en så kallad loggbok. Där skrivs handledarens kommentarer och reflektioner ned efter varje genomgången lektionspass. Denna idé hade handledaren själv utvecklat, då hon tidigare skrev ned på lösblad det hon funderat över. Det blev många papper att hålla reda på varför tanken att samla kommentarer och reflektioner i en bok föddes. Den lärarstuderande säger så här om detta handledningsinslag:

Det här är första gången jag möter på den typen av respons men men... den är ovärderlig. Den är kanonbra för som sagt, handledaren skriver ner det hon ser och reflekterar kring det och så lyfter hon det med mig. Kanske efter lektionen eller slutet av dan och så reflekterar vi kring det, det som vi pratar om då. Och se'n, varenda gång som det har kommit nåt nytt i loggboken, så har jag tagit hem den och sen läst på kvällen när jag har liksom hunnit nollställa och göra annat och käka och kanske sitter framför tv och slöar. Och då får jag lite, då har jag rensat tankarna och så kan jag läsa igenom och säga att ja just det. Och nästan varje gång så har det ploppat upp nått mer, att... ja men det här pratade vi om men så här kan vi också se det. Den här tanken dyker upp och då har jag nå'n gång skrivit upp i boken men i regel så har jag tagit lyft med henne muntligt dan efter.

Här framgår tydligt att den studerande gillade inslaget med loggbok i handledningen. Förfaringsättet har fötts ur ett behov som handledaren kände. Ett slags vardaglig kreativitet karaktäriserar upprinnelsen till inslaget. Att ges

möjlighet att kunna reflektera över reflektionerna kan antas stödja den konkreta utvecklingen till lärare men även inbjuda till en utveckling mot att bli en reflekterande praktiker i sin framtida gärning. Denna handledare agerar här likt det Handal (2007) benämner *kritisk vän* genom sitt uppmanande av en reflekterande hållning hos den studerande.

Projektets handledarutbildning

De handledare vi intervjuat har samtliga deltagit i initialfasen av vårt projekt, vilken bestod av en trestegs »handledarutbildning» (se metoddelen ovan). Vid några tillfällen under intervjuerna kommer vi in på detta och vad det eventuellt kan ha betytt för deras handledning. De talar om att de fått ett »metaperspektiv på skolan och yrket», vilket bland annat verkar innebära att man fått större insikt i läraryrkets komplexitet och alla de olika inslag man har att hantera. Särskilt lyfts den administrativa och dokumenterande sidan av yrket fram som något som kommit till ytan genom projektdeltagandet. En handledare berättar att det direkt influerat VFU:n och därigenom, indirekt, handledningen:

- Alltså, man är ju mer medveten om att verkligen ha lärarkandidaten... att de är med och tittar på vad det är vi gör. Ibland är de till och med med och utvecklar. Det här med att se till att de verkligen är med i något utvecklingssamtal och helst hålla i ett utvecklingssamtal till slut så att de verkligen får känna av det. Att de får titta i en IUP-pärm. På den här skolan ser det ut så här [osv]
- Och det har hon fått göra här, det vet jag ju.
- Ja, skriva läxblad, alltså man har med dem på mer sånt där.
- Mmmm, och det upplever du, att du har gjort mer sånt nu?
- Ja, det märker jag ju att det är mer, för förr så var det ju liksom innehållet, men då tänkte man att det märker de när de kommer ut, men man måste ju ändå veta, det är inte det att du ska fylla i allting korrekt men du måste ju veta; så här ser principerna för ett åtgärdsprogram ut. Här kan man hitta dem. De finns på nätet på de här sidorna och nu tar man... allt är ju elektroniskt nu, ja. Jag har nog gått in lite så att de får lite mer, just pappersarbete och att man ser att det är mycket rättning och man ser ju liksom när föräldrarna kommer in med lappar när de varit hemma med VAB, sådana grejer.

Citatet antyder att den nya dimensionen av yrket, som det talas mycket om nu, fått en mer framlyft plats i handledningen till lärare genom att projektdeltagandet gav möjlighet till fördjupade diskussioner om yrket i stort liksom om lärares tysta kunskaper. Det lärarna gjort av dokumentation tidigare, som till exempel när det gällt att fylla i systematiserade rättningsprotokoll, har vare sig diskuterats eller visats upp under tidigare VFU-perioder. En av handledarna hade inför denna VFU satt upp dylika protokoll på en skåpdörr, just för att kunna göra dem och deras betydelse till föremål för reflektion och diskussion med den lärarstuderande.

I övrigt lämnar inte handledarna några konkreta exempel på någon förändring av sin handledning till följd av den »utbildning» vi genomförde tillsam-

mans. Vi får intrycket att man tycker att utbildningen varit bra men kan inte se hur den påverkat, i stort. Handledarna talar dock om värdet av att vi som forskare var där under deras handledningssamtal då det, som de sa, »lyfte nivån på deras samtal». Genomförandet av intervjuer med dem bidrog till »att reflektera på djupet över saker som vi frågade om», vilket man tyckte var mycket värdefullt.

DISKUSSION

Vi konstaterar inledningsvis att handledning tycks vara mest influerad av individuella faktorer hos den studerande (jfr Inglar 1998). Våra handledare gör en initial bedömning av den studerandes »nivå» för att kunna anpassa sin handledning utifrån denna, vilket både Inglar (1998) och Lauvås och Handal (2001) menar vara en förnuftig inledning på ett handledarskap. Detta tillvägagångssätt visar på respekt för den lärarstuderande som person, vilket Inglar (1998) lyfter fram som betydelsefullt och som inom moralfilosofin skulle förstås som att handledaren agerar utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv (Orlenius & Bigsten 2006).

Även handledarens person tycks ha betydelse för handledningens utformning. Handledarna uppger att de har egna mål för sina adepter, som de via sin erfarenhet som lärare ser som viktiga i utvecklingen av yrkeskunnandet. De har även utvecklat egna, mer praktiska inslag i handledningen för att göra den så givande som möjligt för den studerande. Handledarna fungerar också som modeller för sina studerande när de demonstrerar något i klassrummet (jfr Handals, 2007, diskussion om handledaren som guru), men även när det gäller det mer vardagliga, oreflekterade agerande i klassrummet. Skagen (2000) talar här om handledarens ansvar att alltid föregå med gott exempel. Det finns dock även exempel på när handledaren fungerar som kritisk vän (exemplet med loggboken; jfr Handal 2007) så de kombinerar sannolikt, mer eller mindre avsiktligt, de två förhållningssätten.

Området där skolan är belägen och inte minst den elevgrupp som den lärarstuderande möter, har båda stor påverkan på handledningens utformning. I områden med socio-ekonomisk och mångkulturell problematik tar brandkårsuttryckningar, när det gäller problem av olika slag, ofta över den rent pedagogisk-didaktiska diskussionen i handledningssituationerna, vilket ändrar innehållet i handledningen utan att den för den skull blir av sämre kvalitet. Sträng och Dimenäs (2000) är inne på liknande tankegångar, när de skriver att handledningen måste varieras utifrån rådande yttre omständigheter. Även rent fysiska faktorer, såsom avsaknad av en avskild vrå, där den mer planerade handledningen kan äga rum, är av stor betydelse för hur handledningen gestaltar sig.

Handledarutbildningar av olika karaktär verkar också ha en viss påverkan, om än inte så stark som de personella faktorerna. Utbildningar vars syfte är att förse handledarna med konkreta verktyg att använda i handledningssituationen verkar ha störst genomslag (jfr Timperley 2001). Våra handledare hade svårt att ge konkreta exempel på effekter som relaterade till vår handledarutbildning. Det som nämdes var en ökad medvetenhet om yrkets admi-

nistrativa sida och därav, en ambition att lyfta detta gentemot de studerande genom att till exempel ge dem olika praktiska tips för hur den kan organiseras och struktureras.

Det ges också i intervjuer och deltagande observationer exempel på effekter som att en av handledarna ökat sin fokusering på vissa aspekter av sin handledning, eller att en handledare och studerande uppfattade forskarnas deltagande i handledarsamtalen som berikande; »den pedagogiska diskussionen fördjupades», »nivån höjdes ytterligare ett steg». Beträffande påverkan på handledningen kan man sammanfattningsvis uttrycka det som att den kontextuella rationaliteten (situationsfaktorer) överskuggar den influens som den initiala utbildningen erbjöd, det vill säga handledningen framstår som förhållandevis konsistent.

Vår ambition med den genomförda handledarutbildningen var att skapa en arena för kollegiala samtal om yrkeskunnande, som skulle påverka den kommande handledningen. Man skulle kunna karaktärisera utbildningen i termer av autenticitet (jfr Rönnqvist 2004, Rosengren 2005). Med detta menas att en utbildning kan ligga olika nära den kontext som den vill påverka. Lärarutbildningens universitetsförlagda del kan sägas ha ett avstånd till praktiken i skolan, vilket även gäller fortbildning av konventionell kurskaraktär. Vårt arbete syftade till att vara ett samarbetsprojekt (och inte en kurs) med förhållandevis hög grad av autenticitet, då samtliga tre led i utbildningen rörde praxisnära exempel och texter. Utbildningen genomfördes på universitetet och på lärarnas skolor efter avslutad skoldag. Vi deltog även på plats under VFU-perioderna under projektets andra fas; såväl i klassrum som och under handledningssamtal.

Vi vill förklara handledarutbildningens förhållandevis begränsade effekter i termer av både autenticitet och svårigheter att påverka en verksamhet som så att säga är »klistrad i kontext». Vi vet från tidigare forskning och vi ser genom vår erfarenhet att den omedelbara kontexten är det som styr och reglerar det som går att göra. Det som påverkar är personligheter och erfarenheter; skolans, elevernas och klassens karaktär, det vill säga den omedelbara kontexten. Och handledningen styrs av dessa omständigheter även om man har en hög grad av autenticitet i interventionen. Dessutom tillkommer antagligen svårigheten att omforma handledarutbildningens innehåll till ett utvecklat agerande under praktiken.

En av våra handledare hade under många år kommit att utveckla förhållningssätt och metoder för att underlätta samspelet med den studerande. Vi ser här en tråd till det Hultman (2008) benämner »handledning som kontextuella samtal», där han uppmärksammar lärarens praktiska teorier som en viktig tolkningsbas och det är i det sammanhanget som vi förstår samspelet mellan handledaren och den studerande. Lundström (2009) skriver om implementering av en innovation i skolans värld (nämligen projektarbetet på gymnasiet) och lyfter härvid fram ramfaktorers inverkan på implementeringen men även skolkulturens, skolkodens, betydelse och hur de inarbetade vanor som finns kan försvåra en innovation (jfr Arfwedson 1983). Han konstaterar att skolornas komplexitet och de villkor som skapas i den kontexten starkt påverkar lärarnas arbete och vad som är möjligt att åstadkomma; således

ytterligare en förklaring till vår handledarutbildnings relativa svaga påverkan på handledningens utformning.

Denis, Lagly och Lozeau (1991; i Rönnqvist 2004) skriver om liknande företeelser och konstaterar att graden av autonomi inom en organisation, som karaktäriserar yrken eller enheter inom denna, gör det svårt att styra genom strategisk planering. Ofta utvecklas implicita strategier spontant som ett resultat av de professionellas handlingsmönster (Mintzberg 1998). Dessa institutionaliseras ofta och blir därför svåra att förändra. Även Nuthall (2005) berör detta fenomen och hävdar att klassrumsundervisning i mångt och mycket struktureras av ritualiserade rutiner.

Detta påstående bygger bland annat på ett experiment där icke färdigutbildade lärare fick träning i lektionsanalys via inspelningar, där syftet var att påverka dem att hålla en viss given lektion på ett annat sätt än det traditionella. De jämfördes med dels en grupp icke färdigutbildade lärare som inte fått denna träning, dels med en grupp erfarna lärare. Samtliga gruppers lektioner följde dock exakt samma mönster. Således hade den »utbildning» i lektionsanalys den första gruppen fått, inte haft någon som helst effekt. Detta kan också fungera som förklaring till varför vår, relativt omfattande, intervention inte fick så stort genomslag i praktiken. Där tar invanda mönster och rutiner över i handledningssituationen, som vi dessutom visat, är starkt kontextuellt influerad. Rönnqvist (2004) menar i detta sammanhang att individers initiativ och yrkesidentitet har betydelse för genomslagskraften hos kompetensutbildning. Sammantaget förstår vi allt detta som ett slags konkurrenssituation mellan en genomförd interventions avsikter och påverkanskrafter i situationen. Hultman (1998) noterar i samma anda den lilla enhetens tolkningsföreträde.

Vi undrar om det alls är möjligt att ge handledarna detaljerade instruktioner med tanke på deras unika situation? De menar själva att de måste anpassa sitt sätt att hantera den studerande relativt klassen. Dessutom måste forskarna/utbildarna tänka på harmonin mellan modell och unika situationer. Vår slutsats blir att man kan erbjuda en avancerad utbildning/samspejsprojekt men att det är den unika situationen som avgör vad som är möjligt. Är sedan samarbetet långsiktigt tror vi att det förbättrar möjligheter till utveckling. En sådan relation kan skolor ha med kommunen och lärarutbildningens VFU-organisation i samarbete med skolforskare.

Vårt projekt kan ses som ett mindre exempel på detta. Lendahls Rosendal och Rönnerman (2002), som vi citerade inledningsvis, menar att krockar mellan förväntningar på samarbete mellan praktiskt verksamma och forskare troligen kan vara en bidragande orsak till att kompetensutvecklingen ibland inte får så stor effekt. I vårt fall hade handledarna kanske önskat mer handfasta råd i initialfasen av projektet, där vi i stället antog en mer problematiserande hållning som syftade till att deltagarna själva skulle få syn på sin kompetens och därefter fundera över hur denna eventuellt bättre skulle kunna delges de studerande under VFU-perioden.

Vårt intryck är att vad som inträffade påminner om det som Nilsson, Wallo, Rönnqvist och Davidsson (2011) kallar ett arbete för att främja enskildas och organisationers »översättningskompetens». I Nilsson m fl:s fall handlar det

om implementering av nya idéer och aktörer som internt arbetar som länkpersoner. I vårt fall är det handledarna själva som ska översätta sina egna insikter om sitt eget kunnande till sin lärarstuderande, vilket är en delvis annorlunda problematik. För att hantera det som kanske kan framstå som paradoxalt i våra data; att handledarna hänvisar till att de påverkats mer av andra utbildningar än av vår, vore det intressant att upprepa projektets båda delar. Då skulle handledarna bibringas ett än tydligare uppdrag att mer medvetet delge sina lärarstuderande sitt tysta yrkeskunnande och på det sättet öka kvaliteten på handledningen under VFU-perioderna. Med stöd i de erfarenheter som redovisats i denna artikel skulle detta dock ske utan delgivande av exakta modeller för hur det skulle gå till, då som tidigare nämnts, den kontextuella rationaliteten dominerar såväl lärarnas arbete som deras handledning. Kanske skulle vi också föra mer utvecklingsinriktade samtal med aktörerna under VFU-perioden för att åstadkomma ökad kraft i interventionen? Nu intog vi medvetet en mer passiv och lyssnande hållning, i linje med vårt samspelande förhållningssätt gentemot handledarna.

ABSTRACT

Ann-Sofi Wedin, Glenn Hultman & Jan Schoultz: Influence and consistency. Regarding that which affects the supervision conducted during the practical part of teacher education. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 17, No. 1–2, pp. 81–98. Stockholm: ISSN 1401-6788.

This article focuses on the supervision provided during the practical part of teacher education (VFU). We are interested in what happens in the interaction between supervisors/mentors and students. The overriding issue that we wanted to study was whether it was possible to increase the quality of supervision by, with the help of supervisor training, paying attention to the »tacit« knowledge and professionalism of teachers. Through this article, we want to increase knowledge about the effect of different influence factors on the supervision and how it can be understood and further developed. Our supervisor training consisted of three parts. The first was an e-mail exchange where the dilemma surrounding the professional skills of the teacher was presented and commented upon. Part two consisted of a film recording of the supervision and a subsequent discussion of several selected sequences, where »tacit« professional knowledge was mentioned. The third stage consisted of three dialogue seminars. Our supervisors found it more difficult to give concrete examples of effects that related to our supervisor training. Regarding the limited effect on the supervision, one can say in summary that contextual rationality overshadows formal rationality. We think we can explain the relatively limited effects of the supervisor training in terms of both authenticity and its inability to influence an activity that is »context-dependent«. Thus, supervision remains consistent.

Keywords: teacher education, mentor, field experiences, interaction, designstudy, supervisor training, learning

NOT

Den här undersökningen har genomförts med stöd från Vetenskapsrådet/UVK, inom ramarna för projektet »Lärande i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. En studie av yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap». Förfat-

tarna framför också ett varmt tack till de båda granskare som kommit med värdefulla synpunkter på manuskriptet.

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. & Kallós, D. 1996: Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 65–88.
- Arfwedson, G. 1983: *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber.
- Birnik, H. 1999: *Lärare och handledning – ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C. 1987: »Efteråt skakar jag bara av mig». *Handledning av praktikantlärare*. (Rapport nr 1987:10). Göteborg: Vasastadens bokbinderi.
- Brusling, C. 2007. Professionskvalificering och handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, L-E. 2008: *Från novis till expert: Förtroenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköping: LiU-tryck
- Clarke, A., Trigg, V. & Nielsen, W.S. 2012: *Cooperating teachers: A Review of Literature from 1948–2011*. Paper presented at the AERA-conference in Vancouver, Canada, April 13–17, 2012.
- Denis, J.L., Lagly, A. & Lozeau, D. 1991: Formal strategy in public hospitals. *Long Range Planning*, 24(1), 71–82.
- Ellström, P-E. 1992: *Kompetens och lärande och utbildning i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. & Nilsson, B. 1997: *Kompetensutveckling i små och medelstora företag. En studie av förutsättningar, strategier och effekter*. Linköping: Linköpings universitet, IPP/CMTO.
- Franke, A. 1990: *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Linköping: LJ Foto Montage.
- Franke, A. 1997: *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodman, J. 1984: Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange*, 15(3), 9–26.
- Göranzon, B. 1990: *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunnande*. Stockholm: Carlsson.
- Handal, G. 2007: Handledaren – guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark & K. Åberg (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Hegender, H. 2010: *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. (Linköping Studies in Pedagogical Practices No 12) Linköping: LiuTryck.
- Hultman, G. 1998: *Spindlar i känsliga nätverk. Skolans ledarskap och kunskapsbildning*. Linköping: Skapande Vetande.
- Hultman, G. 2001: *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. 2004: *Anställda i förändring. Flämtande lågor, ambitioner och vardagsarbete*. Linköping: Skapande Vetande.
- Hultman, G. 2008: Handledning som kontextuella samtal. *Grundskoletidningen*, 18(4), 28–31.
- Hultman, G. 2012: *Moulding teachers and apprenticeship. Interaction in mentor-students work during the practical part of teacher education*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. (manus)
- Hultman, G. & Wedin, A-S. 2008: Lärares arbete och lärande – ett kontextuellt perspektiv. I C. Aili, U. Blossing & U. Tornberg (red): *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag.

- Hultman, G., Schoultz, J. & Stolpe, K. 2011: Samspelet lärarstuderande-handle-dare. Den verksamhetsförlagda utbildningen. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 118–137.
- Hultman, G., Wedin, A-S. & Schoultz, J. 2012: Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. *Didaktisk Tidskrift*, 22(2), 335–358.
- Härnsten, G. 2001: *Kunskapsmöten i skolvärlden – Exempel från forskningscirklar*. Stockholm: Skolverket.
- Inglar, T. 1998: *Lärer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningstekniker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. 2001: *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendal, B. & Rönnerman, K. 2002: *Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma*. Kalmar: Skolverket.
- Lindén, J. 2005: Handledning – en konceptuell ram. I M. Larsson & J. Lindén (red): *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, U. 2009: *Gymnasielärare – perspektiv på arbete och yrkesutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, M., Eilertsen, T.V. & Rorrison, D. (red) 2011: *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mintzberg, H. 1998: The strategic concept. Five ps for strategy. I H. Mintzberg & Ghosal & J.B. Quinn (red): *The strategy process*. Oxford: Prentice Hall.
- Nilsson, P., Wallo, A., Rönnqvist, D & Davidsson, B. 2011: *Human resource development: att utveckla medarbetare och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordäng, U-K. & Lindqvist, P. 2012: Att skärpa den praktiska blicken – handledares erfarenheter av försök att förstärka kvaliteten i VFU genom att rikta uppmärksamheten mot det egna kunnandet. *Utbildning & Lärande*. (antagen för publicering)
- Nuthall, G. 2005: The cultural myths and realities of classroom teaching and learning? *Teachers College Records*, 107(5), 895–934.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. 2006: *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Reid, N. 1988: The Delpi Technique: Its contribution to the evaluation of professional practice. I R. Ellis (red): *Professional competence and quality assurance in the caring professions*. London: Croom Helm.
- Rolf, B. 1995: *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rosengren, P. 2005: Trollkonstnären i handledningsrummet. I M. Larsson & J. Lindén (red): *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnqvist, D. 2004: Kompetensutveckling i praktiken. I P-E. Ellström & G. Hultman (red): *Lärande och förändringar i organisationer – om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skagen, K. 2000: Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritik. I Skagen, K. (red): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. 2007: Ett tema av yttersta betydelse. I T. Kroksmark & K. Åberg (red): *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Sträng, M.H. & Dimenäs, J. 2000. *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. 2001. Mentoring conversations designed to promote student teaching learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111–123.
- Wedin, A-S. 2012: *Från gör till kör. Om innehåll, karaktär och deltagande i handledningssamtal under den verksamhetsförlagda perioden inom lärarutbildningen*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. (manus)
- Zeichner, K. & Tabachnic, R. 1982. The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for teaching*, 8(1), 34–54.