

# Samspelet lärarstuderande – handledare

## Den verksamhetsförlagda utbildningen

GLENN HULTMAN

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

JAN SCHOULTZ

Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

KARIN STOLPE

Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet

**Sammanfattning:** *Den här studien belyser samspelet och övergången mellan den högskoleförlagda delen och praktikperioden inom lärarutbildningen, men med fokus på det som händer under praktikperioden och hur den studerande skapar mening i det som sker. Vi har granskat internationell forskning och översikter som fokuserar den svenska och den skandinaviska domänen, med särskilt intresse för övergångar (teori–praktik) och forskningen om »surprise» och »sense making» i organisationer. Vår empiri är erfarna lärares reflektioner över sin egen lärarutbildning och deras erfarenheter av sina praktikperioder samt lärarstuderandes intryck och reflektioner som de kommer till uttryck i intervjuer och i de loggböcker som skrevs under deras praktikperiod. Resultatet visar att det inte enbart sker en anpassning utan det kan rymmas innovativa inslag i den meningsskapande processen, dels genom att man har med sig ambitioner från den universitetsförlagda delen, dels genom att man får en brytning mellan sina egna erfarenheter, handledarens och andra lärares exempel. Den socialisering som sker kan beskrivas som »situationens lärlingar», vilket innebär att lärare interagerar med kontext och elever. En del av våra slutsatser innebär att vi ser samspelet mellan den lärarstuderande och handledaren som ett lärande med inslag av korrigeringar och alternativa tolkningar.*

## LÄRARUTBILDNING OCH SKOLA

Forskningen om lärarutbildning och lärarstudenters syn på undervisning och elevers lärprocesser är omfattande. Många påpekar också att forskningsområdena lärarutbildning och lärande är åtskilda (t ex Cochran-Smith & Fries 2005; Oser & Baeriswyl 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998). Forskning om lärarutbildning har vid olika tillfällen sammanfattats och vi har särskilt granskat två forskningsöversikter som fokuserar den svenska (Ahlström

& Kallós 1996) och den skandinaviska domänen (Bergem, Björkqvist, Hansén, Carlgren & Hauge 1997), men vi har även granskat senare översikter (Lindberg 2003, Erixon Arreman 2005, Ahlström 2008, Nilsson 2008, Hegender 2010).

I Ahlström och Kallós (1996) översikt hänvisar man till Bruslings (1987) studie, där han identifierar två handledningsmönster (elev- respektive kandidatfokuserat), där det senare innebar en strävan efter att förstå hur kandidaterna resonerade och där handledarna försökte vara mer probleminriktade. Men handledarna formulerade inte någon tydlig systematik, när det gällde kandidaternas arbete i klasserna. Franke (1990) fann också två strategier där vi noterar intressanta aspekter i hennes empiri. I sin översikt nämner Ahlström och Kallós (1996 s 74) att Franke också redovisade enstaka möten och samtal mellan handledare, som uppges urarta till hetsiga debatter som tecken på hur olika man uppfattade den lektion man gemensamt besökt. I Ahlströms och Kallós översikt noteras det liksom i andra översikter att praktiken har tolkningsföreträde:

Undersökningarna ger inga upplysningar om vad studenterna lär sig under skolpraktiken men antyder att undervisningsmönster och uppfattningar om yrket, som de bär med sig till utbildningen, snarare förstärks än blir ifrågasatta (jfr Calderhead 1993). (Ahlström & Kallós 1996 s 75)

Ahlström och Kallos (1996), använder Hasselgrens (1981) avhandling för att belysa utbildningseffekter, där han finner att studenternas beskrivningar förändrades genom utbildningen. De påpekar att en reanalys av Johansson (1995) befäste Hasselgrens slutsatser. Men vilka specifika erfarenheter som ledde till dessa effekter ger undersökningarna inget svar på.

En studie av Henckel (1990) ligger i linje med Hasselgrens analys (Ahlström & Kallos 1996 s 80). Erixon Arreman (2005) finner i sin genomgång av internationella tidskrifter inom lärarutbildningsområdet liknande mönster. Hegender (2010) diskuterar lärarutbildningsforskningen i termer av *enhetlig* eller *disparat*, och när det gäller praktikdelen inom lärarutbildningen lyfter han fram de studier (bl a Nilsson 2008) som noterar ett gap mellan teori och praktik och de studerandes svårigheter att transformera ämneskunskaper. Hegender (2010) noterar också att tidigare forskning visat att studerande är mera intresserade av det faktiska lärararbetet och hur det kan utföras.

I den här studien vill vi närmare granska vad som händer i samspelet mellan handledare och studerande, eftersom vi inte finner tydliga analyser av detta i tidigare studier. När man uppmärksammar samspelet mellan aktörerna ser man att dessa är i allra högsta grad informella och antagligen delvis osynliga för andra. Det syns inte alltid när till exempel universitetets representanter är närvarande, vilket blir särskilt påtagligt om deras besök är få och inte inkluderar klassrumsobservationer (Hegender 2010). Däremot finner vi i tidigare studier en intressant och användbar empiri (se nedan).

Förutom ovan angiven forskning och kunskapsöversikter har vi granskat den internationella forskningen där Cochran-Smith och Fries (2005) redovisar översikter som dateras från 1950-talet till nutid. Cochran-Smith och Fries

konstaterar att flera studier framstår som fragmentariska och svåra att sammanfatta, men det finns ändå en stor överensstämmelse mellan resultaten från de studier som ingår i analyserna. De konstaterar att forskning om lärarutbildning inte enbart handlar om hur lärarstuderande skaffar sig kunskaper och färdigheter. Cochran-Smith och Fries (2005) ser i sin analys att fältet förändrat karaktär och att man kan dela in forskningen i tre olika faser, från att se utbildningen som (i) ett »training problem» till (ii) ett »learning problem» och slutligen (iii) en »educational policy issue», där effektivitets- och kvalitetsfrågor fokuseras.

Wideen, Mayer-Smith och Moon (1998) konstaterar i sin översikt att forskarnas och lärarutbildarnas ambitioner och förväntningar om en påverkan på lärarstuderandes värderingar eller nya sätt att undervisa ofta inte kunnat infrias (se även Gustavsson 2008). De påpekar vidare att en lärarutbildning som ligger mellan tidigare erfarenheter (som elev) och den praktiska klassrumsverkligheten (som lärare) utgör en svag intervention. En del forskare, i Wideen m fl:s (1998) översikt, har studerat utbildningens olika delar, till exempel praktikperioden och de nyblivna lärarnas första år, och i dessa studier framstår klassrummets komplexitet och osäkerhet som ett huvudintryck vilket fokuserar överlevnad, raserar ambitioner och ger en konkret upplevelse av »the rites of passage». Det som händer under praktiken är det som fokuseras i denna artikel.

I en nyligen presenterad översikt av Grossman och McDonald (2008) återkommer en del av det ovan angivna, bland annat att forskningen om undervisning respektive lärarutbildning har utvecklats isolerat från varandra. Lärarutbildningsforskningen behöver andra områden; till exempel forskning om lärande. De menar att det behövs en starkare koppling till både innehållsfrågor och organisationsteori. Forskningen måste, enligt dem, fokusera mera på undervisning som en praktik som omfattar kunskaper, hantverk och effekter. Lärarutbildningsområdet måste förbereda de lärarstuderande för både den relationella och den intellektuella utmaningen och de accentuerar den förstnämnda, vilket framgår av nedanstående citat:

Yet there is relatively little attention in the empirical research literature on how teachers establish pedagogical relationships with students and how they use these relationships to engage students in learning. (Grossman & McDonald 2008 p 188)

I en forskningsöversikt av Grimmett och MacKinnon (1992), uppmärksammas särskilt lärares yrkeskunnande och dess förhållande till lärarutbildning. Författarna tonar ner tanken på undervisning (»discipline of teaching») som ett akademiskt ämne på lärarutbildningen, utan ser det mera som konst eller hantverksskicklighet. De menar att man ofta utgår från att forskningen styr praktiken, att forskningen påverkar utbildningens design, att man lär ut undervisning och att detta tillämpas under praktikperioder.

I detta sammanhang bör det uppmärksammas att det finns ett »omformuleringsproblem» (Lindqvist & Nordänger 2007) som innebär att något går förlorat, »lost in translation», vid paketeringen av yrkeskunnandet. Av den anledningen kan fokus på praktiken och dess dynamik vara av betydelse för

att förstå de mekanismer som är verksamma. Vi riktar i den här intresset mot samspelet mellan handledaren i skolan och den lärarstuderande.

Grimmett och MacKinnon (1992) argumenterar för en alternativ syn där det talas om hantverkskunskap, »craft knowledge», som läraren utvecklar i vardagens mystik. Läraren gör detta från sitt eget perspektiv i egenskap av »situationens elev» (se även Hultman 2008). Genom situationen skapas ett informellt nät som ger underlag för en kunskapsbas. Hultman (2008) använder begreppet *kontextuell kunskap* där det informella har prioritet. Den traditionella synen på »craft» är att kunskapen förmedlas eller uppstår genom »överföring», men Grimmett och MacKinnon (1992) för fram *situerad kunskap* som alternativ.

Detta ligger i linje med den senaste tidens forskning och teoribildning som går under beteckningen *situerad* och *sociokulturell*. Det ansluter också till den svenska diskussionen om lärares professionella objekt (Carlgren & Marton 2001) och Lampert (2001), som fokuserar på lärprocesser och förståelsen av den didaktiska triaden, det vill säga samspelet lärare-ämne/innehåll-elev. Vi vill uppmärksamma samspelet mellan handledare och studerande i linje med tanken om »situationens elever».

När Grimmett och MacKinnon (1992) för fram begrepp som *rullande planering*, *jobbet som passion* och tar upp en diskussion om »konsten att lära till lärare» menar de att läraren lär sig att själv skapa situationen och poängterar då den informella sidan av livet i skolan. Man redovisar också några reflektioner om lärarutbildningen, där den studerande, handledaren och lärarutbildaren, menar de, undervisar och reflekterar tillsammans, sida-vid-sida eller »at one other's elbows». Vi lär oss att undervisa genom att göra erfarenheter, ibland tillsammans med andra. Vi vill, med hjälp av våra egna erfarenheter och andras, illustrera vad som händer när man arbetar sida-vid-sida.

I en forskningsöversikt menar Clift och Brady (2005) att majoriteten av studier av fältkurserna granskade hur nya lärare socialiseras under fältfasen. De menar vidare att det var få studier som dokumenterade erfarenheter från faktiskt klassrumsarbete. De lyfter fram behovet av att närmare studera den nära kontexten för lärandet och de sociala faktorer som påverkar den lärarstuderande. I en senare analys, som bland annat bygger på Clift och Brady (2005), påpekar Conklin (2009 s 489) att hennes data:

support the well-documented view that the field placement and cooperating teachers can play a pivotal role in either reinforcing or contradicting the purposes of the teacher education program.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att det finns behov av ytterligare insikter i det dynamiska skeendet under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, praktikens och handledarens betydelse, särskilt betydelsen av klassrummets komplexitet och det relationsskapande arbetet, att lärarutbildningsforskningen ändrat fokus under årens lopp liksom betydelsen av överförandet av lärares hantverkskunskap. Mot denna bakgrund redovisar vi hur dynamiken gestaltar sig och hur övergången mellan universitetet (den studerande) och praktikfältet ser ut.

## Organisatoriska övergångar

Vi har ett särskilt intresse för *övergången* (jfr Hultman m fl 2002) så som den gestaltas under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Denna *organisatoriska övergång* (organizational linkages; Goodman m fl 1994, Goodman 2000) kan uppfattas som ett möte mellan olika kulturer (Siskin 1994). I brytpunkten sker förhandlingar, tolkningar och överväganden som styrs av respektive system. I vårt fall är det praktikdelen som fokuseras.

Vi antar att det inte uteslutande är det »högre» systemet som har tolkningsföreträde utan att praktiken fyller en viktig funktion. Varje system kan betraktas som en självständig kultur. Utifrån tidigare forskning om överföringar och implementation kan en hierarkisk uppfattning problematiseras. De initiala intentionerna överförs inte utan förvrängning till skolan och lärarna, utan den kan förstås horisontellt med begrepp som anpassning (Olin 2009) och redigering (Sahlin & Wedlin 2008). Kroksmarks (2006) andra aspekt av transferbegreppet kan här nämnas, det vill säga att det kan betyda ett lärande som innebär ett ombildande och inte transfer i betydelsen överflyttning.

Vår hypotes är att förhandlingen innebär att det mottagande systemet (t ex handledarna) hanterar »erbjudandet» (från universitetet) för att det ska passa in i det egna systemet (praktikskolan). Här kan vi hänvisa till innovationsforskningen (Levine 1980), som visar att ett delsystem kan avvisa värderingar som ligger invävda i »nyheten» men acceptera de resurser som följer med. Bird (1984) och McLaughlin (2005) lyfter fram ömsesidighetsprocesser respektive ett utförarperspektiv på innovationers liv.

Något liknande kan tänkas gälla här om vi väljer att betrakta till exempel lärarutbildningens teoridel som en innovation som har ambitionen att föra fram värderingar vilka i sin tur ska påverka skolans inre liv. Då kan skolan ses med sina särskilda omständigheter som reglerar vad som blir möjligt. Det ömsesidiga ligger i att det sker en påverkan på både innovationen och skolan, båda modifieras för att det ska kunna etableras en övergång. Det innebär att de nya värderingarna anpassas till den rådande kulturen, men också att det sker en utveckling lokalt.

Det innebär att de nya värderingarna anpassas till den rådande kulturen, men också att det sker en utveckling av den (Weick 1976, Peterson 1984, Hultman 1994). Vi anser att den här dynamiken syns i samspelet mellan handledare och den studerande. Nilsson (2008) redovisar intryck som illustrerar en ömsesidighets dynamik på mikronivån, när hon konstaterar att det finns ett utbyte i mötet mellan handledare och studerande. Hon menar att de påverkar varandra och skaffar sig insikter genom att vara delaktiga i varandras situationer, till exempel genom att observera den andras undervisning.

Nya värderingar (från universitet) får ett begränsat genomslag i skolans inre (arbetsorganisation, arbetsuppgifter) samtidigt som man defacto tar emot det som erbjuds (Hultman 2004). Övergången hanteras, så att det på ett plan finns en koppling medan det på ett annat plan saknas en sådan (Weick 1976, Peterson 1984). Vi tror att den här dynamiken syns i samspelet mellan handledare och den studerande.

## Meningsskapande

En intressant del i samspelet mellan teori och praktik är hur man socialiseras och etableras i den mottagande kulturen. Hur kommer lärarstuderande till insikt om de normer och handlingsmönster som råder i skolor? Man kan också formulera detta på ett annat sätt genom att reflektera över samspelet mellan lärarutbildningen och skolan. Då blir det intressant att granska mötet mellan dessa. I den analys som redovisas här har vi fokus på det samspel som sker mellan handledaren och den lärarstuderande, både hur de kommunicerar och de handlingar som realiseras. I språkspillet mellan aktörerna kan man både utläsa vad som faktiskt sägs men också vad som sägs mellan raderna (det informella budskapet).

Louise (1980; se även Weick 1995, 2001) anser att nykomlingar konfronteras med en annorlunda situation, vilken kan leda till ett överraskningsmoment vilket i sin tur leder till försök att passa in detta i en meningsfull helhet:

The discrepancy ... between anticipations and experiences, produce a state of tension which acts as a quasi-need, in Lewin's (1951) terms ... when scripts fail, the individual cannot develop explanations for why the actual outcomes occurred and why the predicted outcomes did not. The retrospective explanations help to resolve tension states by restoring equilibrium, although in a new configuration. Retrospective explanations are produced through a particular thinking process that we call sense making. (Louise 1980 p 240)

Illustrationer till sådana processer i skolor kan vara att man (i) känner igen sig från sin egen skoltid, (ii) man känner igen en del av detta från sin tidigare utbildning och (iii) att man nås av formella och informella budskap från andra aktörer och vid olika möten.

Dessutom kommer den meningsskapande processen att påbörjas tidigt genom de första kontakterna med praktiken, vilket i sin tur kan förstärkas av att man redan före utbildningen har en stark arbetsorientering, vilket gör att praktikens imperativ slår igenom. Samtidigt som detta sker, skapas också ett starkt intresse för att skapa förnyelse när man själv kommer ut i skolan både under praktiken och när man senare får jobb. Andersson (2005) redovisar ett sådant intresse i sina analyser av nyutbildade lärares yrkessocialisation i mötet mellan teori och praktik.

Man kan tänka sig att skolans lärare hjälper de lärarstuderande genom att de tillskriver mening och innebörd till »märkliga» och svårtolkade förhållanden i skolan. Louise menar att meningsskapandet underlättas av ett samspel med betydelsefulla aktörer under ett inledningsskede där det etableras viktiga mekanismer:

Insiders are seen as a potentially rich source of assistance to newcomers in diagnosing and interpreting the myriad surprises that may arise during their transitions into new settings. (Louise 1980 p 243)

Andra forskare har använt begreppet *rites of passages* (Sheehy 1977) för att markera det som inträffar i övergången mellan olika kulturer, och då särskilt när man gör entré i ett nytt verksamhetsfält. Man kan likna dessa övergångar

vid en form av ceremonier som strukturerar aktörens förväntningar på och engagemang inför en framtida yrkesroll (Nuthall 2005).

Dessutom kan det inträffa att det som görs och inte görs i skolan klargör för de lärarstuderande vad som är viktigt och oviktigt i en lärares yrke (Hultman 1986). På ett sådant sätt kan den lärarstuderande få hjälp med att »leva med» en till synes ologisk situation, där »man säger en sak inom lärarutbildningen och gör något annat i skolan». Detta bidrar till att man lättare kan acceptera en viss form av status-quo, trots att man har erhållit en mängd progressiva idéer från utbildningen.

## METODER OCH DATAKÄLLOR

Syftet med den här studien är att belysa samspelet och övergången mellan den högskoleförlagda delen av utbildningen och praktikperioden, men med fokus på det som händer under praktikperioden och hur den studerande skapar mening i det som sker. Det empiriska materialet är hämtat från två tidigare studier; syftet med den första (Nordänger m fl 2009) var att studera vad som händer om man »prövar att tänka tvärtom», det vill säga byter de traditionella praktikuppgifterna mot teoriuppgifter och växlar riktningar och förskjuter positioner i och mellan lärarutbildningens olika delar. I studien ingick sexton erfarna lärare, samtliga med mer än 25 års erfarenhet av yrket, vilka gavs möjligheten att diskutera och formulera praktiskt kunnande inom ramen för stimulated recall-intervjuer och dialogseminarier.

Resultaten visar bland annat att den kunskap som lärarna försöker uttrycka är så djupt inbäddad i praktiken att den riskerar att uppfattas som meningslös, när den dekontextualiseras och formaliseras. Det verkar som om användandet av oredigerade berättelser gör att lärarna känner igen och kan formulera det gemensamma med bas i det djupt individuella. Här använder vi deras reflektioner från sin egen lärarutbildning, särskilt det som avser praktikperioderna.

I den andra studien kommer det empiriska materialet från Karin Stolpes avhandlingsarbete inom FontD vid Linköpings universitet och behandlar lärarstuderandes reflektioner under praktikperioder inom lärarutbildningen i form av intervjuer och loggböcker. I materialet ingår utdrag ur intervjuer med 3 studerande från den långa praktikperioden vid en av landets större lärarutbildningar. Syftet med Stolpes studie är att belysa samspelet och övergången mellan den högskoleförlagda delen av utbildningen och praktikperioden, men med fokus på det som händer under praktikperioden och hur den studerande skapar mening i det som sker. Vi granskar vårt material och letar efter lärarnas och de studerandes utsagor och redovisningar av samspelet mellan handledare och studerande. Efter resultatredovisningen redovisar vi empiri från tidigare forskning för att ge en trovärdig bild av våra egen data.

## RESULTAT

I den följande redovisningen av samspelet mellan den studerande och praktikmiljön använder vi olika utgångspunkter för att belysa detta. I det första avsnittet är det de erfarna lärarnas intryck från deras egen praktik, som

används, och hur de uppfattar och beskriver de omständigheter som formade dem som lärare och där försöker vi ta fram sådant som illustrerar centrala lärprocesser och det de ser som betydelsefulla påverkansfaktorer. I det andra avsnittet används lärarstuderandes erfarenheter för att spegla liknande processer, men då är det deras beskrivningar av det som händer under praktiken så som de redovisas i deras loggböcker och i intervjuer före och efter denna period.

### Lärares erfarenheter av praktiken under lärarutbildningen

I våra samtal med erfarna lärare får vi ta del av hur de uppfattar början av sin egen lärarkarriär. Att ta eget ansvar för en klass är en viktig händelse och något man som studerande antagligen fått prova på redan under lärarutbildningens praktikperioder. De menar att de påverkades mycket av sitt samspel med mer erfarna kollegor:

De första åren lärde man sig mycket av den som varit i arbetet en längre tid ... Att kliva över klassrumströskeln är en viktig händelse. Något att tänka på i synnerhet när man gör det första gången i en klass. Man skapar en viss ritual runt hur man hälsar på varandra. Mina elever är vana vid att jag skrivit på tavlan hur dagen ska bli ... detta är vad de förväntar sig varje morgon. /.../ Man bygger sitt kunnande både av den insikt man kommer till i speciella situationer och genom långvariga kontinuerliga erfarenheter. (Lärare 1; reflektion)

Den här läraren använder ett målande uttryck, »att kliva över klassrumströskeln», som kan uppfattas konkret men också bildligt. I början av karriären handlar det till stor del om att göra entré i en ny kultur. Då var läraren själv nyutbildad och längre fram skall vi se hur dagens studerande ser på sin situation under praktikperioden. Här nämns också att man behöver ritualer, som skapar förväntningar och fyller en viktig funktion. I det andra citatet påpekas att kunskapsbildningen både sker i särskilda situationer och över tid, vilket antyder att man formas starkt av det praktiska arbetet i skolan och klassen.

En annan lärare redovisar hur det är att vara ute i ett arbete som lärare utan att vara färdigutbildad, före genomgången lärarutbildning. Han tror att det fungerade berodde på hur han hanterade sin relation med eleverna och nämner omtanke och att han kunde känna empati utifrån sina egna erfarenheter som elev. Sedan gav praktikperioden, inom lärarutbildningen, den erfarenhet som behövdes för ett mera fullständigt yrkeskunnande:

Var ute och vikarierade i tre år utan »lärarkunskaper» bara mina kunskaper om vad livet var bakom bänken. Lustigt att jag fick det att fungera. Fick på något sätt med mig ungarna. Jag tror att det var för att jag brydde mig. Jag förstod deras svagheter och »tänk» då jag inte haft det enkelt i skolan själv. Min sista praktiktermin formade och gav mig insikt om den andra »biten» bakom katedern. Definitivt spelar praktiken och handledaren stor roll. (Lärare 2; reflektion)



Det är viktigt enligt lärarna att få vara längre och flera perioder hos samma handledare. Man måste komma till insikt om varför och vad handledaren har för egenskaper som tillsammans med elever och föräldrar lyckas forma denna grupp till att trivas och fungera, som har roligt och lär sig saker.

Lärarna menar att resultatet kanske inte är vad vi menar med »kunskaper» (mätbara) utan ett förhållningssätt till sig själv och andra. Komma till insikt om att man kan lära sig saker som både är tråkigt och roligt. Som student behöver man se hur man tillsammans bygger upp ett sådant förhållningssätt. Studenterna måste få se olika undervisningsstilar, menar dessa lärare, där man ser att det kan fungera bra på olika sätt, men de måste hitta sin egen:

Vad ska studenterna titta på när de kommer ut? Varför sa du det? Varför ska de göra det? Varför är det så tyst nu? Handledaren måste delge sin filosofi på kunskaper och elevsyn. Ett mentorskap, under trygghet, där man kan få ställa dumma frågor. (Lärare 2 och Lärare 3; reflektion)

När lärarstuderandena kommer får de ta del av dynamiken genom att vara mitt i den och kan ställa frågor till den erfarna. Varför-frågor verkar innebära ett överförande av tyst kunskap i realtid, det blir både upplevelseinriktat och av lärlingskaraktär (se hur jag gör och hur jag resonerar). Detta blir ett viktigt lärande som antagligen, av den studerande, uppfattas ha hög legitimitet och relevans.

Lärarnas erfarenheter tycks handla om att man måste ta del av något som inte är direkt överförbart, på något enkelt sätt, till exempel via texter, utan det sker via ett mera intensivt, informellt och nära samspel. Den studerande måste själv knäcka den kod som ger insikter om vad det är handledaren gör, som får dynamiken att fungera. Detta är inte något som kan förmedlas på något enkelt sätt. Man måste se hur det görs, och man behöver handledarens svar i anslutning till händelsen. Man får ett intryck av att det måste skapas en relation mellan det som händer och det samtal som sker mellan den lärarstuderande och handledaren. Och sedan hitta sin egen stil, som i sin tur innebär ett fortsatt provande:

Vi är sällan riktigt bra lärare när vi kommer ut, men vi får chansen att pröva, testa, lyckas, börja om och lyckas under trygghet. Rätten att misslyckas måste finnas. Har man då trygga kollegor och mentorer kommer man att lyckas så mycket mer. (Lärare 3; reflektion)

Man får intrycket att det är jobbet som formar läraren, inklusive kollegorna, eftersom det är där man löser praktiska problem och det är i sig ett lärande som präglar ens utveckling. Samtidigt ligger det något konserverande i detta, som en annan lärare påpekar, man stöps i samma form. Men det sker utan att det öppet diskuteras och kritiseras. Samtidigt är det en överlevnadsstrategi, man klarar jobbet.

En annan lärare lämnar en reflektion kring betydelsen av ämneskunskaper och menar att det egentligen är annat som formar en som lärare. Även om lärarens förmåga att entusiasmera är av betydelse, är det kanske inte alltid

enkelt att skaffa sig djupa ämneskunskaper. Dessa kan, i sin tur, kanske utgöra ett underlag för möjligheten att väcka intresse. Dessutom är kunskaper i ämnet av betydelse för att avgöra hur elever förstår begrepp.

Men detta kan även tolkas som uttryck för att det är svårare att tillägna sig ett kunnande som inte finns dokumenterat och som inte heller kan överföras vid bestämda tidpunkter. Det måste fångas i flykten, när det inträffar något, vilket i sin tur skapar ett exempel som underlag för tankar och reflektioner:

Ämnen och ämneskunskap är så självklart och det du inte kan, kan du läsa in dig på. Det viktigaste är att du kan förmedla dina kunskaper, entusiasmera, fånga dem och göra dem nyfikna. Lyckas du med det är du en bra bit på väg. Vi vill inte förkasta högskolans kurser eller dess kunskap, den finns kvar, men den formar inte ditt sätt att vara som lärare. (Lärare 2 och Lärare 3; reflektion)

Men det är viktigt att lärare är kunniga och kan trollbinda klassen! Man kan inte lära sig detta teoretiskt utan man skolas i och av praktiken. Bland »våra» lärare finns olika uppfattningar om betydelsen av universitetets kunskaper. Det som lärs inom lärarutbildningen, enligt läraren nedan, försvinner lätt och mycket behöver läras genom konfrontation med det som sker i praktiken. Och då påverkas man via kollegor, mentorer och elever:

Vissa saker lärde man sig på högskolan. På min tid hade vi ju metodiklektioner. Där lärde man sig en del, men det mesta hade man glömt när man väl stod inför en klass. Att kunna trollbinda en klass, kan du bara träna dig till i mötet med elever. Visst kan man ge studenter vissa tips, men det mesta måste ske i praktiken. Duktiga kollegor har lärt mig mycket ... naturligtvis tänker jag på en speciell person. ... Många insikter är resultat av egna reflektioner. När man själv får en aha-upplevelse utvecklas man, men hur kan man föra det vidare? ... Lärare måste lära sig att förstå barnen och känna med dem. (Lärare 4; reflektion)

När jag började arbeta i början av 80-talet var det mycket förhållnings sättet vi diskuterade på de arbetsplatser jag var på. Jag har haft turen att möta många duktiga pedagoger genom åren som jag lärt mig mycket av. Jag har funderat och frågat dem som det fungerat bra för, och försökt att tänka på samma sätt. (Lärare 5; reflektion).

Det är lättare att lära sig ett ämne, svårare att få tag på relationskunskapen. Ämnet kan läras via böcker men relationer måste tas via det informella. Det är detta som kan vara det som skapar den situation som omger lärarens arbete. Kanske kan man uppfatta den här lärarens erfarenheter som att man genom improvisationer och det som händer i klassen vidtar åtgärder vilka i sin tur ger upphov till eftertanke och nya handlingar. Kanske ett successivt provande som genererar insikter. Den här dynamiken är något den erfarna läraren lärt sig att förstå, medan lärarstuderanden står på tröskeln till att skaffa sig dessa insikter.

I ett av våra samtal med en lärare framgick det mycket tydligt att det är skillnad mellan vad man lär sig på universitetet och under praktikperioden:

Intervjuare: [D]u hade ett papper där du hade skrivit ner din planering och så gör du alltid?

Lärare 6: En ganska tydlig gång. Det är många som säger gud vad du är strukturerad. Dom tänker sig inte mig på det sättet. Att det, bakom det barnen jobbar med, finns en tydlig struktur. Och det känner jag, att lärarstudenterna är inte hemma i hur man lägger upp. Så det här jobbet det lär man sig inte utan det får man lära sig på VFU:n [praktikperioden]. (stimulated recall, lärare)

Detta kan uppfattas som om det finns två olika utbildningar som de lärarstuderande deltar i. En betydelsefull del av skolningen till lärare sker under praktiken och fortsättningsvis speglas hur de studerande uppfattar sina erfarenheter under den delen av lärarutbildningen.

### Ur lärarstuderandes perspektiv

I det följande redovisas hur lärarstuderande uppfattar sina praktikperioder och hur de hanterar sitt undervisningsuppdrag. Vi har valt de mest illustrativa reflektionerna och fokuserar inledningsvis på de reflektioner de lärarstuderande gör i sina loggböcker, där de noterar hur de tänker i sin planering och reflekterar över sin undervisning och samspelet med handledaren eller mentorn:

Gjorde min första praktikdag för den här perioden idag. Det var riktigt kul att vara tillbaka! Redan på eftermiddagen fick jag tillfälle för en intervju med min handledare. Det var kul att höra hur hon tänkte och det var skönt att diskutera igenom mina idéer och höra att hon tänkte ganska lika. Jag tror att vi kommer att fokusera temarbetet på den energi vi får från maten. ... jag har fått lite feedback på mina tankar men sedan har jag planerat att utgå ganska mycket från det eleverna vill lära sig mer om. (Lärarstuderande 1; praktiklogg)

Här har den studerande antagligen med sig mycket från lärarutbildningen, olika tankar om hur man kan planera den kommande undervisningen. I hennes loggbok framgår det, på flera ställen, hur teorier samspelar med det hon är med om i praktiken. Hon nämner kopplingen till Piaget och barns tankar och uppfattningar i anslutning till att hon lyssnade till elevernas resonering. I sina reflektioner anger den studerande också att hon skulle ha tänkt på ett annat sätt om hon visste då vad hon nu vet, på grund av att hon inte var beredd på att det dels kom många idéer från eleverna, dels att det blev så många felaktiga svar.

Ett allmänt intryck vi får är att den studerande är ganska ensam med sin planering och sitt genomförande, men där visas även dialogen med handledaren. Hon har läst om att elever bör få forska och det är något hon vill leva upp till. Den studerande hade också andra ambitioner och målsättningar (eleverna skulle räcka upp handen etc) som skulle realiseras i den planerade undervisningen:

Flera av dessa saker [att eleverna skall räcka upp handen, undvika att upprepa elevernas svar samt inte ge tillsägelser i form av frågor] hade jag som mål redan innan dagens lektioner och jag har blivit mer uppmärksam på att jag gör det. Jag känner en stor frustration när jag upptäcker att jag ändå gör fel, trots att jag hela tiden försöker tänka på det. Men som min handledare sa: jag har skapat en process där jag tänker på det och då kommer det förhoppningsvis successivt att bli bättre. I min utvärdering med min vägledare pratade vi även om att hantera oförutsedda händelser och att det finns flera sätt. Hon tyckte att jag löst flera av dagens händelser på ett bra sätt. Det var skönt att få den responsen för jag tvivlar ofta på om det jag gör är det bästa alternativet. Att bolla idéer och få respons är mycket utvecklande! (Lärostudering 1; praktiklogg)

Här ser vi hur olika sekvenser i samspelet med handledaren och klassen ger olika typer av förstärkning och återkoppling. Relativt arbetet i klassen finns det både positiva saker (kan hantera oförutsedda händelser; jfr Nilsson 2008 s 90) och negativa (blir frustrerad för att ambitionen inte kan realiseras). Handledaren fyller här en viktig funktion i det att den relationen hjälper lärostudering att anpassa sitt tänkande och utvärderingen av sina insatser, det är inte alltid så negativt som man själv tycker, det finns andra uppfattningar (handledarens). Detta blir extra tydligt i citatet nedan:

Ibland känns det som om jag allt som oftast kommer in på sidospår, vilket gör att jag tycker det är svårt att hålla fokus på de huvudpunkter jag tänkt beta av under passet. Min handledare tycker dock inte att detta märks utan anser att just flexibiliteten och att våga »sväva ut» gör att man bibehåller elevernas intresse och att de dessutom får en tydligare helhetsbild av hur världen ser ut. Det känns skönt att höra. (Lärostudering 2; praktiklogg)

Handledarens inpass ger lärostudering en annan bild av hur man kan tolka det som händer. Och detta blir betydelsefullt. Den studering får här en korrigering i sin uppfattning av vad som kan räknas som en meningsfull uppfattning relativt den situation man befinner sig i.

Efterhand blir den studering mer utåtriktad i sitt samspel med andra på skolan vilket kommer till uttryck i följande citat:

I början när man kom ut då var man såhär ... lite smånervös och så, var lite såhär ... Nu är det mer att ta för sig ... och fråga dom vuxna alltså dom andra lärarna på skolan och barnen för det var jag också lite rädd för att lägga mig i ... Så att mycket så att våga mer och ta för mig känner jag också. (Lärostudering 1; intervju)

Många kollegor kan bidra till den socialisering och anpassning som sker över tid. Detta liknar det de erfarna lärarna redovisade tidigare. Här ges också en annan typ av inskolning, som kan vara svårt för den universitetsförlagda lärostudering att förmedla, nämligen den puls som råder i undervisning och skola:

... för min vägledare lägger väldigt mycket ansvar på mig, jag får ha väldigt mycket lektioner ... i princip lektioner varje dag och det känns ju skönt och det är jättebra och ... de kan ju komma ett par timmar innan och säga att, »du tar den där lektionen sen, eller hur?» ... och då blir man sådär, oj oj oj. Men då får ju jag träna på det här och va snabb och kunna komma på saker snabbt och inte hela tiden behöva planera en vecka i förväg, som jag har väldigt lätt för. (Lärostudering 1; intervju)

Man kastas in i nya situationer och man hinner inte förbereda sig, vilket skapar en annan typ av erfarenheter vilka skiljer sig från den universitetsförlagda delen, som kanske oftare kännetecknas av noggrannhet och planering (kursgivning). Detta visar också att deras tid under praktiken till en del består av ensamjobb. Kanske kan man uppfatta situationen så att handledaren fyller en viktig funktion som tolk och den som lägger tillräta, medan skolningen till lärare i klass är något som sker genom direkt konfrontation med arbetet i realtid. I citatet nedan ser man att det även kan vara så att den lärostudering inte ens får möjlighet att observera sin mentor i handling.

[J]ag tror aldrig att jag har sett min handledare ha en ordentlig lektion ... alltså jag har aldrig sett henne ha naturlektion ... inte heller en läroledd lektion heller, ... så jag har ju i princip allt. Men det känner jag att jag nästan saknar lite grann för jag har inte riktigt fått in, jag har inte fått kläm på vad hennes lärostil är eller hur hon, vad hon har för stil när hon lär ut saker. /.../ [F]aktiskt försöka prata med henne om att jag ska få observera mer. (Lärostudering 1; intervju)

Här återkommer det som de erfarna lärarna lyfte fram, nämligen behovet av att se andra lärare och tillsammans med dem försöka förstå varför saker händer och varför de gör som de gör. I den här lärostuderingens fall så kan detta komma senare under utbildningen eller i yrkeslivet. Återigen så får den studering hjälp av mentorn att anpassa sig till »verkligheten»:

Men, alltså jag vill gärna vara förberedd när jag kommer [ägnar mycket tid till förberedelser] och känna att jag är ordentligt förberedd. Mycket tid går åt till planering känner jag. Så att... Och min vägledare säger det också att jag kan ju inte fortsätta på det här sättet när jag kommer ut som lärare. Det kommer inte att funka i längden. Och hon... Att jag inte ska lägga ner massor... Det är väl lätt också att man känner, att man läser så mycket som lärare, och man känner man går här och man vill, man vill så mycket. Man vill ju vara perfekt. Då måste man lära sig att ta mindre på varje del. (Lärostudering 1; intervju)

Den studering har stora förväntningar och ambitioner (framträder tydligt i de studeringens loggböcker), som på olika sätt anpassas till den verklighet där de skall realisera sitt yrkesliv. Vårt intryck är inte att man helt stöps om av praktiken utan snarare att man anpassas till den realitet som råder. Detta kan vara en viktig anpassning om man har (citatat ovan) höga förväntningar på sig

självt och sitt arbete. De studerandes skrivande av loggböcker framstår som en mycket betydelsefull del i deras utbildning med intressanta reflektioner och observationer av arbetet i klassrummen.

### Studier med liknande empiri – ett 30-årigt perspektiv

Sex studier kan särskilt nämnas då de på olika sätt redovisar liknande data som den här studien, men där huvudintresset ibland är ett annat. Vi vill på detta sätt bredda det empiriska underlaget. Det är intressant att ta del av Bruslings (1987) empiri i form av vinjetter från samtalen mellan handledare och studerande liksom hans kommentarer och slutsatser. Han har ett kunskapsintresse som liknar vårt. Här ser vi en stor likhet till det vi ser i vår empiri. Möjligen har en del av hans handledare en mer dominerande roll än handledarna i vår resultatdel. Men detta, att handledaren (lärarytbildaren) har en dominerande roll, redovisas även av Hegender (2010).

Brusling uppfattar att det är handledaren som föreskriver och den lärarstuderande som accepterar. Men man kan också se, med våra ögon, att handledaren instämmer i kandidatens<sup>1</sup> uppfattning (»Jag tycker också att den lektionen flöt bra.» (Brusling 1987 s 32) eller att handledaren konstaterar att det finns viktiga innehållsmoment i undervisningen »eleverna tycker det är viktigt och framför allt föräldrarna» (Brusling 1987 s 33). Det är en dialog som på ett informellt plan förklarar, lägger till rätta och ger handledaren utrymme för att försvara planeringen och genomförandet av lektionerna. I vissa sekvenser är det tydligt att handledaren förväntar sig en viss respons från kandidaten som leds fram till en viss typ av undervisning.

Bruslings analys av samspelet visar olika förhållningssätt och strategier från handledarens sida och här har vi endast lyft fram en del av dessa. Han urskiljer två karaktäristiska förhållningssätt; dels en elevfokuserad (där undervisningen skall likna handledarens), dels en kandidatfokuserad (undervisningen skall bygga på den studerandes personlighet). I samtal med kandidaterna framgår det att de är positivt inställda till handledaren och praktiken och upplever att den är lärorik. En av kandidaterna (i den miljö med tydligast styrning) menar att handledarens styrning inte är ett hot mot framtida självständighet, »[F]ör att det bara jag skakar av mig sedan.» (Brusling 1987 s 86).

Handledarens uppfattning är att kandidaten skall anamma handledarens undervisning och fortsätta på samma sätt men ändå känna sig självständig. Emsheimer och Göhl (1996 s 45) har exempel på att en styrande stil i vissa fall kan ge negativa reaktioner, men även att det kan uppfattas som en nödvändig stil i andra situationer. Bruslings analys och tolkning visar att det finns en tydlig orientering mot praktikskolans ideal, vilket blir extra tydligt när den här kandidaten klargör att det är handledaren som är viktig men en tveksamhet när det gäller värdet av metodiklektorns lektionsanalyser: »[D]et är tveksamt om den är värdefull för ens tillväxt som lärare.» (Brusling 1987 s 87). En, ur vår synpunkt stark process, är den som innebär att deras dialog ofta karaktäriseras av att kandidaten utvecklar en idé som handledaren lanserar.

I en tidig studie av Franke (1990), som analyserar handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning (episod- respektive principriktad

handledning), återfinns intressanta vinjetter, från handledarsamtal, som visar en släktskap med de data som redovisas här. Även om Franke har ett delvis annat sätt att analysera och dra slutsatser på (jfr Lindberg 2003 s 166) finns en likhet i de data som redovisas. Vi känner igen samspelet mellan handledaren och den studerande trots att Frankes studie genomfördes för 25 år sedan.

Ottesen (2006, 2007) analyserar praktikdelen i den norska lärarutbildningen med fokus på studerandes och mentors samtal (discourse) under praktiken. Hon intresserar sig för hur samspelet konstruerar den blivande läraren och övergången mellan skolan och universitetet. I studien uppmärksammas inte explicit ett processperspektiv och inte heller samspelet så som vi gör, men i en av artiklarna (Ottesen 2007) återfinns en intressant vinjett som redovisar hur mentor och studerande samspelar och den interaktionen påminner starkt om de data som tidigare redovisats i den här studien. Man ser hur mentorn strävar efter att tolka en del av det som händer på ett positivt och konstruktivt sätt men lämnar även konstruktiv kritik.

Detta syns även hos Hegender (2010), som i sina vinjetter illustrerar samspelet mellan lärarutbildaren, mentorn och den studerande liksom hos Nilsson (2008) som visar samspelet mellan mentor och studerande. Nilsson visar dessutom bland annat att mentorn lär sig och får insikter från att betrakta och samspela med den studerande. Vårt intryck är att studierna ovan visar en empiri som liknar den vi redovisat tidigare. Men dessa studier har mer eller mindre ett annat fokus och ett annat kunskapsintresse, vilket medför att de inte direkt tolkar just samspelet mellan handledare och studerande på det sätt som vi gör här.

## DISKUSSION

Med den här artikeln vill vi bidra till diskussionen om hur man formas till lärare under lärarutbildningens verksamhetsförlagda del, liksom hur man kommer till insikt om hur undervisning och klassrumsarbete sker. Det är inte enbart fråga om en konserverande anpassning utan det kan rymmas innovativa inslag i den meningsskapande processen; dels genom att man har ambitioner från utbildningen, dels genom att man får en brytning mellan sina egna erfarenheter, handledarens och andra lärares exempel.

Vi har tidigare sett hur erfarna lärare ägnar sig åt »vardagskreativitet» (Hultman 2001). Hegender (2010) har en liknande uppfattning och menar att ett intuitivt handlande kan vara en form av utvecklingsinriktat lärande, men han ifrågasätter om detta kan överföras till lärarstuderande som ännu inte hunnit förvärva tillräckligt med erfarenheter. Nilsson (2008 p 16) menar dock att man mycket väl kan tänka sig att även »student teachers invite others in the community (e g mentors) to participate» och därigenom kan de påverka processen i skolan. Wedin (2010) talar om detta i termer av *lokala kunskapsbildande processer*.

Den socialisering som sker liknar den som drabbbar erfarna lärare och har tidigare benämnts *situationens lärlingar* (Schoultz, Hultman & Lindkvist 2005, Hultman 2008), vilket innebär att lärare interagerar med kontext och

elever. Det är detta som formar dem, är deras »mästare», och det blir en form av lärlingskap. I det här materialet kan den tanken vidgas på så sätt att lärarstuderingen ingår i en didaktisk- eller lärlingstriangel, som innebär att man hamnar mitt i korsningen mellan lärarutbildningen, handledarens erfarenheter och den kontext som praktikskolan utgör (jfr Nilsson 2008). Hos Emsheimer och Göhl (1996 s 45) finns ett citat från en av deras studerande som belyser en del av den studerandes situation:

Hela situationen kring praktiken tycker jag är lite absurd. Under tiden på Lärarhögskolan får vi idéer, funderingar och undringar och sedan är det meningen att vi ska få prova på för att finna vad vi själva tycker. Väl ute hos handledaren kan man ju inte bara gå in och säga det här och det här vill jag göra. Det måste på något sätt passa in i hennes planering. Omedvetet och kanske också frivilligt anpassar man sitt arbetssätt lite efter hennes. Eleverna är vana vid en viss undervisning och arbetssätt, det är då inte helt problemfritt att introducera något helt nytt.

Den studerande lär sig genom personlig läggning, vilket gör att han eller hon agerar på ett visst sätt. Men man lär sig också genom att man under längre tid får möjlighet att konkret observera och umgås med läraren i sitt sammanhang (klassen, eleverna, föräldrarna och skolan), vilket genererar (formar) ett förhållningssätt, en form av lärlingskap. Det gäller att »knäcka koden» och det ger insikter. Men man måste, enligt våra lärare, ha erfarenhet för att kunna lyssna och tolka det som sägs och det som sker, vilket den studerande ännu inte till fullo har.

Vi får i citaten ett intryck av att erfarenheter skapas genom att den studerande skolas genom det praktiska utförandet i första hand (jfr Lave & Wenger 1991). Nilsson (2008) menar i sin studie att hon vill uppfatta det som sker under praktiken i termer av Lave och Wengers begrepp »communities of practice». Våra erfarenheter liknar också det Kroksmark (2006) talar om som erfarenhetsbaserat lärande med inslag av visualisering, informell strukturering och icke-verbal aktivitet, ett lärande som skapas i ögonblicket, spontant.

»*At the elbows*» får i vissa delar av datamaterialet en något annan innebörd än den som beskrivs av Grimmett och MacKinnon (1992). I en del studier framstår utbildningen till lärare som något av en socialisering på egen hand, men där »mästarna» utgörs av det som finns i miljön (jfr Hultman 2008). Under praktiken finns handledare, men de framstår inte alltid som konkreta förebilder eller vägledare (dock av stor betydelse som tolkningsstöd).

Dessa studier, och en del av våra erfarenheter, ger intrycket att man lär sig simma genom att kastas direkt i vattnet. Sådana slutsatser redovisas av Andersson (2005 s 42) liksom av Gustavsson (2008). När vi tar del av andra delar av empirin (t ex Brusling 1987; se tidigare) får vi en delvis annan bild, där vi ser en tydligare koppling mellan handledaren och den studerande. Hela materialet visar således på en skala från »på egen hand» till »fastare styrning».

Samspelet mellan den lärarstudering och handledaren innebär ett lärande med inslag av korrigeringar och alternativa tolkningar. Det vill säga det sker en anpassning där praktiken har ett tolkningsföreträde. Detta kan ses som ett



exempel på meningsskapande och »surprise and sensemaking»-processer. Samtidigt ser vi hur ambitioner från den universitetsförlagda delen är närvarande på olika sätt. Hos Ottesen (2007) återfinns till exempel en intressant interaktion som påminner starkt om våra egna resultat som tidigare redovisats. I hennes vinjetter ser man hur mentorn strävar efter att tolka en del av det som händer positivt och konstruktivt. Delar av en sådan interaktion finns också i de fall då handledaren har en mera dominerande roll (Brusling 1987, Hegender 2010).

Ett sätt att förstå dynamiken mellan den lärarstuderande och handledaren är att använda Bourdieus (1990) begrepp »practical sense» så som Linnér och Westerberg (2009) gör i sina reflektioner kring praktikdelen i lärarutbildningen. Under utbildningen sker en latent påverkan av den studerande via vad andra gör (t ex handledaren), det som diskuteras i kurser eller det man läst i litteraturen. Men i sin strävan efter att bli en kompetent lärare behöver den studerande tillgång till den erfarenhet som till exempel deras handledare besitter. Och enligt Linnér och Westerberg (2009 s 108) kan man, med Bourdieu (1990), se att praktikerns teori inte är ett »teori bygge» utan en handling som ofta ligger implicit i praktikerns agerande och inte kommuniceras i teoretiska termer. Samspelet mellan den studerande och handledaren skapas i situationen (Hultman 2011) och får sin betydelse i det som görs och via deras kommunikation, vilket är socialisering eller en lärlingsprocess (Lave & Wenger 1991). Det som händer är antagligen inte lätt att förutse eller i förväg planera utan påverkas av många faktorer (Nuthall 2005).

Vi menar att man kan se övergångar och förstå lärarutbildning på ett annat sätt om man tänker tanken att det inte handlar om en utbildning utan flera och att dessa olika delar samspelar till viss del men att de också enskilt fyller en särskild funktion. Det kan vara praktiken som har tolkningsföreträde hos den studerande. När de tar sin utgångspunkt i den universitetsförlagda delen av utbildningen blir praktikdelen ett forum för tillämpning och fälterferenhet. Då dominerar den planerade dimensionen. Eller så uppfattar man praktikdelen som huvudspåret för att generera den studerandes yrkeskunnande med universitetskunskapen som viktigt stöd för reflektion. Under praktiken bidrar teorier med ett stöd relativt det som händer i klassen och hjälper till att sätta in händelser i ett sammanhang.

## ABSTRACT

Hultman, Glenn, Jan Schoultz & Karin Stolpe: Student teachers and mentors: The practical part of teacher education. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Vol. 16, No. 2, pp. 118–137. Stockholm: ISSN 1401-6788

This study illuminates the interaction and linkage between the theoretical part of teacher education and the practical part, with a focus on what happens during the latter and how the student teacher makes meaning out of the process. We have looked at research reviews that focus on the Swedish and Scandinavian fields. Our particular interest involves the linkage (organizational linkages) between the university (the student) and the practical field (the school) and the research that says that newcomers are confronted with a new situation, which can lead to an element of surprise, which in turn leads to attempts to fit this into a meaningful whole (i.e.

sense making). We use data from experienced teachers' reflections on their own teacher education and the experience of their own practicum periods, as well as the impressions and reflections of student teachers as expressed in interviews and logged in their journals from their practicum periods. The results show that not only does an adaptation occur, but that there can also be innovative elements in the meaning-making process, in part through the ambitions a student teacher harbours from the theoretical part of the education, and in part through the divergence between one's own experiences, those of the mentor, and examples of other teachers. The socialization that occurs can be described as a 'situational apprenticeship', which means that student teachers interact with the context and the pupils. This is what moulds them, becomes their 'master', resulting in a form of apprenticeship. Part of our conclusion is that we find the interaction between the student teacher and his/her mentor to be learning that contains elements of corrections and alternative interpretations.

Keywords: teacher education; mentors; field experiences; linking processes; interaction; apprenticeship; rites-of-passages, learning.

## NOTER

Med stöd från vetenskapsrådet/UVK (Vad händer om man tänker tvärtom? Att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärarutbildningen samt Lärandet i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. En studie av yrkeslärande, lärlingsprocesser och handledarskap) och FontD vid Linköpings universitet.

1. Vi använder den benämning författarna använder i original.

## LITTERATUR

- Ahlström, K-G. 2008: Hut! Något fattas. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(4), 296–301.
- 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.
- Andersson, I. 2005: *Nyutbildade lärares yrkessocialisation. I mötet mellan praktik och teori.* (Skapande vetande, Nr 45) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S-E., Carlgren, I. & Hauge, T.E. 1997: Research on teachers and teacher education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3/4), 433–458.
- Bird, T. 1984: *Mutual adaptation and mutual accomplishment: images of change in a sponsored field experiment.* American Educational Research Association, New Orleans, 1984, April.
- Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice.* Oxford: Polity Press.
- Brusling, C. 1987: »Efteråt skakar jag bara av mig!» *Handledning av praktikantlärare.* (Rapport från Institutionen för pedagogik, nr. 10). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Carlgren, I. & Marton, F. 2001: *Lärare av i morgon.* Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Clift, R.T. & Brady, P. 2005. Research on methods courses and field experiences. I M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (red): *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K. 2005: Researching teacher education changing times: Politics and paradigms. I M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds): *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher*

- education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Press.
- Conklin, H.G. 2009: Purposes, practices and sites: A comparative case of two pathways into middle school teaching. *American Educational Research Journal*, 46(2), 463–500.
- Erixon Arreman, I. 2005: *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 3) Umeå: Umeå universitet.
- Emsheimer, P. & Göhl, I. 1996: *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke, A. 1990. *Handledning i praktiken. En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. (Linköping studies in education, 30) Linköpings universitet, dep of Education and psychology.
- Goodman, P. S. 2000. *Missing organizational linkages. Tools for gross-level research*. Thousand Oakes: SAGE.
- Goodman, P.S., Lerch, F.J. & Mukhopadhyay, T. 1994: Individual and organizational productivity: Linkages and processes. I D.H. Harris (red): *Organizational linkages. Understanding the productivity paradox*. Washington: National Academy Press.
- Grossman, P. & McDonald, M. 2008: Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.
- Grimmett, P. & MacKinnon, A. 1992: Craft knowledge and the education of teachers. I G. Grant, G. *Review of Research in Education*, Vol. 18, pp. 59–74.
- Gustavsson, S. 2008. *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarsamtal*. (Göteborg Studies in educational sciences, 266). Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hasselgren, B. 1981: *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hegender, H. 2010: *Mellan akademi och profession. En studie om hur lärarkunskap beskrivs och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. (Linköping Studies in pedagogic practices, No. 12) Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Henckel, B. 1990: *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. (Akademiska avhandlingar, nr 27) Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hultman, G. 1986: Visioner och ömsesidig status-quo. En ledarutbildnings funktion och process. (LiU-PEK-R-104) Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Hultman, G. 2001: *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. 2004: *Anställda i förändring. Flämtande lågor, ambitioner och vardagsarbetet. En longitudinell fallstudie av förändringsprocesser i små och medelstora företag under sex år*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande.
- Hultman, G. 2008: Ambiguity as work. Teachers' knowledge creation in classrooms. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 21–35.
- Hultman, G. 2011: Antropologisk didaktik. Noteringar om didaktik som situerad praktik. *Didaktisk Tidskrift*, 20(2), 69–83.
- Hultman, G. & Klasson, A. 1998: Paradoxes, mini-worlds and learning processes: the dynamics of change in small companies. *Studies in Continuing Education*, 20(1), 51–69.
- Hultman, G., Klasson, A. & Nilson, M. 2002: *Organisationsövergångar och andra kulturer. En studie av förändringsprocesser inom Mål 4*. (VINNOVA rapport, VR 2002:5) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, J-E. 1995: Vetenskap, praktik och pedagogik. I B. Hasselgren, I. Carlgren, M. Johansson & S. Lindblad (red): *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Krokmark, T. 2006: Innovativt lärande. *Didaktisk tidskrift*, 16(3), 1–12.

- Lampert, M. 2001: *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991: *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, A. 1980: *Why innovations fails. The institutionalization and termination of innovation in higher education*. Albany: State university of New York Press.
- Lindberg, O. 2003. Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning, perioden 1953–2000. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 158–183.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. 2007: »Lost in translation?» Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 177–193.
- Linnér, B. & Westerberg, B. 2009: *Att skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Louise, M. 1980. Surprise and sensemaking: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25(2), 26–51.
- McLaughlin, 2005: Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice . I A. Lieberman (red): *The roots of educational change: International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Nordäng, U.K. Lindqvist, P. Hegender, H. Hultman, G. & Schoultz, J. 2009: *Vad händer om man tänker tvärtom? Går det att byta praktikuppgifterna mot teoriuppgifter i lärarutbildningen?* (Rapport, nr 2:2009) Stockholm: Vetenskaps-rådet.
- Nilsson, P. 2008: *Learning to teach and teaching to learn. Primary science student teachers' complex journey from learners to teachers*. (Studies in Science and Technology Education, 19) Linköping: Linköping university.
- Nuthall, G. 2005: The cultural myths and realities of classroom teaching and learning? *Teachers College Records*, 107(5), 895–934.
- Olin, A. 2009: *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Göteborg studies in educational sciences, 286) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. 2001: *Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning*. I V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Ottesen, E. 2007: Teachers »in the making»: Building accounts of teaching. *Teaching and teacher education*, 23(5), 612–623.
- Ottesen, E. 2006: *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. University of Oslo: Department of teacher education and school development.
- Peterson, K.D. 1984: Mechanisms of administrative control over managers in educational organizations. *Administrative Science Quarterly*, 29, 573–597.
- Sahlin, K. & Wedlin, L. 2008: Circulating ideas: Imitation, translation and editing. I R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (red): *Organizational institutionalism*. Los Angeles: SAGE.
- Schoultz, J. , Hultman, G & Lindkvist, M. 2005: *Apprentices in context and complex didactical situations. Pupils' learning in science teaching*. Stockholm: Swedish Research Council, Committee for Educational Science.
- Sheehy, G. 1977: *Passages*. New Yourk: Bantam.
- Siskin, L. S. 1994: *Realms of knowledge. Academic departments in secondary schools*. Washington, D.C.: Falmer.
- Wedin, A-S. 2010: *Lärares arbete och kunskap – relationer, undervisning och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Weick, K.E. 1976: Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–18.
- Weick, K.E. 1995. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Weick, K.E. 2001. Management of organizational change among loosely coupled elements. I K.E.Weick (red): *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.
- Wideen, M.F., Mayer-Smith, J. & Moon B. 1998: A critical analysis of the research on learning-to-teach. *Review of Education Research*, 68(2), 130–178.