

ATT SKÄRPA DEN PRAKTISKA BLICKEN – HANDLEDARES ERFARENHETER AV FÖRSÖK ATT STÄRKA KVALITET I VFU

Ulla Karin Nordängers & Per Lindqvist

ABSTRACT

The article describes supervisors' experiences of attempting to improve quality in student teaching by focusing attention on their own expertise. We discuss if and how practical knowledge can be formulated and present the three methods – Delphi method, stimulated recall and dialogue seminars – used in a design experiment to develop the supervisors' capability to, individually as well as collectively, identify and articulate such knowledge. The central question is if the ability to direct attention to the practical and tacit parts of teachers' expertise increases the quality of the supervision and the assessment of the teacher student skills or not. The results indicate that the supervisors experience that their practical sight has been sharpened and that their standards have been raised.

Keywords: Supervision, Teacher education, teachers' practical knowledge, design experiment

INLEDNING

Forskning som studerar lärares arbete konstaterar gång på gång att den kunskap som lärare nyttjar mest i vardagen är praktisk. Den baseras på egna erfarenheter, har en så kallad "tyst" karaktär och utmärks av en stark relation till det komplexa och situerade (Grimmet & MacKinnon, 1992; Munby, Russell & Martin, 2001). Detta förhållande leder ofta till antagandet att lärare har svårt att utveckla ett fackspråk där gemensamma och exakta begrepp kan användas som skarpslipade verktyg för att hantera en arbetsvardag, överföra en erfarenhet från en situation till en annan eller för att vidarebefordra det praktiska yrkeskunnandet till en ny generation lärare. Med denna utgångspunkt framstår det också som problematiskt att formulera generella, eller exakta, kriterier för att bedöma om en blivande lärare tillägnat sig det praktiska

ULLA KARIN NORDÄNGER

*fil. dr och docent i pedagogik
Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap,
Linnéuniversitetet
391 82 Kalmar
E-post: ulla-karin.nordanger@lnu.se*

PER LINDQVIST

*fil. dr och docent i pedagogik
Linnéuniversitetet
Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap,
Linnéuniversitetet
391 82 Kalmar
Epost: per.lindqvist@lnu.se*

kunnande som är nödvändigt för att kunna fungera som lärare. Trots dessa förbehåll skickas varje termin lärarstudenter ut på verksamhetsförlagd utbildning (VFU) för att tillägna sig praktiskt yrkeskunnande och deras handledare förväntas på ett självklart sätt kunna bidra till studentens utveckling av just detta, samt till en kvalificerad bedömning av om de uppnått tillräckligt för att bli godkända.

Följande studie tar sin utgångspunkt i, och utgör en fortsättning av, ett tidigare vetenskapsrådsfinansierat projekt, 'Vad händer om man tänker tvärtom? – att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärarutbildningen', där vi bland annat fokuserat frågor kring hur verksamma lärare tar sig an uppgiften att formulera sitt eget praktiska yrkeskunnande (Lindqvist & Nordängers, 2007a). Delar av den studiens resultat bildade bakgrund till ett nytt projekt 'Lärandet i den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen'. Här riktas istället fokus mot studentens/'lärlingens'/novisens lärande och hur deras praktiska kunnande kan utvecklas, diskuteras och bedömas.

Utifrån denna korta introduktion har vi i den föreliggande studien frågat oss om man med metoder, designade för att ge handledarna skärpt förmåga att styra uppmärksamheten mot de praktiska och så kallade tysta delarna av det egna kunnandet, kan öka kvaliteten på handledning och bedömning i VFU och - som en förlängning av detta - möjligen effektivisera studenternas yrkeslärande vad gäller det praktiska kunnandet. Kan man skärpa 'den praktiska blicken'?

I artikeln kommer vi först att diskutera hur begreppen praktik och teori kan kopplas till lärarutbildningens olika avsnitt och hur praktiskt kunnande kan formuleras. Därefter beskriver vi de metoder som använts för att utveckla handledarnas förmåga att identifiera och artikulera praktiskt kunnande i avsikt att stödja studenternas utvecklande av ett sådant. I relation till detta redovisas handledarnas uppfattningar kring effekter av deltagandet i projektet.

PRAKTIKEN OCH TEORIN

Vi använder ofta begreppen teori och praktik som om de vore två helt skilda, eller till och med motsatta, företeelser som på olika sätt – och med hjälp av utbildningens försorg – måste kopplas till varandra. VFU-avsnitten representerar i denna tankefigur den så kallade praktiken och är den del i lärarutbildningen som, såväl i utvärderingar inom utbildningen som i forskningen, anses utgöra den mest betydelsefulla påverkansfaktorn för studenternas syn på sitt framtida yrke (Jordell,

1986; Lindqvist & Nordängar, 2003). De får dessutom ständigt högsta betyg i studenternas värderingar. På den hierarkiska gungbrädan har dock de högskoleförlagda avsnitten av utbildningen av tradition vägt tyngst. 'Teorin' i den högskoleförlagda delen har betraktats som högskolans signum och som hierarkiskt överordnad 'praktiken' i den verksamhetsförlagda delen (Franck, 2001). Föreställningen om praktik som en arena för tillämpad teori har bland annat befästs genom att olika typer av uppgifter har burits med från de 'teoretiska' delarna av utbildningen ut i yrkesverksamheten. Under senare år kan dock en viss förskjutning mellan de hierarkiska positionerna spåras. Den nya lärarutbildningen ska ges en tydligare yrkesinriktning och i enlighet med detta betonas också att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen ska betraktas som en egen enhet. 'Pedagogisk skicklighet' skrivs nu fram som en av två grundkompetenser (Regeringskansliet, 2009). Frågan för lärarutbildningen blir hur man bäst utvecklar en sådan.

Vi vill här förstå förhållandet mellan begreppen teori och praktik som mera komplext. Lärarutbildningen kan varken ses som *en* praktik, eller som uppdelad mellan 'teoretiska' och 'praktiska' delar. De så kallade praktikerna finns såväl ute i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som på campus och för studenten innebär de i lika hög grad en anpassning till etablerade praktiker. Utgångspunkten kan istället vara att det teoretiska vetandet och det praktiska kunnandet betraktas som två olika kunskapsformer som har olika karaktärer och kräver utveckling av skilda förmågor (Saugstad, 2002). Effekten av att man slutar tala om lärarutbildningens olika moment i termer av teori och praktik borde bli att den eftersträvade sammankopplingen mellan de båda inte med nödvändighet innebär att de olika *avsnitten* behöver integreras på ett konkret plan, t.ex. genom att man måste bära med sig uppgifter från de högskoleförlagda avsnitten till de verksamhetsförlagda eller tvärtom, utan att man också kan eftersträva en kvalitetsförstärkning av de olika avsnitten, var för sig, och att man börjar betrakta studenten som den viktiga länken i integrationen mellan lärarutbildningens delar (jfr. studier av socionomutbildningar av Johansson m. fl., 2003). Studenternas yrkeskunnande utvecklas alltså genom att delta i, gå ifrån perifera till mera centrala positioner inom, samt röra sig *emellan* dessa praktiker (Marková, 1982).

I allmänhet visar det sig att kunskaper och erfarenheter – när de förflyttas över gränser mellan skilda praktiker – snarare än att lyfta med sig sitt innehåll anpassas till den mottagande praktikens kunskapsform. Det verkar alltså som om centrala aspekter av den kunskap som förflyttas mellan de skilda praktikerna riskerar att förloras i själva översättningsprocessen (Lindqvist & Nordängar, 2007a). Detta drabbar det praktiska kunnandet, procedurkunskapen, som förlorar sitt formspråk, styckas sönder, används som konkretisering av teori eller som underlag för kritik ur normativa perspektiv. Men det drabbar också, och i lika hög grad, de "teoretiska" kunskaperna, påståendekunskapen, vars hjälplöshet när det gäller att hantera praktiska situationers komplexitet på ettoreflekterat sätt tas som stöd för att diskvalificera den som relevant kunskapsgrund för det praktiska handlandet (Lindqvist & Nordängar, 2003).

ATT FORMULERA PRAKTISKT YRKESKUNNANDE

Även om det visar sig att praktiskt kunnande som förflyttas från sitt sammanhang riskerar att förlora sin ursprungliga innebörd, har såväl vår egen som andras forskning visat att det finns broar mellan kunskap som kan beskrivas som personlig och situerad och en mera generell lärarkunskap (Lindqvist & Nordängar, 2007b; Kvernbekk, 1999). Det praktiska kunnandet har visserligen en tyst dimension, på så sätt att vi alltid kan mer än vad vi kan berätta, men metaforer, analogier och exempel verkar vara framkomliga redskap för yrkesverksamma lärare att kollektivt formulera och utveckla det praktiska yrkeskunnandet. Dessa redskap är, enligt våra studier (Lindqvist & Nordängar, 2007a), emellertid sällan uttalade och vi vet förhållandevis lite om ifall utveckling och användning av dem också leder till att de erfarna lärarna på ett mera effektivt sätt förmår förmedla praktiskt yrkeskunnande till noviser eller på ett mera uttalat sätt bedöma deras utveckling. Vad vi ser är att handledare emellanåt försöker använda metaforiskt språk i bedömnings-situationen (Henriksson, 2007, 2010). Samtidigt konstateras i dessa undersökningar att handledarnas bilder och beskrivningar knappast sammanfaller med de formella kriterierna för bedömning och att de inte sällan undertrycks av universitetslärarens initiativ att föra samtal utifrån ett akademiskt språkbruk.

Att utveckla en egen praktik och att utveckla sin förmåga till handledar- eller mentorskap behöver inte med nödvändigtvis förstås som identiska processer (Parker-Katz & Bay, 2007). Som mentor, eller handledare i lärarutbildningen, förväntas den skickliga läraren inte bara kunna "göra" utan kanske ännu mer 'is expected to transform her *knowledge of practice* and guide a less-skilled teacher' (Parker-Katz & Bay, 2007, s. 1, vår kursivering). Vidare har den traditionella synen på mästaren i form av en ensam individ utvecklats mot en förståelse av hela den praktiska gemenskapen som avgörande för novisens utveckling (Lave, 2000). I ett norskt projekt 'Nyutdannede læreres mestring av yrket: om kvalifisering i høgskole og grunnskole' visar sig lärargemenskapens förmåga att artikulera sitt eget yrkeskunnande vara avgörande för novisens förståelse och förmåga att röra sig ifrån ett perifert mot ett centralt deltagande (Raaen, 2008). Det visar sig emellertid samtidigt att de yrkesverksamma har problem att värdesätta och prioritera artikulationen av sådana yrkesberättelser som en del av handledningen. Att de enskilda handledarna, eller praktik-gemenskaperna, kan förmås uttrycka sina egna kunskaper verkar alltså bidra till att även noviserna får syn på dem. Det handlar inte om att få de verksamma att undervisa studenterna i egentlig mening utan om att de uppmuntras att artikulera och diskutera praktiskt yrkeskunnande och att de ges möjlighet att prioritera sådana aktiviteter tillsammans med noviserna under den verksamhetsförlagda utbildningen.

En given kompetent praxis uppvisar regularitet, men den innebär inte med nödvändighet regelstyrning. Det är inte enbart genom att tillägna sig regler som man kan lära sig hantera en praktik. Däremot kan dess grund för handlande upptäckas genom att regulariteten beskrivs och berättas i liknelser, exempel eller analogier. En sådan metaforisk förståelse av praktiken kan ligga till grund för ett kvalificerat samtal där aspekter av yrkeskunnandet såväl lyfts fram som kan utmanas av andra

bilder. På lärlingens fråga *Hur gör man?* finns alltså inget svar att ge, annat än det dagliga deltagandets insikter samt de yrkesberättelser där flera erfarenhetsgrundade svar visas fram. De yrkeserfarnas förmåga att levandegöra (Pramling, 2006) uttrycka och diskutera sin egen förståelse på detta sätt skulle alltså kunna leda till kvalitetsvinster för noviserna i handledningen.

Studenter i VFU kastas ut i nya sammanhang med givna förhållanden som till stora delar är 'tysta' områden för dem. För att ta sig ur dessa 'tystnader' och utveckla kunnandet krävs understöd, bland annat i form av interaktioner med redan kunniga/handledare. Med stöd i ovanstående resonemang är projektets hypotes att avståndet mellan den aktuella och den potentiella utvecklingszonen i studenternas yrkeslärande skulle kunna minska betydligt om de yrkeserfarna utvecklade en artikulerad metaforisk förståelse av det egna kunnandet.

Vår ambition i den här studien har varit att pröva en modell i tre steg som utvecklats i projektet. Tillsammans med 14 erfarna handledare – yrkesverksamma från förskola till högstadium - har vi försökt uppmärksamma och artikulera såväl det gemensamma som det egna lärarkunnandet för att utifrån detta göra ett försök att designa handledning under studenternas sista VFU. För att åstadkomma detta har vi i tre steg använt oss av tre olika metoder, Delphi-metoden, stimulated recall och dialogseminarier. De tre metoderna förutsätts här ge möjligheter att identifiera och utveckla begrepp kring såväl kollektiva (Delphi, dialogseminarier) som individuella (stimulated recall) aspekter av yrkeskunnande. I denna artikel presenteras de tre stegen kortfattat och ett av de fokuserade utfallen i projektet, nämligen om de yrkesverksamma själva uppfattar någon kvalitetsförändring i handledningen som kan kopplas till våra försök att styra uppmärksamheten mot de så kallade tysta delarna av deras eget yrkeskunnande. Datainsamlingarna består av mp3-inspelade samtal mellan lärarna (dialogseminarier), enskilda samtal i samband med videoinspelade lektioner/samlingar med lärarna (stimulated recall). Avslutningsvis har vi, efter genomförd VFU, intervjuat såväl handledare som deras lärarstudenter. I den här artikeln är det handledarnas svar som fokuseras. Frågorna som ställts handlar om hur de uppfattat deltagandet i projektet, om de anser att förmågan att rikta uppmärksamhet mot det egna yrkeskunnandet har ökat, och om – och i så fall hur - detta har påverkat själva handledningen. Har interventionerna gett möjlighet för de deltagande lärarna att skärpa blicken när det gäller det praktiska kunnandet?

ATT FÅ SYN PÅ DET GEMENSAMMA – DELPHI-METODEN

Jag tycker att det har varit spännande. Men nu när jag satt och gick igenom mina papper och vad vi har gjort så tänkte jag på Hur jag har förändrats eller hur min handledning har förändrats. Det funderade jag på ... och just nu är jag i det läget ... att jag tycker att allt har blivit mycket svårare (Lärare 7)

Att bli varse något som förut varit oreflekterat och självklart gör verkligheten mera komplex. Men denna insikt betyder inte att beskrivningarna av denna verklighet behöver bli mer komplicerade. I våra ansträngningar att förstå det praktiska kunnandet går vi ofta vilse i komplexiteten och i försöken att formulera abstrakta

beskrivningar av detta. Vi beslöt därför att närma oss frågan om praktiskt kunnande utifrån en fingerad, men ändå konkret situation. I inledningsskedet använde vi oss av en variant av den s.k. Delphi-metoden som utvecklats och använts för att formulera, kvalitetssäkra och stärka professionell kunskap (Reid, 1988; Segraeus, 1993). Metoden går ut på att upprätta kommunikation mellan en grupp geografiskt utspridda experter för att dessa på ett systematiskt sätt ska kunna ta itu med ett komplext problem. Den fiktiva situationen handlade om att en ny lärare skulle anställas. De deltagande handledarna fick ett e-mail med följande scenario:

Vi ber dig fundera över följande: En ny lärare skall anställas vid din skola/förskola. Flera har sökt jobbet och du får bestämma vem som skall anställas. Du vill naturligtvis ha den skickligaste. Anställningsförfarandet är emellertid lite annorlunda. Personerna i fråga har nämligen skickat en film där han/hon filmat sig själv och sitt arbete under en hel arbetsvecka. Läraren är dokumenterad minut för minut. På grund av din tidsbrist kan du bara se TRE korta klipp ur filmerna. Frågan gäller: Vilka tre situationer skulle du helst vilja se och varför skulle du välja just dessa?

Vi uppmanade dem dessutom att vara konkreta och ange specifika situationer, gärna med praktiska exempel, samt att försöka lösgöra sig från problem med själva skrivandet:

OBS! Under hela projektet råder följande: Du behöver aldrig tänka på HUR du skriver. Det behöver INTE vara väl övervägda formuleringar eller tjugiga meningsbyggnader. Skriv bara precis det som du först kommer att tänka på. I ordning eller oordning. Låt tankarna bara fara (ur instruktion till Delphi- studien)

Huvudpoängen i Delphi-metoden är att initiera en grupprocess och samtidigt komma undan det grupstryck som medlemmarna i en fysisk grupp utövar. Interaktionen är anonym i den bemärkelsen att ett inlägg inte kan spåras till en viss deltagare. All kommunikation går via forskaren som efter varje frågerunda sammanställer svaren och skickar dessa åter till deltagarna för att de ska kunna överväga sammanställningen och därefter skicka in kommentarer som indikerar på vilket sätt innehållet stämmer eller inte stämmer med deras egen uppfattning. I just det här fallet pågick den virtuella diskussionen under tre rundor, därefter sammanställde vi en slags konklusion. Metoden, dess fördelar och fallgropar finns mera detaljerat beskriven i Lindqvist & Nordängers (2007b) medan de innehållsliga resultaten av just den här delstudien redovisas och diskuteras utförligt i Nordängers (2010) samt Lindqvist (2010).

Kortfattat kan de situationer som utkristalliserade sig i våra handledares svar beskrivas i tre teman. De avsnitt man väljer att se handlar om 1) situationer i klassrummet/vid samlingar (uppstarter, avslut), 2) kollegiala situationer och 3) det enskilda mötet med eleven/barnet. Poängen i de beskrivna situationerna kan, med hjälp av våra valda teorier, relateras till behärskandet av särskilda 'kunnanden'. Det handlar om att, med stöd i Goffmans vokabulär, etablera och upprätthålla ett ramverk, att kunna hantera gemensamma framträdanden och skilda regioner (Goffman, 1959/2007, 1974), och, med stöd i Bubers (1923/1994) resonemang, om att upprätta förutsättningar för ett "äktat möte" och samtidigt agera ödmjukt och orubbligt. Det vill säga att upprätta respektfulla relationer samtidigt som man stadigt håller kursen och inte ger upp sig själv eller sina ideal.

Ingången i projektet kändes för flera av handledarna nervös. Eftersom hela diskussionen hanterades anonymt och över nätet hade de inte en aning om vem som läste vad de skrev eller vem de egentligen "diskuterade" sina svar med.

Först kändes det väldigt sådär ... krävande. Dom där första uppgifterna när man inte riktigt hade kläm på vad det var ni ville att man skulle göra. Då blev det lite sådär ... prestations ... så. För det var lite ... osäkert (Lärare 5)

Prestationsångesten gjorde sig påmind, särskilt i de första rundorna, men verkade släppa efterhand.

Och när man satt hemma och skrev ... det var också väldigt spännande. För att ... äh ibland så ... kom man ju i ... invecklade ... man tänkte ju ... man tänkte ju på ett sätt och sen fick man ju läsa vad dom andra hade skrivit och då ... åhå ... i början var det ju så att det stämde ungefär när man fick tillbaka det ... Eller någorlunda i alla fall ... för man tänkte att ... jag har kanske missuppfattat det här totalt? Men sen ... sen så tänkte jag att det kan man väl inte göra ... det är ju så här jag fattar det. Så då gjorde man ju efter sin bästa förmåga. Men det var väldigt roligt. Och det var väldigt roligt att läsa allas kommentarer. För att se ... dom skilda ... alltså olika ... hur tankarna ... för kommunikation är ju på det sättet att ... Och sen så när vi väl blev inbjudna... så var det rätt spännande (Lärare 11)

Men frågans konkreta karaktär och de efterföljande diskussionerna över nätet verkade ändå väcka handledarnas nyfikenhet:

Jag tycker ... att ingången i det här blev jag väldigt nyfiken på. Från början. Nämligen att yrket och även yrken i stort har aspekter som ibland glöms bort när man utbildar sig. Det finns informella och svårtillgängliga delar av läraryrket som jag uppfattade att det här projektet tog på allvar (Lärare 7)

Det verkar vara så att den konkreta utgångspunkten, diskussionen kring exempel och faktiska situationer gjorde att samtalet kring vad lärares kunskande består av och vad handledarens uppgift kan vara i relation till detta upplevdes mera meningsfullt.

Jag tyckte det var väldigt kul också det här ... som det började. Att man fick hem på sin kammare och läsa en snutt först och sen skriva tankar om det. Det är ju sånt man aldrig tar sig tid till annars. Sen tycker jag också att ni satte fokus mycket på det här Vad är egentligen handlederi? Jag har ju gått två handledar kurser innan, så jag skulle ju egentligen kunna det här, men ... det har vart så övergripande ... men med det här kände jag att man fick ... gå ner mer i klassrumms nivå och titta. Vad är läro? Vad är det vi ska titta på? Dom här uppstarterna och slutet. De här ramverken. Man fick mer fokus på vad är det vi ska bedöma (Lärare 12)

Jag tycker man gör så mycket som man blir ålagd att göra som man inte alltid känner sig delaktig i eller som känns meningsfullt av det man pysslar med i skolans värld. Det här är ju lite annorlunda, och jag tycker att det har varit både roligt och det har känts som att vi kommit framåt på något sätt. Och det har känts meningsfullt att vara med (Lärare 6)

Sammanfattningsvis kan man konstatera att lärarna – trots att de är verksamma inom olika delar av utbildningssystemet – inte har några problem att komma överens om situationer där man menar att lärarkunnandets kvalitet blir särskilt synlig. Samtliga väljer snarlika situationer för att kunna avgöra om den blivande kollegan

har de kvaliteter man önskar. I några få svar kan man se spår av vilken verksamhet läraren arbetar i, men i de allra flesta har lärarna valt situationer av en mera generell karaktär och samstämmigheten är stor när det gäller vilka klipp man väljer att se först.

Delphi-metoden verkar, trots att den virtuella kommunikationen framkallar oro i inledningsskedet, ge möjlighet att dekontextualisera frågan. Med utgångspunkt i en konkret situation kan lärarna – utan att träffas - diskutera och komma överens om gemensamma aspekter av praktiskt kunnande utan att relatera dem till särskilda verksamheter eller lokala förutsättningar.

ATT FÅ SYN PÅ DET EGNA – STIMULATED RECALL

Utifrån de utpekade situationerna i den inledande studien genomfördes videoobservationer av alla de deltagande handledarna under en vanlig arbetsdag. Videoinspelningarna klipptes ihop under teman och följdes av stimulated recall (Calderhead, 1981) där läraren fick se och kommentera sitt agerande. Här försökte vi lyfta fram vad det egentligen var för yrkeskunnande som visade sig i filmen. Vi talade om vilka kunskaper och erfarenheter läraren använde sig av i situationerna, vilka rutiner som användes som redskap för att uppnå den önskade situationen. Vad är det som gör att eleverna tystnar när Martin kommer i i lektionssalen? Hur skapar Brita förväntningar i gruppen? Hur bär man sig åt för att växla mellan "klassens roliga timma" – där fröken ligger på golvet och busar – och engelskalektionen efteråt när allt förändrats?

För lärarna var det ännu en ny situation. Att se sig själv i aktion är inte någon vanlig företeelse i verksamheten.

Intervjuare: -Tycker du att du fått syn på dig själv som lärare?

Lärare 4: - Ja. Det har jag nog. Det hade man väl kunnat få ändå, men ... man hade ju inte gjort sig besväret. Eller vågat. Eller nåt. Man utmanas ju inte ... det kommer ju inte nån och filmar till vardags. Det gör ju inte det (skrattar).

Lärare 9: - Sen den filmningen ni gjorde ... tyckte jag var väldigt roligt att se. Och just att se hur mycket man kan se i en film

Att utgå från det handgripliga, det man faktiskt gör, i diskussionen kring lärares kunskande medverkar också till att man kommer ifrån 'klyschorna' menar en av deltagarna, man stannar inte 'i pratet':

Lärare 1: - Jag tycker att jag försökt analysera och titta inåt på mig själv i så herrans många år. Däremot tycker jag att jag verkligen har ... det finns klyschor när det handlar om lärandemiljöer och lärandeprocesser och ... man stannar i pratet så att säga

I intervjuerna kan vi se att videofilmningen med efterföljande samtal lett till att deltagarna uppfattat att de fått syn på sitt eget kunnande på ett nytt sätt, men också att de nästan omedelbart överfört erfarenheten till handledningssituationer:

Lärare 13: - Ja, det har jag. Tycker jag. Fast jag har svårt att sätta tummen på... Det här med videoinspelningen ... det var väldigt bra. Jag har precis suttit med min student. Vi tog två olika videoinspelningar. Och vi har tittat på dom nu och reflekterat och pratat om uppstarter och lite sånt ... såna här saker.... Just sånt som vi tittade på då

Intervjuare: - Så du fick lite inspiration...

Lärare 13: - Ja, absolut! Ja. Och framför allt kunde jag påpeka saker för henne som ... nä, jag tycker att det har varit ... det har givit mig utveckling ... och det har utvecklat mig hela tiden! Alltihop ... från första seminariet. Alltså texten. Så ... tänker man på ett annat sätt ... eller tänker ... mer

Intervjuare: - Va spännande. Du tänker inte för mycket nu bara?

Lärare 13: - Näe...

Men vi kan också se att ambitionen att använda de gjorda erfarenheterna går om intet när 'universitetet' bestämmer sig för 'ett annat upplägg'.

Intervjuare: - Tycker du att du har fått syn på dig själv som förskollärare?

Lärare 8: - Ja, tack vare ert filmande

Intervjuare: - Jaså?

Lärare 8: - Jaha! Det gav jättemycket! Som jag då också har använt i mitt handledaruppdrag. Jag filmar henne. Och det hade vi planer på att vi skulle ha i samband med samtalet med universitetet... med X, men det blev ett helt annat upplägg då ... så då skulle jag ju se hennes styrkor och svagheter ... men det är ju fortfarande det som det koncentreras på. Men jag hade tänkt att jag skulle visa konkret. Det här är en styrka, det här behöver hon jobba mer med... t.ex. för att det såg jag ju när jag filmade, då såg jag ju de här sekvenserna

Att få tillfälle att betrakta sin egen vardag och försöka lyfta fram och medvetandegöra alla de självklara moment, rutiner och ritualer man som lärare använder sig av för att få verksamheten att fungera, verkar på ett uppenbart sätt bidra till att lärarna bättre kan se vad de själva kan liksom vad lärarstudenterna *inte* behärskar. Att använda videoinspelning som möjlighet att stanna upp och fokusera och diskutera just sådana moment har omedelbart, och utan att vi på något sätt påpekat det, överförts till handledningssituationen av flera lärare. Det egna kunnandet som grund för diskussion kring novisens lärande verkar vara en nyupptäckt möjlighet för flera av handledarna.

ATT FÖRSÖKA FORMULERA – DIALOGSEMINARIER

Efter de individuella videoobservationerna och e-maildiskussionerna var det så dags att samla gruppen. I denna del har vi jobbat i ett s.k. dialogseminarium (Göranzon, 1990) vars mål är att begreppsliggöra yrkeskunnandet samt urskilja de gemensamma och specifika förståelser av praktiken som kan kommuniceras vidare till nybörjare. Centralt för ett dialogseminarium är att deltagarna, med utgångspunkt i en s.k. impulstext, skriver en egen text som därefter läses högt i gruppen, kommenteras mycket kort av alla och utgör grund för den sammanställning som blir nästa impulstext. Forskarens uppgift är skriva protokoll för varje

träff och att hålla en tydlig struktur så att alla får tid att läsa sin text och så att rundorna av kommentarer blir korta och jämt fördelade (vilket är mycket svårt). Kommentarer handlar om att förmedla vad man själv kommer att tänka på när texten läses upp, de ska alltså utgöra ett bidrag till den gemensamma förståelsen och de ska inte innehålla värderingar av den lästa texten. Detta är mycket centralt. I traditionella dialogseminarier utgörs ofta impulstexterna av klassisk litteratur eller poesi, men i vårt fall utgjordes den inledande impulstexten av utdrag från stimulated recall-studien där vi försökt koppla lärarnas utsagor till teorier om tyst kunskap. Ett utdrag ur den inledande impulstexten ser ut så här:

(...) Vad är då lärarkompetens? Denna förmåga som de flesta anser sig kunna känna igen när de möter den, men som verkar omöjlig att ange standards för eller ingredienser i? Vi står inför fenomen som meningsskapande och minne, två otillgängliga förlopp som försett oss med de perspektiv genom vilka vi betraktar tillvaron. En central ingrediens i det som kallas lärarkompetens verkar t.ex. vara en känsla av NÄRVARO.

Avtryck av en sådan känsla av närvaro hittar vi ofta i våra utskrifter. Den beskrivs i närmast religiösa termer. "Magical moments". "De bästa ögonblicken". Stunder då man "när fram" och då läraren (!) blir "sedd och bekräftad". För det är ofta sig själv man refererar till när man talar om att "bli till" i denna situation. Någon berättar:

Och det funkar, du får en känsla av att det funkar, så är det någon andäktig blick, någons huvud som annars är nonchalant, reser på sig och tittar och ger dig fokus, sätter dig i fokus. Och då är det sådär små andäktiga och då på något sätt har man nuddat vid det där ljuvliga sättet att ... vad säger man? ... inte aha upplevelser ... Att här var någonting ... vad var detta? Det känns som om något gott har snuddat, något viktigt, något värdefullt. Men det är ju så i livet också, det man i de bästa ögonblicken kan få känna, när man når fram, blir sedd och förstörd ... just det här flödet mellan eleverna och mig. Det är väl därför många blir lärare – för att få uppleva någon gång det.

En annan beskriver:

... den här känslan av det magiska när man står framför en grupp, eller är i en grupp unga människor... och har något att berätta för dom. Och där... där är den här engagemangsvulkanen som jag har som kraftkälla till alltihop. I det ögonblicket när jag står där och sen vet jag att jag... nu ska jag berätta något. Och sen så... lyssnar dom... det behöver inte vara att jag säger något utan det kan vara att jag visar något. Och är där med min närvaro och kan påverka... det är väldigt tydligt kraften.

Dessa moment av insiktsfull närvaro är, som vi förstår det, en del av vad som kommit att kallas lärares "tysta kunskap". Men betyder det att vi här har kommit till vägens ände? Kan vi bara konstatera att det inte går att överföra den typen av insikter, eller kan vi försöka att via metaforer ändå göra det begripligt som inte kan begripas?

Konstnärer beskriver att de "fryser" dessa moment i sina skapelser och bilder och en betraktare av dessa bilder kan erfara den ursprungliga känslan. Men gäller detta endast skulpturer och bilder? En lärare berättar för oss:

...jag kan utgå från det jag varit med om idag. Där jag då haft ett barn som har gått en termin i ettan men som inte kan läsa och som inte kan ljuden... som är ett fullständigt... ett stort frågetecken till alltihop. Sen så har vi börjat jobba ihop nu... och då trevar jag mig fram och kollar liksom var jag kan börja med den här eleven. Vad kan han för nåt? Vad kan han i språklig medvetenhet? Var ska jag börja någonstans? Sen hittar jag då en liten röd tråd som jag kan börja i och sen börjar jag leta material till den här tråden och sen grejar jag med det och försöker hitta saker som han kan använda... böcker och spel... tävlingar och ja, vad det nu är för nåt. Och sen provar vi med det och sen... Fungerar det! Det! Det är liksom mitt i! Och jag ser hans lycka när han säger: Aha! Visst är det härligt!?

För en forskare som tidigare arbetat som lärare i grundskolan och som själv haft ynnesten att ha varit med om liknande upplevelser känns situationerna igen. Man minns, förstår och reagerar nästan fysiskt på beskrivningen. Svaret på lärarens avslutande fråga ger en klar vink om att det inte finns minsta lilla tvekan om att intervjuaren har förstått och att det hela uppfattats som ytterst trovärdigt.

Ja, jag får tuppskinn på armarna när du berättar om det!

Den beskrivning som läraren ger av situationen framkallar alltså en sådan kraftfull respons att forskaren ryser, att huden på armarna knottrar sig. Med bara några korta meningar har läraren lyckats få en annan person att sätta sig in i, och nästan fysiskt känna, den kompetens läraren använt sig av, hur den bidragit till elevens lärande och hur läraren upplevde situationen. Vad är det egentligen läraren har sagt som kan frammana sådana känslor? På vilket sätt och med vilka ord görs beskrivningen så trovärdig att den nästan känns fysiskt "sann"? (...) (ur Impulstext 1)

Under dialogseminarierna samlade vi lärarna i två grupper, vid fyra tillfällen och försåg dem vid varje tillfälle med en ny impulstext, vars grund hämtades från det föregående protokollet. Under det avslutande dialogseminariet kretsade samtalen kring hur man skulle kunna designa handledningen under en VFU period i avsikt att rikta fokus mot det outtalade. Ur detta, det sista, protokollet kan vi läsa en slags sammanfattning av den diskussion kring lärares yrkeskunnande som nu, med hjälp av de tre olika metoderna, förts i närmare ett år mellan våra fjorton handledare:

Centrala förmågor

Vikten av att kunna etablera och upprätthålla ett ramverk, dvs att studenten förmår kommunicera och förhandla en situation så att förståelsen av den blir gemensam. Vad är det som pågår här? Situationer som speglar denna förmåga är introduktioner, uppstarter och möten av olika slag, men förmågan blir också synlig i t.ex. övergångar mellan aktiviteter (eller förståelser, nu kan vi skoja men NU blir det allvar) och avslutningar. Förmågan blir särskilt synlig i pressade situationer och den bygger på förmågan att läsa av det gensvar som elev/barngruppen ger. Rutiner kan vara viktiga ingredienser (tända ljus, ordna till, stänga dörrn, läsa vers ...).

För att kunna behålla atmosfären (d.v.s. trycket) inuti ramverket krävs att studenten förmår 'ladda' den med något. En känsla av äkthet, liksom glädje, passion, vilja och drivkraft måste förmedlas, liksom en förmåga till närvaro.

Inom de olika ramverken möjliggörs olika typer av relationer mellan lärare och elev, men relationerna utgör samtidigt verktygen för att etablera ramverken. Förmågan att etablera relationer framstår på detta sätt som fullständigt central, men det verkar finnas två viktiga aspekter av detta yrkeskunnande. Å ena sidan handlar det om ett slags ödmjukt förhållningssätt, att kunna se eleven, men också om ett mera orubbligt förhållningssätt, att kunna visa sig själv och att bilden framstår som konsistent och tydlig. Den bekräftande blicken måste kompletteras av den disciplinerande. Läraren ska vara både snäll och sträng.

Den tredje centrala förmågan handlar om att delta i det gemensamma uppdraget som lärare. Det handlar om att vilja och kunna samarbeta, att vilja vara en del av sammanhanget – men också om att kunna kliva av från estraden ibland. Viljan och förmågan till professionell reflektion måste också finnas, men kan visas genom en slags avspänd distans.

I vilken ände ska man börja?

Kanske borde vi ta utgångspunkt i kunskapandet när vi närmar oss de centrala relationskompetenserna? Möjligen är det med utgångspunkt i ett innehåll som ramverken erövrar sin mening. Här blir studentens fokus och kunskaper centrala som startpunkt.

Att vara modell

Vi är modeller, vi är förebilder. Det är ok. Så ska det vara. Att lyfta fram sitt yrkeskunnande och försöka göra det synligt är värdefullt för novisens utveckling. Det är viktigt att studenten förstår sin egen roll som modell för eleverna.

Vem är studenten?

Vi har sett att våra egna erfarenheter av lärare och skola har stor betydelse för vilka lärare vi blivit. Att lyfta studentens erfarenheter och hennes syn på skola och lärare blir därför viktigt.

Hur kan man tala om det tysta kunnandet?

Yrkeskunnande har länge betraktas som omöjligt att kommunicera och till vissa delar kan det kanske stämma. Men berättelser och metaforer har visat sig ha en stor potential när det gäller just sådant kunnande. Att berätta för studenten om sig själv, sin egen syn på verksamheten och på yrket kan vara viktigt. Att samla studenten/studenterna och tillsammans med kollegor visa på skilda sätt att förstå en situation kan vara en möjlighet.

Deltagare eller åskådare?

Studenterna kommer att röra sig mellan olika positioner under sin praktik. Kanske har de uppgifter med sig som innebär att de ska granska något i verksamheten och de måste då bli åskådare en stund. Men det är viktigt att vi diskuterar dessa positioner och kanske att vi särskiljer dem och placerar dem på olika ställen inom VFU. Klarar ut våra förväntningar.

Att utveckla yrkeskunnande

Hur ser man att studenten utvecklas? I de matriser vi diskuterat finns underlag för att kunna se en progression, men vi behöver massor av exempel ur "riktiga livet" för att få en gemensam förståelse av hur utveckling från novis mot expert kan förstås och beskrivas. Tvärsäkerhet är tecken på att man är i något av de första stadierna medan insikt i yrkets komplexitet (och kanske överväldigande) kommer efter hand. Kanske skulle det vara en idé att vi observerade varandras studenter för att konstruera nån form av "exempelmatris".

Arbetets villkor

Ska man rustas för att klara "vilka arbetsvillkor som helst"? Finns det en gräns för vad en lärare kan förväntas klara? Att förstå yrkets villkor (de lokala villkoren), att kunna hantera balansgången mellan vad man vill göra (intentioner) och vad som går att göra (betingelser) är viktig del av läraryrket. Men hur behåller man idealen? Hur vidgar man handlingsutrymmet? Detta är viktiga delar att diskutera (ur protokoll 4)

För lärarna i projektet verkar det mer abstrakt formulerade protokollet liksom de individuella texterna med konkreta förslag och idéer runt upplägget av handledningen vara ett såväl efterlängtat som verksamt underlag för planering av handledningen av den egna studenten under VFU. Särskilt uppskattas de konkreta förslagen från kollegorna. Några exempel på sådana förslag:

Vecka 3. Den här veckan har vi en sittning till (minst en timme), där vi reflekterar över läraruppdraget, tittar på kriterierna igen. Studenten får i "läxa" att bevaka mig, titta på förhållningssätt, kroppsspråk, stil o.s.v. för att vid nästa samtal analysera det hon sett. Jag är noga med att påpeka att det blir "extrapoäng" om hon har modet att belysa det hon ställer sig frågande till" (ur text till dialogseminarium 4)

Jag tänker säga åt studenten att samla på sig 5 "aha" varje dag som vi ska diskutera innan vi går hem. Vad har hon häpnat över? Undrat över? (ur text till dialogseminarium 4)

Sammanfattningsvis verkar lärarna nöjda med de "produkter" i form av individuella texter och kollektiva protokoll som formulerats under dialogseminarierna. I skenet av dialogen mellan impulstexten, den egna texten och kommentarerna under själva seminarierna verkar de ha laddats med mening.

Ja, det här tysta ... som man egentligen ... ja vad är skillnaden ... det som vi har resonerat om ... vad är skillnaden? Vad är det som gör att man kan? Hur kan man göra? (Lärare 1)

Nu ska jag gå ut och prova allt jag kan! Att ha mer fokus på det här ... läroret ... ja **yrkeskunnandet**. För vi fattar ju inte egentligen vad vi gör. Som jag tyckte när ni filmade. Det var ju inget speciellt man gjorde ... men att man ändå kunde förmedla det lite mer (Lärare 7)

ATT SKÄRPA BLICKEN

Studiens grundläggande fråga handlar om kvalitet. Går det att öka kvaliteten på handledningen genom att rikta handledarnas fokus mot det egna kunnandet? Ur handledarnas perspektiv verkar uppfattningar av förändring handla om att man ökat ansträngningarna vad gäller handledningen, man har 'försökt ännu mer' och man har 'skärpt till' sig:

Lärare 7: Jag har nog blivit ... försökt ännu mer. Nu måste jag ännu mer försöka hitta och försöka att ge mer. Det tror jag. Jo det har jag gjort. Det har jag tänkt på. Det har jag.

Intervjuare: Har den blicken skärpts?

Lärare 7: Jag tror det. Lite mer kritisk så

Sedan nu också när jag har studenten så måste jag skärpa till mig lite extra. Ja, det gör jag! Onekligen utifrån det här. Jag skärper upp mej ... det blir som en (knäpper med fingrarna). Ja, så! (Lärare 11)

Man menar också att blicken har riktats mot nya situationer och att kraven har ökat:

Jag vet inte, man tittar på andra saker. Man har andra KRAV. (Lärare 5)

Lärare 3: - Jag har fått mera krav

Intervjuare: - Så det har blivit svårare?

Lärare 3: - Ja. (skrattar). Ja. Vi kanske har vart lite för loja ibland. Det är viktigt att man startar upp redan i AU 1 ... att man tuffar på. Detta är allvar. Detta är ...

Förändringarna gäller, enligt lärarna, också upplägget av handledningssamtalen:

Det har förändrats. Upplägget av handledarsamtal känner jag också ... har blivit bättre. Lite mer strukturerat (Lärare 4)

Men att den största förändringen, trots allt, kanske handlar om ännu en dimension av det outtalade. Det är 'mer inne i huvet' än i det formulerade som man upplever att deltagandet i projektet lett till en slags förändring. Man ger också uttryck för att det som är 'överordnat' är det akademiska:

Jag tänker nog mer på ... det är mer vad jag tänker inne i huvet som har påverkats. Inte så mycket det som kommer ut (Lärare 8)

Lärare 7: - Ja, jag hade ju tänkt att ... dom två olika perspektiven känns väldigt vettiga ... dom har jag inte använt i ORD till henne men jag har haft dom i hjärnan när vi har pratat.... Och jag har nog mer fokuserat deltagarperspektivet... på ett sätt ...

Intervjuare: - Ja, det är väl det som är er ... verksamhetens... största kvalitet...

Lärare 7: - Ja, fast man uppfattade tidigare att ... från högskolan ... att det är väldigt ... att det är det analytiska ... har varit ... över... överordnat

SLUTLIGEN

Även om lärarna i sitt tal ger signaler om att deltagandet fått avsedda effekter kan vi inte riktigt veta hur utfallet i de praktiska (handlednings-)situationerna blivit. Vi har inte observerat effekterna av lärarnas deltagande i projektet på annat sätt än att samla deras uppfattningar. Det som saknas i materialet är observationer av handledningen och analys av de intervjuer där studenternas uppfattningar kommer fram. Resultatet från föreliggande studie får därmed stanna vid ett uttalande om att den initiala hypotesen i alla fall inte kan falsifieras. Det verkar alltså möjligt att skärpt förmåga att styra uppmärksamheten mot de praktiska och tysta delarna av det egna kunnandet ökar kvaliteten på handledning i VFU. Man *kan* skärpa den praktiska blicken. Det finns med andra ord grund för att testa modellen fullt ut och att försöka studera modellens effekter på handledning utifrån såväl observationer som systematiska intervjuer med studenter.

En annan aspekt är att studera effekterna av projektdeltagandet i de bedömnings-samtal som ofta genomförs i samband med VFU. En sådan delstudie genomförs inom projektets ram (Hegender, 2011). Tidigare publicerade resultat inom de båda projekten visar att svenska lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsför-lagd utbildning är vagt formulerade och att de kännetecknas av ett 'mischmasch' av teoretiska och praktiska kunskapsformer (Hegender, 2007). Dessa formella kriterier är emellertid sällan i spel under själva bedömnings-samtalet istället karaktäriseras dessa i hög grad av ett vägledande och handledande resonemang i huvudsak inriktat mot de relationella, emotionella och omhändertagande aspekt-erna av lärarbetet (Hegender, 2010). De tidigare resultaten visar dessutom på den förvirring som kännetecknar bedömnings-samtalen. Vad är det egentligen som avhandlas här och hur formuleras det? Vilka förmågor är det som bedöms och vem ges ansvar att bedöma (Henriksson, 2007, 2010)? Ovan nämnda delstudies resultat indikerar att lärarnas förändrade förmåga att identifiera och artikulera praktiskt yrkeskunnande till viss del får genomslag i samtalet men att det som styr, som vi också som kan se i citaten ovan, är fortsatt universitetslärarnas agenda. Hur kan detta påverkas? Hur kan vi etablera samtal som präglas av verklig respekt för skilda kunskapsformer och uttryck? Kanske en väg kan vara att tydliggöra dem. I Linnéuniversitetets förslag till nya mål och kriterier för bedömning av VFU har målen rubricerats under två perspektiv – åskådar- respektive deltagarperspektiv. Som underlag för bedömning av mål som rubricerats som "deltagarperspektiv" måste observationer ingå. Den besökande universitetsläraren måste själv obser-vera som underlag för samtalet eller skaffa sig ett sådant underlag på annat sätt. Det är utifrån exempel på faktiska handlingar som uppnåendegraden av målet ska bedömas, inte utifrån akademiska rapporter eller diskussioner (vilka kan gälla som underlag för mål som rubricerats som 'åskådarperspektiv'). Förhoppningsvis kan en sådan styrning leda till att till exempel de videoklipp av studentens handlingar, exempel på 'hennes styrkor och svagheter', som våra handledare förberett som underlag inför bedömnings-samtalen ges ett centralt utrymme och att 'det ana-lytiska' inte ses som överordnat utan bara som ett annat sätt att betrakta och utveckla praktik.

Utvecklingen av ett metaforiskt språk verkar ha hjälpt våra lärare att få syn på och sätta ord på det praktiska kunnandet, men det räcker inte för att verkligen utveckla sin praktiska skicklighet. Det krävs också en insikt i hur metaforer påverkar våra handlingar. Metaforer inlemmas, efter ett tag, i det vardagliga språkbruket och om-vandlas till färdiga verktyg med vilka institutionen 'tänker'. Exempel på detta kan vara metaforerna om mänsklig utveckling som en 'trappa' eller 'stege', eller om barns kapaciteter som 'svaga'. Ett sådant vanemässigt användande av en metafor kan hindra oss från att se aspekter som inte är i linje med den valda metaforen. Genom att lyfta fram våra metaforer och granska dem i ljuset av gemensam er-farenhet kan vi se vilka aspekter en metafor betonar och samtidigt förstå vad det är den döljer. Därför blir det, i utvecklingsarbete som behandlar artikulering av prak-tiskt yrkeskunnande, viktigt att studera *hur* komplexiteten reduceras via de bilder som används för att berätta om en erfarenhet samt vilka möjligheter att förstå en situation som 'öppnas upp' respektive 'stängs'. Avgörande för lärandepotentialen är att användaren själv förmås uppfatta sin beskrivning som metaforisk, det vill säga om metaforen hålls levande (Pramling, 2006) och kan utmanas av andra bilder. Kan man t.ex. förstå lärande inte bara som en 'trappa' utan också som en allt större förmåga att kunna orientera sig i ett landskap? Vad får bildbytet för konsekvenser för praktiken? Sådant måste uppmärksammas i handledning där det finns möjlig-het att två olika metaforiska språkbruk – studentens och handledarens – kring vad som äger rum i klassrummet bryts mot varandra. Här finns en potential till lärande för såväl handledaren som studenten. I en situation där en handledare, som metaforiskt talar om sin egen lärarroll som 'trädgårdsmästare' (ni kan säkert se det klassrummet framför er: tystnad råder, ljuset strilar in genom fönstren, läraren går runt och vattnar sina plantor) handleder en student som ser sig som 'coach' (klassen är ett team, här gäller det att bygga ett lag och att utnyttja olika positioner för spelarna för att nå gemensam framgång, kanske hög musik, kanske mycket rörelse i rummet) kan mötet mellan de två metaforiska förståelserna ge upphov till såväl spännande samtal som till att undanröja irritation över skillnader. Om handledare och studerande ges, och ger sig själva, tid att berätta om hur man ser sin verksam-het och om de ges möjlighet att försöka se vad det är den andre ser i en situation kanske såväl lärandepotentialen som förändringsmöjligheterna kan ökas avsevärt.

REFERENSER

- Buber, M. (1923/1994) *Jag och Du* [Orig. : Ich und Du]. Ludvika: Dualis.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51:211-217.
- Franck, B. (2001) *Högskolan – utmanare och utmanad när samhället förändras. I Ribban på rätt nivå. Sju inlägg om högskolemässighet*. Högskoleverkets rapportserie 2001. Stockholm: Högskoleverket.
- Goffman, E. (1959/2007) *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Grimmett & MacKinnon (1992) Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of Research in Education*, 18:385-456.
- Göransson, B. (1990). *Det praktiska intellektet: datoranvändning och yrkeskunnande*. Stockholm: Carlssons.
- Hegender, H. (2007) Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: ett "mischmach" av teori och praktik? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hegender, H. (2010) *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköping: LiU Press.
- Hegender, H. (2011) *The assessment of student teachers' vocational knowledge. A design experiment*. Manuskript under bearbetning.
- Henriksson, K. (2006) *Öppen och lyhörd – en studie i vad kommunala lärarutbildare, i sin bedömning av lärarstudenter, uttrycker som lärarkunskap*. C-uppsats, Inst. för Hälso- och beteendevetenskap. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Henriksson, K. (2009) *Tillfälligt fungerande konsensus – en interaktionistisk analys av samtal för att bedöma lärarstudenters kunskande under verksamhetsförlagd utbildning*. Magisteruppsats, Inst. för Hälso- och beteendevetenskap. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Johansson, I. M. (2003) *Integrering av Teori och Praktik. Delrapport inom ett pedagogiskt utvecklingsarbete omfattande socionomutbildningarna i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jordell, K. (1986) Socialisering till laereryrket. I G. Handal, K. Jordell, & S. Vaage (Red.), *Skolas till lärare: elva nordiska bidrag till forskning om lärares inskolning i yrkesrollen*. (s. 23-39). Lund: Studentlitteratur.
- Kvernbekk, T. (1999) Knowledge that Works in Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 111-129.
- Lave, J. (2000) Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära: Lärande som social praxis*. (s. 49-65). Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, P. (2010) Ödmjuk orubblighet: en avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Didaktisk tidskrift*, 19(1), 1-17.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U. K. (2003) *Självvärdering. Peer review av VFU på Högskolan i Kalmar*. Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U.K. (2007a) "Lost in translation?" Om relationen mellan lärares praktiska kunskande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 177-193.
- Lindqvist, P. & Nordängers, U.K. (2007b) (Mis-?) using the E-Delphi Method. An Attempt to Articulate Practical Knowledge of Teaching, *Scientific Journals International, Journal of Research Methods and Methodological Issues*, 1(1), 3-19. <http://scientificjournals.org>
- Marková, I. (1982) *Paradigms, thought and language*. Chichester: Wilet.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001) Teachers' knowledge and how it develops. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Nordängers, U. K. (2010) Hur framträder lärarskicklighet? Om framträdanden, ramverk och fasaders som delar av lärarskicklighet. *Didaktisk tidskrift*, 19(2), 63-80.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000) *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Parker-Katz, M. & Bay, M. (2008) Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1259-1269.
- Pramling, N. (2006) *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Raaen, F. D. (2008, Mars) *Being a novice teacher – coping with dilemmas and making priorities within the schools culture of learning*. Paper presenterat vid NERA:s konferens NFPF, Köpenhamns universitet, Danmark.
- Regeringskansliet (1999) SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet (2009) Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reid, N. (1988) The Delphi technique: Its contribution to the evaluation of professional practice. I R. Ellis (Red.), *Professional competence and quality assurance in the caring professions* (s. 112-129). London: Croom Helm.
- Saugstad, T. (2002) Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Segraeus, V. (1993) *Var står vi? Ackumulerad kunskap och erfarenhet inom institutionell missbrukarvård utifrån en dialog forskare – praktiker*. Rapport i Socialt arbete 65, Socialhögskolan. Stockholm: Stockholms universitet.