

VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING (VFU) – EN ARENA FÖR LÄRARSTUDENTER ATT UTVECKLA SIN LEDARSKAPSFÖRMÅGA?

Ina von Schantz Lundgren & Mats Lundgren

ABSTRACT

Placement studies are a part of teacher training where student teachers can be given the opportunity to develop their leadership skills. In a case study placement teachers were asked about their opinion as to what possibilities student teachers actually have to develop their leadership ability. The results show that student teachers in many cases were perceived to be unsure in their leadership role in the classroom. Since leadership also involves tacit knowledge, the student teachers have to practice and get responses from their placement teachers. This requires skills that have to be developed in co-operation between university teachers and placement teachers in a way other than what is usual today.

Key words: Student teachers' placement studies, classroom management

Lärarrollens betydelse har under senare år, både i nationell och i internationell forskning, lyfts fram som central för elevers lärande och för möjligheten att klara uppsatta kunskapsmål (Hattie, 2009; McKinsey & Company, 2007, 2010; Sahlberg, 2011). I kölvattnet av internationella jämförelser mellan utbildningssystem genom tester som PISA, TIMSS och PIRLS¹ har elevernas studieresultat hamnat i fokus. Detta återspeglas också i det svenska utbildningssystemet, till exempel i den reformerade lärarutbildning som startade höstterminen 2011. Pedagogiska forskares (se t.ex. Hattie, 2009) sätt att beskriva lärarens uppgift som att det handlar om att sätta upp tydliga mål och att söka kontinuerlig återkoppling från eleverna har även på den skolpolitiska agendan fått stort genomslag som framgångsrecept. Lärarens roll som undervisare har därmed kommit att betonas, dock utan att klassrummet och skolan som social miljö och dess betydelse för undervisningen problematiserats. Lärarens roll som ledare har inte heller getts en framskjuten plats i diskussionen i motsats till skolledares pedagogiska ledarskap som fått stort utrymme, inte minst genom införandet av ett nytt rektorsutbildningsprogram. Trots att forsk-

INA VON SCHANTZ LUNDGREN

fil. dr och lektor i pedagogik

Akademin Utbildning och humaniora, Högskolan Dalarna

791 88 Falun

E-post: ivo@du.se

MATS LUNDGREN

fil. dr och docent i sociologi samt lektor i pedagogik

Akademin Utbildning och humaniora, Högskolan Dalarna

Verksamhetsledare, Pedagogiskt Utvecklingscentrum Dalarna (PUD)

791 88 Falun

E-post: mlu@du.se

ning visar på betydelsen av lärares förmåga att vara ledare i klassrummet avseende elevers studieresultat saknas ofta utbildning i ledarskap i lärarutbildningar världen över (van Tartwijk & Hammerness, 2011a, med hänvisning till bl.a. Clapp, 1989; LePage, Darling-Hammond, Akar, Guttierrez, Jenkins-Gunn & Rosebrock, 2005; Stough, 2006; Ben-Peretz, Eilam & Landler-Pardo, 2011). Om ledarskap finns med är det ofta inbäddat i andra kurser, eller behandlas inom utbildningspsykologi eller i kurser om barns utveckling. När ledarskap kopplas till disciplinproblem hänförs denna kunskapsinhämtning ofta till det specialpedagogiska fältet (van Tartwijk et al., 2011a, med hänvisning till Stough, 2006). Liknande tankegångar får anses ligga bakom att när nu ledarskap explicit lyfts in i lärarutbildningen i Sverige sker det inom den utbildningsvetenskapliga kärnan² och benämns: 'Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap' (Regeringskansliet, 2008a, s. 17). Inför införandet av en legitimation för lärare definierade Skolverket våren 2011³ vilken kompetens en nyutbildad lärare och förskollärare måste uppvisa under introduktionsåret⁴ för att kunna bli legitimerad (Regeringskansliet, 2008a).

Kompetensprofilen för lärare handlar bland annat om förmågan att uppmärksamma varje elev, att undervisa, att kunna kommunicera och samarbeta, att kunna utöva ledarskap, att ha kunskap om lagar och regler som styr skolan (Skolverket, 2011, s. 59).

I förarbetena till lärarlegitimationsreformen urskiljs således ledarskap från att undervisa. van Tartwijk et al. (2011a) framhåller istället att lärares ledarskapsförmåga är en förutsättning för att kunna skapa goda undervisningsmiljöer:

Effective instructional strategies and good classroom curriculum design are built on the foundation of effective classroom management, because learning is much more difficult, if not impossible, in a disorderly environment (van Tartwijk et al., 2011a, s. 109).

Inför 2011 års lärarutbildningsreform (Regeringskansliet, 2008b) framfördes att lärarstudenterna borde ges ökade förutsättningar att erövra sin yrkesroll via den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU).⁵

Under VFU:n ska de studerande få stöd och hjälp att utveckla sin lärarroll, utifrån sina egna personliga förutsättningar och utifrån de kunskaper och erfarenheter som utbildningen ger. /.../ Tanken på att en akademisk yrkesutbildning bör innehålla ett tredje ben förutom vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, nämligen just den enskilde studerandes erövrande av yrkesrollen, borde dock tydligare slå rot i lärarutbildningen (Regeringskansliet, 2008b, s. 401).

En central tanke i den verksamhetsförlagda utbildningen är att den studerande ska beredas möjlighet att i praktiken planera, undervisa och ta ansvar för pedagogisk verksamhet. Artikelns syfte är utifrån ovanstående att diskutera och problematisera skolledares och verksamhetsförlagda lärarutbildares uppfattningar om a) hur lärarstudenters ledarskap kommer till uttryck under den verksamhetsförlagda utbildningen och b) vad som påverkar lärarstudenters möjligheter att kunna utveckla ett ledarskap under den verksamhetsförlagda utbildningen. Artikeln kan därmed även hjälpa till att beskriva och synliggöra eventuella brister och i så fall ge en del ledtrådar för hur dessa brister skulle kunna avhjälpas. Detta måste dock beaktas i relation till att lärares ledarskap är ett komplext fenomen vad gäller hur tänkbara definitioner skulle kunna formuleras. Att utbilda lärarstudenter i ledarskap framstår som än mer komplext. För att både avgränsa komplexiteten och samtidigt synliggöra vad vi uppfattar som väsentliga delar för möjligheten för lärarstudenter att lära ledarskap under sin verksamhetsförlagda utbildning behandlas i den här artikeln två aspekter som vi anser behöver uppmärksammas i ett gemensamt sammanhang. Det gäller dels betydelsen av att lärarutbildningen är en komplicerad konstruktion då den är uppdelad i en högskoleförlagd och en verksamhetsförlagd del. Det gäller också möjligheten att lära och träna ledaregenskaper samt att lära och träna att hantera klassrummet som en social arena, något som riskerar att hamna mellan stolarna, då det inte är tydligt vad man behöver lära sig för att hantera dessa områden. Detta trots att dessa kan sägas utgöra grundläggande fundament för att kunna organisera och leda undervisningen. Hultman, Schoultz och Stolpe (2011) framför att lärarutbildning, med en högskoleförlagd och en verksamhetsförlagd del, inte kan ses som att det är en sammanhållen utbildning, utan att den innehåller flera delar, som till vissa delar samspelar, men också att varje del fyller en specifik funktion.

VFU – EN ARENA FÖR SAMMANFLÄTANDE AV TEORETISK KUNSKAP OCH PRAKTISKT HANDLANDE

Utbildning av lärare sker i en gränsszon mellan teoretisk akademisk kunskap och praktisk erfarenhetsbaserad professionskunskap (Hegender, 2010, se även Lindberg, 2002). Det lärarstudenterna lär om läraryrket inom den högskoleförlagda delen av lärarutbildningen får de ofta svårt att få tillfälle att träna under sin verksamhetsförlagda utbildning (Zeichner, 2010, med hänvisning till bland annat Goodlad, 1990; Labaree, 2004; Darling-Hammond, 2006; se även Nordäng, Lindqvist, Hegender, Hultman, & Schoultz, 2009). Hegender (2010) har också pekat på svårigheten att få de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen att befrukta varandra. De högskoleförlagda lärarutbildarna upplevde till exempel i bedömningsamtal med VFU-lärare ett, mer eller mindre medvetet, motstånd när de fokuserar på högskolekursernas mål och på vetenskapligt grundad kunskap. De anpassade sig då till de verksamhetsförlagda lärarutbildarnas erfarenhetsbaserade och kontextbundna samtalsform och använde sig istället av sin egen lärarerfarenhet. När lärarstudenten involverades blev diskussionen för dem otydlig eftersom de själva saknade den lärarerfarenhet diskussionen byggde på.

Gustavsson (2008) har lyft fram att lärarstudenter uppfattade att i högskoleförlagda seminariesamtal beaktades deras erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen, medan dialogen med de verksamhetsförlagda lärarna uppfattas som att den var sporadisk, endast rörde vardagliga situationer och skedde utan koppling till teoretiska resonemang. I relation till idealbilden av läraryrket, där läraren framställs som reflekterande runt sin roll, beskrev istället lärarstudenterna att de lärare de mötte under sin VFU inte förmådde att utgöra de förebilder som de ansåg sig behöva (se även Hultman et al., 2011). Lärarstudenter uppfattade under sin VFU att det fanns olika sätt att spela lärarrollen och att dessa inte alltid stämde med hur lärarrollen beskrevs i den högskoleförlagda utbildningen. Detta diskuterades dock inte i den högskoleförlagda delen och blev då svår för studenterna att hantera, därför att 'det saknas ett tal om att göra det läraren gör' (Gustavsson, 2008, s. 154). Det kan delvis bero på att lärares praktiska yrkesutövande innehåller vad som benämns som tyst kunskap (Polanyi, 1966) och är därmed också svårfångad till sitt innehåll. Hegender (2010, se även Backlund, 2006) lyfter fram att i den traditionella kunskapsynen utgör tyst kunskap endast ett komplement i relation till kärnan av formella kunskaper. Senare tiders synsätt på kunskap innebär att förhållandet är det omvända, yrkeskunskapens kärna är tyst och de kunskaper som är möjliga att uttrycka verbalt och skriva ner betraktas som att dessa endast utgör en mindre del av ett yrkes kunskapsområde. Gustavsson (2000) har diskuterat tyst kunskap som att denna sitter i kroppen.

Den kunskap som sitter i kroppen och som uttrycks i den fysiska aktiviteten är ickeverbal, tyst kunskap. Att kunna är detsamma som att kunna med kroppen, kunskapen uttrycks med det vi åstadkommer, våra handlingar (Gustavsson, 2000, s. 76).

Kunskap som kan synliggöras via individens handlande är inte längre tyst i bemärkelsen att den är dold och oidentifierbar. Att utöva ledarskap utgörs till del av sådan erfarenhetsbaserad tyst kunskap. Molander (1996) skriver att i praktiska kunskapstraditioner förmedlas och skapas kunskap främst genom föredöme, övning och personlig erfarenhet. Ryle (1949) benämner detta som resultatet av rationell praxis, veta att (knowing that) och att veta hur (knowing how). Lärares yrkeskunnande kan betraktas som rationell praxis, där olika kunskapsformer uppträder samtidigt utan att dessa enkelt kan särskiljas från varandra. Claesson (2011, med hänvisning till Husserl, 1970) betonar tolkningens betydelse för den förtrogenhetskunskap som erhålls i det vardagliga arbetet där sammanhanget och individens livsvärld utgör centrala komponenter, där det mesta av det vi erfar sätter vi aldrig ord på.

SOCIALA PROBLEM OCH KONFLIKTER – EN DEL I KLASSRUMMETS VARDAG

I en klassisk studie på 1930-talet fäste Waller (1932) uppmärksamheten på skolan som en social arena med mer eller mindre konfliktfyllda möten mellan vuxenvärlden och ungdomar på väg in i vuxenlivet. Jackson (1968/2002) lyfte i en känd studie på 1960-talet fram hur klassrummet utgör en speciell social miljö och lyfter

fram att inte på något annat ställe i arbetslivet tillbringas så många människor, så lång tid varje dag tillsammans, på en så liten yta som ett klassrum utgör. Dessa studier uppmärksammade tidigt skolan som en komplex institution och organisation utifrån att den har till uppgift att vara en arena både för kunskapsinhämtning och för fostran.

Det finns omfattande forskning, såväl nationell som internationell, som beskriver att nyutbildade lärare i många fall inte känner sig tillräckligt förberedda för läraryrket när de avslutar sin utbildning, mest oförberedda är de på att hantera elevärenden av social karaktär (se t.ex. Allen & Blackstone, 2003; Kirkpatrick, Lincoln & Morrow, 2006; Paulin, 2007; Allen, 2010; Calveric, 2010; Hegender, 2010; Sempowicz & Hudson (2011)). Detta kan vara en anledning till att forskning om lärares ledarskap i klassrummet ofta har haft elevers 'störande beteende' som utgångspunkt (Lewis, Romi, Qui & Katz, 2005; McNally, I'anson, Whewell & Wilson, 2005; Sempowicz & Hudson, 2011). van Tartwijk et al. (2011a) skriver att det kontinuerligt kommer studier som visar att den mest komplicerade delen i läraryrket, både för lärarstudier och nyblivna lärare, är disciplinproblem i klassrummet. Även senare svensk klassrumsforskning har haft sociala problem i fokus. Paulin (2007) visar i en studie om lärares första tid i yrket på att nyutbildade lärare brister bland annat i hur de förmår hantera relationer och konflikter som uppstår. Konkret tar sig detta uttryck som att de nyutbildade lärarna har svårt att skapa arbetsro i klassrummet. Det är också sådana kunskaper som nyblivna lärare vanligen uppger att de inte fått i tillräcklig utsträckning under sin lärarutbildning. Rhöse (2003) visar att sociala problem och konflikter i klassrummet skapar frustration och osäkerhet även för erfarna lärare. Samuelsson (2008) lyfter fram ledarskapet i relation till undervisningen som socialt sammanhang och hur lärare utmanas av elever vars beteende uppfattas som avvikande och störande.⁶ Lärares försök att korrigeras elevers upplevda störande beteende blev dock inte föremål för diskussioner kollegor emellan, vilket Samuelsson (med hänvisning till Granström 1998a, 1998b) tolkar som att lärarens agerande i dessa fall ansågs vara en privatsak.

LÄRARES LEDARSKAP – EN STRATEGI FÖR ATT LEDA LÄRANDE OCH BEMÄSTRA KLASSRUMMETS SOCIALA LIV

Stensmo (2000) beskriver tre olika typer av kompetenser som lärare anses behöva bemästra 1) ämneskompetens, 2) didaktisk kompetens, 3) ledarkompetens. Han låter begreppet lärares ledarskap innefatta både att leda lärande och bemästra det sociala livet i klassrummet.

Ledarskap i klassrummet innebär att leda och organisera skolklassen som arbetande kollektiv; hantera frågor om disciplin, ordning och elevomsorg; gruppera elever för olika arbetsuppgifter och interaktionsmönster; individualisera elevers arbete och lärande (Stensmo, 2000, s. 9).

Granström (2007) skiljer mellan två olika roller som lärare spelar i form av två skilda kompetenser, lärarskap och ledarskap. Lärarskapet innefattar kunskap om ett ämne och förmåga att förmedla kunskaper och färdigheter. Ledarskapet handlar om kunskap om klassrumsinteraktion och grupprocesser och förmåga att hantera

klassrumsinteraktion och grupprocesser. De två kompetensområdena delas således in i en teoretisk del, att ha *kunskap om* och en praktisk del, att ha *förmåga att* (jämför Ryle, 1949). Ben-Peretz et al. (2011) lyfter fram att lärare måste bli mer uppmärksamma på den betydelse deras eget sätt att fungera som ledare i klassrummet har för hur studenter uppfattar att olika klassrumssituationer kan hanteras. De anser att lärare som har ansvar för lärarstudenter måste planera sin undervisning också utifrån detta.

Lortie (1975) jämför bland annat läraryrket med skådespelarens, chefs/ledarens och psykoterapeutens. Han pekar på att läraren, liksom skådespelaren, är en aktör på scen. Dock har läraren inte skådespelarens utbildning, det vill säga, läraren inte har tränats för att stå på scenen. Läraren har inte heller den support (regissör, manusförfattare, rekvisita) som en skådespelare har. Lärares resurser för framträdandet står således inte i relation till uppdraget. Lärares direkta publik, det vill säga eleverna, har heller inte kommit av fri vilja, eftersom det råder allmän skolplikt. Detta kan sägas även gälla för många av gymnasieskolans elever, även om skolformen formellt är frivillig. Vad gäller ledarrollen har lärare inte automatiskt den formella auktoritet som en chef har. Lärare har vanligen inte heller utbildning i att leda individer och grupper framåt, mot ett mål. Det psykoterapeutiska perspektivet handlar om att lärare förväntas möta elever på individnivå, utan att de har de nödvändiga individpsykologiska kunskaperna.

van Tartwijk, Veldman och Verloop (2011b, s. 170) beskriver hur de utvecklat vad de kallar för en 'realistic teacher education'. En utgångspunkt för detta sätt att utbilda lärarstudenter är att om den 'praktikchock' som många lärare upplever under sin första tid i yrket ska kunna undvikas behöver de 'utsättas' för denna redan under sin studietid. Det innebär att en del av utbildningen måste karaktäriseras av osäkerhet och komplexitet. Lärarstudenterna måste utsättas för en omfattande arbetsbörda och för händelser där de får agera självständigt och med eget ansvar. Med utgångspunkt i Watzlawick, Bevi och Jackson (1967) lyfts här också kommunikationens betydelse fram som betydelsefullt för lärares ledarskap. Utgångspunkten är att allt samröre mellan människor alltid också kommunicerar de involverades relationer till varandra. Dessa relationer anses i sin tur bestå av två dimensioner där den ena bygger på kontroll och den andra på anknytning. I klassrummet bildas successivt mellan läraren och eleverna ett mönster för hur deras relationer tar sig uttryck. Hur detta mönster kommer att utvecklas har avgörande betydelse för den sociala miljön i klassrummet. Lärarstudenterna som genomgick 'realistic teacher education' fick en veckas introduktion på universitet och började sedan undervisa i en skola redan den andra veckan under sin lärarutbildning. Under hela studietiden undervisade de cirka halva tiden. Efter avslutad utbildning upplevde sig studenterna mest förberedda inför de uppgifter som lärarstudenter vanligen ger uttryck för att de upplever sig minst förberedda för. De som gått denna utbildning uppgav att de var väl förberedda för att vara ledare i klassrummet, liksom att vara goda ämneslärare och att ha nödvändiga kunskaper om barn- och ungdomspsykologi, vilket också ökar möjligheten att uppfatta signaler om problem, både på individnivå och på gruppnivå, och för att kunna företa adekvata åtgärder i klassrummet.

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Artikeln bygger på en kvalitativ fallstudie av en VFU-organisation vilken genomfördes under våren 2011 i en medelstor svensk kommun. Kvalitativa studier har som kunskapsteoretisk utgångspunkt att det resultat som kan presenteras bygger på informanternas uppfattning och tolkning av den sociala verkligheten. Den ontologiska ståndpunkten utgörs av att det är människors sociala samspel som formar uppfattningen av vad som sker. Det finns inte någon "sann verklighet" att "hitta" som forskare sedan kan beskriva. Det resultat som presenteras har sin grund i samspelet mellan informanterna och forskaren under datainsamlingen och är slutligen konstruerad utifrån forskarens tolkningar (Bryman, 2007). En fallstudie förväntas kunna fånga enskildheter i det som äger rum, men också relateras till det komplexa sammanhang som omger ett enskilt fall (Stake, 1995) och att beskriva förekommande mönster (Trost, 1997) av hur aktörer agerar.

Data till fallstudien samlades in genom intervjuer med grundskolechefen, två rektorer samt två gruppintervjuer, dels med fyra VFU-lärare på en F-9 skola och dels med fyra VFU-lärare på en gymnasieskola i den utvalda VFU-kommunen. Intervjuerna hade formen av inspelade samtal med stöd av en intervjuguide som var inriktad mot hur intervjupersonerna upplevde att den verksamhetsförlagda utbildningen fungerar, då studien av VFU-verksamheten hade ett vidare syfte än att enbart studera lärarstudenters ledarskap. Intervjuerna transkriberades sedan avseende de delar som rörde lärarstudenternas sätt att agera som ledare och hur detta tog sig uttryck, liksom vad det var som möjliggjorde respektive begränsade att lärarstudenterna kunde utveckla sin ledarroll i klassrummet. Tolkningen genomfördes i ett hermeneutiskt perspektiv (Ödman, 2007) där intervjuutsagorna betraktades som delarna och den tolkningsram som utformats som 'helheten'. Bauman och May (2004) uttrycker det som att vi kan förstå olika företeelser genom att sätta in dessa i ett, i relation till den aktuella studien, meningsfullt sammanhang.

RESULTAT

I resultatavsnittet behandlas först hur lärarstudenter uppfattas agera i klassrummet i form av hur de förmår utöva ett ledarskap. Därefter behandlas några aspekter av hur den verksamhetsförlagda utbildningen uppfattas fungera som en arena för lärarstudenter att utveckla sitt ledarskap, liksom några infallsvinklar på hur den verksamhetsförlagda utbildningen kan utvecklas i detta avseende.

Lärarstudenters agerande som ledare i klassrummet

Problemen på yrkesprogrammen är att vi inte har elever som snällt sitter och antecknar när man håller ett litet föredrag om någonting, utan de är ganska diskussionsbenägna, lite ifrågasättande. Då är det inte så lätt om man kommer med bara ett ämnesintresse och berättar om något som man själv tycker är jätte, jätteintressant och så är det ingen som vill lyssna, eller reser sig och går. Det är jobbigt och jag förstår att situationen är jobbig (VFU-lärare)

I exemplet ovan beskrivs att en del elever på yrkesprogram upplevs vara omotiverade när de gäller studier i teoretiska ämnen, vilket resulterar i att de på lektionerna inte lyssnar eller i värsta fall helt enkelt reser sig och lämnar lektionen. När en lärarstuderande främst har ämnet som sitt motiv till valet av lärarutbildning kan det bli komplicerat.

/.../ ämnena, det är jätteroligt, för jag är intresserad av det. Men, det här med elever, det var inte riktigt det, då tror jag att man har svårt att kunna bli lärare i klassrummet (VFU-lärare)

Det förefaller vara ett rimligt antagande att lärarstudenter just har preferenser för de ämnen de utbildar sig i och att de förlitar sig på sina ämnesdidaktiska kunskaper. En näraliggande tanke är att när lärarstudenter med ämnesintresset som största drivkraft möter en grupp omotiverade elever kan det antas att de kommer att utgå från rollen som den undervisande läraren och därigenom att det i första hand gäller att göra undervisningen intressantare och roligare för att på så sätt motivera eleverna. Det är möjligt att en sådan strategi kan ha viss framgång för att uppnå syftet, i varje fall hos en del elever. Situationen med mötet med omotiverade elever framstår dock som ett exempel på när läraren också behöver träda in i sin ledarroll. En av de intervjuade VFU-lärarna beskrev betydelsen av att se varje elev och att utveckla sitt ledarskap genom att utveckla positiva relationer med eleverna.

Visst man kan hantera en grupp, men i dagens elevgrupper så måste man hantera individer. Det går inte att ta dem som en grå massa och ta dem från A till B. /.../ det är också ett ledarskap, just att kunna se individen (VFU-lärare)

Denne lärares förhållningssätt kan ses som ett sätt att inta ledarrollen för att hantera problematiska situationer som grundar sig på ett antagande om att relationer är betydelsefulla utifrån att elever vill bli sedda och uppmärksammade samt uppleva ett förtroende från och för sin lärare. Relationernas betydelse lyftes fram av flera VFU-lärare och kontrasterades av vissa mot lärarstuderande som inte alls vågade ta någon plats i klassrummet.

Man ser väldigt snabbt hur lärarstudenten gör när den kommer in i klassrummet, antingen så kommer du in och är intresserad av eleverna och söker och bygger på relationen eller så sätter du dig längst bak i klassrummet och väntar på att läraren ska säga vad du ska göra för någonting, precis som att du är en elev. Det är det som oftast är svårast att få dem att lämna elevsidan själv och att gå in att vara den vuxne i rummet (VFU-lärare)

En del lärarstudenter uppfattas uppträda osäkert och vara rädda inför att agera, kanske för att de fortfarande ser vad som sker med elevens ögon och därmed inte förstår vad som förväntas av dem. Att lärarstuderande inte har förmåga att ta ledarrollen kan ha en mängd förklaringar, till exempel att de uppfattas sakna ett naturligt ledarskap.

De klurigaste är de som inte har ledarskapet i sig. Det är de som är svårast. Ämnena kan man ju ofta höfta till, man kan lära sig, man kan läsa och så här, men saknar du ledarskapet och går in och ber om ursäkt i klassrummet då är resan lång (VFU-lärare)

Även om den verksamhetsförlagda utbildningen syftar till att utveckla lärarstudenters ledarskap framhåller VFU-lärarna studenters olika förutsättningar, till exempel i form av olika personlighetsdrag.

Jag tror att väldigt mycket ligger i en grundpersonlighet, att du vågar ta för dig att du vågar ta plats, att du vågar tala. Törs du inte tala i en grupp som student så törs .. du måste ha en viss kvalitet för att platsa som lärare, för i dagens elevgrupper kan du inte stå i hörnet och försöka pocka på uppmärksamhet utan du måste kliva in i rummet och ta din plats för elevernas skull också (VFU-lärare)

En av de intervjuade VFU-lärarna tar sig själv som exempel på vilken roll personlighet spelar och hur denna kan användas för att skapa en egen ledarstil.

Alla vi som har jobbat i skolan har skaffat oss någon form av metod. Man är ju den man är och ens personlighet gör ju mycket i det här jobbet. Din framförhållning, ditt sätt att bejaka andra människor och hur man hanterar en grupp, inte bara som ledare, hur du hanterar människor (VFU-lärare)

Lärarstudenter som har fungerat i en ledarroll tidigare, till exempel i föreningslivet uppfattas, föga förvånande, ha en fördel att också i klassrummet kunna gå in i en ledarroll.

Jag tänker så här, ledarskap över huvud taget ... för de som man upplever har det, de har oftast varit engagerade i någon typ av föreningsliv, någon idrott eller scouter eller någonting. De har tränat sig under massor med år och det märker man på dem och så är det ju andra som nästan aldrig har varit ledare i någon grupp. Det är ett jättestort kliv att komma in och organisera, strukturera, hålla reda på tider, hålla reda på ungarna, få den här tryggheten som gör att du kan lyfta från att se allting så här istället för att vidga perspektivet. Det är de sakerna som jag tycker har varit svårast. De som har haft svårt för struktur och planering och kommer in och blir lite stressade när det är lite bökiga ungar då krymper ju synfältet på dem och så blir det ännu mer stress och så krymper det ännu mer.

Det blir så väldigt jobbigt för dem då (VFU-lärare)

Lärarstudenter som förmår att ta ledarrollen uppfattas ofta som en resurs och att de har något att tillföra till den löpande verksamheten i klassrummet, men också att de verksamhetsförlagda utbildarna får en chans att spegla sin egen lärarroll och därmed själva utvecklas. Lärare som inte förmår inta en ledarroll beskrevs istället som att det var som att få en elev till i klassrummet.

Verksamhetsförlagd utbildning som arena för att utveckla lärarstudenters ledarskap

En av de verksamhetsförlagda lärarutbildarnas uppgifter kan ses som att det är att socialisera lärarstudenterna att 'bli lärare', en roll som innehåller en hög grad av erfarenhetsbaserad tyst kunskap som går bortom vad som är möjligt att lära sig i lärarutbildningens teoretiska del. Det går att läsa om ledarskap, men att utöva ledarskap måste tränas i praktiken. VFU-lärarna spelar därmed också en annan roll än de som ansvarar för ämnesdidaktik i den högskoleförlagda utbildningen. Även om lärarstudenten har mött ledarskapsfrågan i teorin är teorier om ledarskap i första hand en fråga om att förstå hur ledarskap fungerar, men knappast en handbok för att utöva ledarskap i praktiken, inte minst beroende på att praktiken vanligen är mera komplex än vad som kan inrymmas i teoretiska generaliseringar. Däremot

kan teoretiska generaliseringar ge hjälp för att tolka och förstå vad ledarskap innebär och med utgångspunkt i detta också ge uppslag till hur ledarrollen kan spelas.

Det är det som är så intressant med dem när de kommer och frågar: 'Nu sade du att så här ska man göra och så gjorde du så där' och så får man diskutera det för teori och praktik hänger inte alltid ihop. Då gäller det att de vågar göra det (VFU-lärare)

Från skolledningens sida förespråkas att lärarstudenten tar en aktiv roll i den verksamhetsförlagda utbildningen.

Det är under VFU:n som man ska få det här träningslägret /.../. Visst är det märkligt att man inte skulle hårdträna i ledarskap, att utsättas för det och sedan reflektera. Jaha nu gjorde du så här, vad händer då? (Grundskolechef)

Det är också vad som ibland sker, även om det finns skäl att tro att det finns variationer mellan olika VFU-lärare. En del grundläggande träning av lärarstudenternas ledarskap sker handfast och konkret.

Man måste markera, nu är jag här. Nu börjar vi. Vi har stått och tränat röst /.../ Man måste sänka ner rösten och ta plats, här är jag. Nu kör vi. Vi har suttit och tränat sådana grundläggande grejer (VFU-lärare)

I klassrummet verkar dock lärarstudenterna ibland även ha fått en annan roll. De intar en passiv roll och iakttar och noterar vad som sker. En möjlig förklaring kan vara att de får sådana uppgifter med sig ut på sin verksamhetsförlagda utbildning och ska genom sina iakttagelser kunna ta med sig dessa in på högskolan för att i seminarier diskutera lärarrollen. Det kan ha sina poänger om de med hjälp av högskolans lärare kan perspektivera vad som sker i klassrummet i relation till relevanta teorier, men det innebär samtidigt en risk för att lärarstudenterna blir en 'gäst hos verkligheten'. På så sätt finns även en risk för att VFU-lärarnas position undergrävs, det vill säga de kommer inte att kunna spela den roll som förväntas av dem.

Jag kan känna när vi får ut studenter nu, /.../ det enda de egentligen gör det är att sitta ner och studera oss och så skriver de vad vi gör. Det känns så dj-la frustrerande, ursäkta det känns som ut och jobba, ta tag i det här, vad vill du ha, vad vill du prestera, vad vill du testa, vad vill du prova? (VFU-lärare)

Att iaktta hur erfarna lärare agerar i klassrummet kan dock ha en annan sida och fylla en annan funktion. För lärarstudenter som är ute på sin första verksamhetsförlagda utbildning kan det för många vara vad som behövs för att de ska förstå vad det handlar om. Genom att iaktta hur VFU-läraren agerar, och att denne är reflekterande avseende sitt agerande, kan VFU-läraren också beskriva och illustrera sitt agerande som ledare i en viss situation och också ge förklaringar. På så sätt kan lärarstudenten tillägna sig kunskap om vad ledarrollen innebär.

Jag vill försvara det. Det är faktiskt första steget att titta på andra. Jag har en jättebra erfarenhet med min senaste student att ... det är mycket lättare att prata med en student som du har en bra relation till som man känner att nu är vi på samma spelplan. Så hon kunde säga åt mig: 'Varför gjorde du så här?' Och sedan analyserade vi lite grand våra kollegor och det törs jag ju knappt göra själv. Faktiskt törs jag inte göra det (VFU-lärare)

Intresset för att vara VFU-lärare kan emellertid variera från skola till skola vilket gör att det ibland kan finnas svårigheter att rekrytera kompetenta och för uppgiften intresserade lärare.

Alla är inte lämpliga att vara handledare för man kanske inte riktigt jobbar efter det till hundra procent som man borde göra. Det är svårt att om du inte undervisar efter Lgr11 att själv vara en god förebild. Och hur vi än vänder och vrider på det så blir ju den VFU-handledaren, eller borde vara, en god förebild (Rektor)

Att utöva ledarskap innebär bland annat att bygga upp förtroendefulla relationer, vilket sker i mötet med eleverna, liksom att organisera och strukturera verksamheten, vilket utgår från planering och förberedelser. Den verksamhetsförlagda lärarutbildningen utgör i teorin en arena där det kan finnas möjligheter för den lärarstuderande att utveckla ett ledarskap. Att träna och utveckla lärarstudenternas ledarskap uppfattas dock i den praktiska vardagen som svårt. Lärarstudenter som agerar osäkert i sin ledarroll bör vara möjligt för en VFU-lärare att upptäcka, men också att de vågar och vill bistå med att göra lärarstudenten medveten om detta. Det förefaller samtidigt troligt att det kan finnas VFU-lärare som skulle vara hjälpta av att själva få mera utbildning i hur de kan spela sin roll.

DISKUSSION

Den här artikeln har syftat till att diskutera och problematisera hur lärarstudenters ledarskap kommer till uttryck och vad som påverkar möjligheterna att kunna utveckla ledarskap, med utgångspunkt i att det är lärarens uppgift att få det sociala livet i klassrummet att fungera (se t.ex. Waller, 1932; Paulin, 2007; Samuelsson, 2008; Sempowicz et al., 2011), liksom att organisera det pedagogiska arbetet i klassrummet (Stensmo, 2000). Genom skollära och de verksamhetsförlagda lärarutbildarnas berättelser växer det fram fyra kategorier av hur lärarstuderandes ledarskap kommer till uttryck under deras verksamhetsförlagda utbildning. En kategori är a) lärarstudenter som främst är intresserade av sitt ämne, men som inte förmår ta ledarrollen när de möter elever som inte delar deras intresse för ämnet. En andra kategori utgörs av b) lärarstuderande som agerar tillbakadraget och väntar på att VFU-läraren säger åt dem vad de ska göra. En tredje kategori är c) lärarstuderande som bygger relationer med eleverna och utvecklar sitt ledarskap utifrån detta. Den fjärde kategorin utgörs av d) studenter som har tidigare erfarenhet av ledarskap, till exempel från föreningslivet, och uppfattas ha en 'naturlig' fallenhet för ledarskap. I praktiska kunskapsstraditioner både förmedlas och skapas kunskapsöverföring genom övning och personliga erfarenheter (Molander, 1996), vilket kan sägas ha gett dessa lärarstudenter ett försprång när det gäller just ledarskap. Detta har bland annat att göra med att ledarrollen måste spelas intuitivt, här och nu, med betydande inslag av erfarenhetsbaserad tyst kunskap (Polyani, 1966; Molander, 1996; Gustavsson, 2000) något som främst kan erhållas genom övning i autentiska situationer.

Vad kan då sägas påverka studenternas möjligheter att utveckla ledarskapsförmåga under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen? Ett problemområde kan hänföras till att de två delarna i lärarutbildningen, den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda, har visat betydande svårigheter att bilda en sammanhängande helhet (Hegender, 2010). Denna problematik är omgärdad av organisatoriska och innehållsmässiga aspekter. Det är bland annat en fråga om hur samverkan mellan den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda utbildningen kan organiseras i form av när i tiden den verksamhetsförlagda utbildningen lämpligast förläggs, hur långa dessa perioder bör vara, om de ska vara sammanhängande eller att teori och praktik varvas. Det är också en innehållsmässig fråga i form av hur teorier om lärarskap och ledarskap, lärande och organisering kan understödja att lärarstudenten utvecklar läraryrkets erfarenhetsbaserade och tysta yrkeskunskaper. Detta ger upphov till frågor om hur samverkan mellan de högskoleförlagda lärarna och de verksamhetsförlagda lärarna organiseras, hur de olika rollerna kompletterar och överlappar varandra. Nordängers (et.al., 2009) har i det sammanhanget pekat på att det också är en fråga om hur relationen mellan VFU-läraren och lärarstudenten ser ut och på vilka sätt den verksamhetsförlagda utbildningen arrangeras och genomförs.

Att vara VFU-lärare framstår som att det kräver kompetens som bygger på att reflektera över och distansera sig i förhållande till sin egen lärarroll. VFU-lärares förmåga att iaktta och beskriva hur den lärarstuderande utövar sin ledarroll i klassrummet kan antas spela en viktig roll för att kunna visa och diskutera alternativa lösningar som den lärarstuderande kan prova, utveckla och ta till sig (Ben-Peretz et al., 2011). Vad en lärarstudent ser och förstår av hur lärares ledarskap utövas styrs bland annat av om de tolkar vad de ser mot bakgrund av sina egna erfarenheter eller om detta också är förankrat i bakomliggande teorier (Hegender, 2010). Om de inte får hjälp med att förstå vad det är de ska iaktta kan det i sämsta fall leda till att de inte förmår förstå vad som försiggår i form av hur strukturer och processer byggs upp vad gäller att utveckla lärarskap och ledarskap, utan de ser endast vad som sker som enskilda händelser. Lärarstudenter som bara ser enskilda händer riskerar förmodligen att aldrig kunna fungera särskilt väl i sin ledarroll i klassrummet. I det avseendet har den verksamhetsförlagda utbildningen och VFU-lärare en särskilt viktig roll att spela (Ben-Peretz et al., 2011).

Forskning om lärares ledarskap har huvudsakligen handlat om sociala aspekter (se t.ex. Allen et al., 2003; Paulin, 2007; Hegender, 2010; Sempowicz et al., 2011) som att hantera konflikter, störande elevbeteenden, mobbning och så vidare, det vill säga att upprätthålla social ordning i klassrummet, medan ledarskapsforskning generellt har haft fokus på hur arbetet organiseras och styrs. Utifrån vad den här studien visat menar vi att det är angeläget att perspektivet på lärares ledarskap i klassrummet breddas och att lärarskapet och ledarskapet (Granström, 2007) tydligare uttrycks som en enhet där dessa utgör två sidor av samma mynt. Lärarstudenter som inte väljer en ledarskapsstrategi leder inte klassen, utan de styrs av elevgruppens agerande. Att många lärarstudenter under sina VFU-perioder visar bristande ledarskapsförmåga kan sägas öka kraven på att de högskoleförlagda och

verksamhetsförlagda delarna av lärarutbildningen förmår förbättra sin samverkan vad gäller att skapa bättre förutsättningar för att öva ledarskapsförmåga under lärarutbildningen. Att bygga ledarskap på relationer har lyfts fram av van Tartwijk et al. (2011b) som centralt, då de menar att all kommunikation också har en relationsdimension. Att synliggöra betydelsen av att, ur ledarskapssynpunkt, bygga relationer med eleverna skulle kunna vara en aspekt som kan lyftas fram som ett konkret moment för att träna ledarskap i klassrummet, som samtidigt vilar på pedagogiska teorier. van Tartwijk et al. (2011b) för också fram att när lärarstudenter, i en utbildning kallad 'realistic teacher education', tidigt fick möta en omfattande arbetsbörda och händelser där de fick agera självständigt med eget ansvar, undvek dessa att drabbas av "praktikchock" under sin första tid i läraryrket. Ett annat sätt att fundera över hur ledarskap kan utvecklas skulle kunna vara att ta fasta på de tankar Lortie lyfte fram redan år 1975, att i lärarutbildningen införa relevanta inslag hämtade från skådespelarutbildning, traditionell ledarskapsutbildning och psykoterapiutbildning. Om dessa tankar av Lortie (1975) hade fått genomslag hade kanske lärarutbildningen sett annorlunda ut än vad den gör idag. Ett annat exempel skulle kunna utgöras av att kombinera pedagogiska "metoder" som till exempel Learning study/Lesson study⁷, med digitala lärresurser och formativ och summativ bedömning i ett samspel mellan lärarutbildningens båda delar. Sådana angreppssätt eller andra former av pedagogiskt grundat tänkande skulle kunna skapa nya sätt att tänka om, att utbilda i ledarskap i samverkan mellan de högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delarna. Lärarutbildningens verksamhetsförlagda utbildning skulle på så sätt tydligare kunna bli en arena som både leder till lokal skolutveckling och till att lärarutbildningen kan förbättras vad gäller möjligheterna att utveckla lärares ledarskapsförmåga under den verksamhetsförlagda utbildningen.

NOTER

1. PISA (Program for international Student assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) och PIRLS (Progress in Reading Literacy Study).
2. Den utbildningsvetenskapliga kärnan är den nya benämningen för det som i den förra lärarutbildningen gick under namnet Allmänna utbildningsområdet.
3. På grund av administrativa problem kom införandet av en lärarlegitimation att skjutas upp på obestämd tid.
4. 'Lärare och förskollärare som har en examen daterad den 1 juli 2011 eller senare, och som inte har arbetat som lärare eller förskollärare sammanlagt minst ett läsår eller motsvarande före den 31 mars 2012, ska göra en introduktionsperiod om minst ett läsår på heltid eller motsvarande innan de kan ansöka om legitimation.' (http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation/2.2820/introduktionsperiod-1.149633)
5. Förkortningen VFU och verksamhetsförlagd utbildning används om vart annat för att undvika störande upprepningar för läsaren.
6. De störande aktiviteter som förekom kan beskrivas med hjälp av de tre underkategorierna '(a) kroppshandling, (b) ohörsamhet och (c) pratsamhet' (Samuelsson, 2008, s. 141).
7. Learning study/Lesson study (se t.ex. Marton & Mun Ling, 2007).

REFERENSER

- Allen, S. J., & Blackston, A. R. (2003) Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact of teacher and student behavior change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 22-51.
- Allen, K. P. (2010) Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34(19), 1-32.
- Backlund, G. (2006) *Om ungefärligheten i ingenjörsarbete*. Stockholm: Dialoger.
- Bauman, Z. & May, T. (2004) *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Ben-Peretz, M., Eilam, B. & Landler-Pardo, G. (2011) Teacher education for classroom management in Israel: structures and orientations. *Teaching Education*, 22(2), 133-150.
- Bryman, A. (2007) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Calveric, S. B. (2010) *Elementary Teachers' Assessment, Beliefs and Practices*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Philosophy at Virginia Commonwealth University.
- Claesson, S. (Red.) (2011) Undervisning i en hermeneutisk fenomenologisk belysning. I S. Claesson (red.) (2011) *Undervisning och existens* (s. 9 - 35). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Clapp, B. (1989) The discipline challenge. *Instructor*, 99:32-34.
- Granström, K. (1998a) Laererrollen gir dårlig beskyttelse mot elevenes provokasjoner. *BEDRE SKOLE*, 1:46-49.
- Granström, K. (1998b) Swedish classroom rhetoric and practice. In N. K. Shimahara (Red.), *Politics of Classroom Life: Classroom Management in International Perspective* (s. 137-162). New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Granström, K. (2007) Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 13-32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, S. (2008) *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hegender, H. (2010) *Mellan akademi och profession – Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärutbildning*. Linköping: LiU Press.
- Hultman, G., Schoultz, J. & Stolpe, K. (2011) Samspelet lärarstuderande – handledare. Den verksamhetsförlagda lärutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2:118-137.
- Husserl, E. (1970) *The Crises of European Science*. USA: Northwestern University Press.
- Jackson, P. W. (1968/2002) *Life in Classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kirkpatrick, L., Lincoln, F., & Morrow, L. R. (2006) Assessment of a collaborative teacher-preparation program: Voices of interns. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 36-41.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock, K. (2005) Classroom management. I L. Darling-Hammond & J. Bransford (Red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 327-357). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005) Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21:729-741.
- Lindberg, O. (2002) *Talet om lärutbildning*. Örebro: Örebro University press.
- Lortie D. C. (1975) *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marton, F., & Mun Ling, L. (2007) Learning from "The Learning Study". Tidskrift för lärutbildning och forskning. *Journal of Research in Teacher Education*, 1:31-44.
- McNally, J., I'anson, J., Whewell, C., & Wilson, G. (2005) "They think that swearing is okay" – First lessons in behavior management. *Journal of Education for Teaching*, 31(3) 169-185.
- Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Moles, O. C. (Red.) (1990) *Student discipline strategies - Research and practice*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Nordänger, U. K., Lindqvist, P., Hegender, H., Hultman G., & Schoultz, J. (2009) Vad händer om man tänker tvärt om? Går det att byta praktikuppgifter mot teoriuppgifter i lärutbildningen? I Vetenskapsrådet (2009) *Vetenskapsrådets rapportserie 2:2009. Resultatdialog 2009 – Aktuell forskning om lärande* (s. 98-104). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Paulin, A. (2007) *Första tiden i yrket: från student till lärare. En studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Polanyi, M. (1966) *The tacit dimension*. New York: Garden City Doubleday.
- Rhöse, E. (2003) *Läraridentitet och lärarbete. Fem livsberättelser*. Karlstad: Karlstad University press.
- Ryle, G. (1949) *The concept of Mind*. England: William Brendon and Son, Ltd.
- Regeringskansliet (2000) Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet (2008a) SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet (2008b) SOU 2008:109. *En hållbar lärutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York/London: Teachers Collage Press.
- Samuelsson, M. (2008) *Störande elever korrigerande lärare - Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: LiU Press.
- Skolverket (2011) *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 2 – Bedömningar och slutsatser. Rapport 364*. Stockholm: Skolverket.
- Stake, R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stensmo, C. (2000/2008) *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stough, L.M. (2006) The place of classroom management and standards in teacher education. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (s. 909-923). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trost, J. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011a) The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112
- van Tartwijk, J., Veldman, I., & Verloop, N. (2011b). Classroom management in a Dutch teacher education program: A realistic approach. *Teaching Education*, 22(2), 169-184.
- Waller, W. (1932) *The Sociologi of Teaching*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967) Some tentative axioms of communication. I *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes* (s. 48-71). New York, NY: W. W. Norton & Company.

Young, M. F. D. (2004) Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context*, (s. 185-200). London: Routledge.

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

INTERNET

McKinsey & Company (2007) *How the worlds best-performing school systems come out on top*. Hämtad 10 maj, 2011, från http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~media/Reports/UKI/Education_report.ash

McKinsey & Company (2010) *How the worlds most improved school systems keep getting better*. Hämtad 10 maj, 2011, från http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf

Sempowicz, T. & Hudson, P. (2011) Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), artikel 1. Hämtad 17 december, 2011, från <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/1>

Skolverket (2011) *Introduktionsperiod*. Hämtad 12 december, 2011, från http://www.skolverket.se/fortbildning_och_bidrag/lararlegitimation/2.2820/introduktionsperiod-1.149633