

Christina Gustafsson och Göran Fransson (red.)

Kvalificerad som lärare?

Om professionell utveckling, mentorskap
och bedömning
med sikte mot lärarlegitimation

Lärarytbildningens skriftserie nr 5

Gävle 2012



Innehållsförteckning

1	Introduktion till boken och dess teman <i>Christina Gustafsson</i>	7
2	Lärarlegitimation, introduktionsperiod och lämplighetsprövning – en översikt och problematisering av reformerna <i>Göran Fransson</i>	21
3	När det inte sitter i väggarna längre Om gymnasielärares professionella utveckling <i>Ingrid Nordqvist</i>	53
4	Nya lärares uppfattningar om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik i grundskolans tidigare år <i>Elisabeth Eriksson</i>	75
5	Organiserat mentorskap eller kollegial samvaro? Hur stöd till nya lärare kan te sig utan formella ramar och strukturer <i>Åsa Morberg</i>	103
6	Rektor och lämplighetsprövningen – Hur rektorer skulle bedöma nya lärares kompetens under introduktionsperioden <i>Göran Fransson</i>	137
7	Att vara kvalificerad för att bli legitimerad Förskolechefer om bedömning av förskollärares kompetens <i>Amelie Nebes</i>	175
8	Om "genusfällor", uppvaknande och intresse <i>Monica Hallström</i>	197
9	Kan erfarenheter från högskolan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare? <i>Christina Gustafsson</i>	227
10	Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space <i>Göran Fransson</i>	261

Författarpresentation 286

Bilaga

Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod
och kompetensprofiler för lärare och förskollärare 289

Kapitel 1

Introduktion till boken och dess teman

Christina Gustafsson

Sammantaget bidrar bokens kapitel med viktiga kunskaper om hur nya lärare upplever och försöker hantera den första tiden samt om hur mentorskap och lämplighetsprövning kan förstås och genomföras.

I denna bok problematiseras det svenska reformarbetet kring introduktionsperiod, mentorskap, lämplighetsprövning och legitimation för förskollärare och lärare. Dessa reformer är bara några uttryck för de senaste årens stora politiska reformer för att förändra den svenska utbildningssektorn. Inom förskolan och skolans områden, liksom inom den högre utbildningen, har många och genomgripande reformer satts eller varit – och är – föremål för utredningar. För skolans del utgör en sådan förändring skärpningen av skollagen, med hårdare krav och förväntningar på att lärare skall undervisa i ämnen och årskurser de har relevant utbildning för. Den politiska ambitionen med detta är bl.a. att andelen ”obehöriga” lärare skall minska. Ambitionen är dels att minska andelen utbildade lärare som undervisar i ämnen och årskurser de *egentligen* inte har utbildning för, dels att minska andelen personer som arbetar i *funktionen* som lärare men som inte har någon lärarutbildningen (eller har delar av en lärarutbildning, men ingen avslutad examen). I denna strävan är legitimationen själva skruven som håller ihop konstruktionen. Eftersom legitimation nästan bara ges i de ämnen och åldersgrupper som läraren har relevant utbildning för, blir det per definition en icke-legitimerad person som undervisar, om utbildning för de ämnena och åldersgrupper det rör sig om saknas. I den mening som innebär legitimationen och introduktionsperioden med mentorskap och lämplighetsprövning att spelreglerna och rollerna förändras för såväl huvudmännen för skolor och förskolor som för enskilda rektorer, föreståndare, lärare och förskollärare. Ur ett professionsteoretiskt perspektiv kan införandet av legitimationen ses som ett sätt att skydda och

stärka lärares och förskollärares exklusivitet och kunskapsbas (Wise, 2005). Genom att stödja och aktivt arbeta för att utestängandet av aktörer som inte har rätt utbildning samtidigt som de argumenterar för lärarnas och förskollärarnas professionalitet och exklusivitet, agerar lärarnas fackliga organisationer, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet, enligt typiska mönster för professionaliseringssträvanden Evans, 2008 (Evetts, 2006;). Huruvida reformerna leder till en professionalisering eller en deprofessionalisering kan dock diskuteras (se t.ex. Lilja, 2009; Vlachos, 2010).

Sammantaget innebär reformerna med introduktionsperiod, mentorskap, lämplighetsprövning och legitimation att många möjligheter skapas, men de innebär också en hel del nya utmaningar, svårigheter och dilemman. Vissa av dessa är möjliga att förutse medan andra inte är lika lätta att förutse – vilket också visat sig. Det finns därför ett stort behov av utbildningar kring vad dessa reformer innebär och hur de nya situationerna kan förstås och hanteras. Exempelvis behövs utbildningar för mentorer, rektorer och förskolechefer men också för ansvariga på mer central nivå inom kommuner. Reformerna skapar också ett behov av ökad forskning kring frågor som är kopplade till dessa reformer, exempelvis hur mentorskapet och lämplighetsprövningen tar form, varför det blir just så samt hur relationer, roller och identiteter förändras. Många andra frågor ställs i denna bok och en del svar ges också. Sammantaget bidrar boken med viktig kunskap om reformernas utmaningar och dilemman, kring hur nya lärare upplever och försöker hantera den första tiden samt kring hur mentorskap och lämplighetsprövning kan förstås och genomföras.

Som översiktligt skissats ovan finns det en historik kring reformerna. Denna bok ingår också i ett specifikt historiskt sammanhang. År 2004 startade på allvar diskussioner inom ämnesgruppen för didaktik vid Högskolan i Gävle om att söka externa medel för ett forskningsprojekt som skulle handla om nya lärare. Ett par lärarutbildare hade sedan flera år tillbaka intresserat sig för gruppen nya lärare, vilket lett till mindre projekt med större tonvikt på utveckling än på forskning, till väl upparbetade kommunikationskanaler med kommuner och fackliga organisationer samt till kontinuerlig bevakning av forskning och utredningar som på något sätt satte nya lärare i fokus. Arbetet hade hittills kunnat genomföras med hjälp av vissa ekonomiska bidrag i Högskolan i Gävles interna fördelning och från kommuner. Tidigt skrevs en bok utifrån de erfarenheter som då gjorts såväl av forskarna som av nya lärare på fältet (Fransson & Morberg, 2001). Därefter har en rad texter producerats i anslutning till de projektverksamheter som fick beteckningen

Induction (t.ex. Fransson, 2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2012; Fransson & Gustafsson, 2008; Johnsson & Saastamoinen, 2011; Morberg, 2002, 2005; Morberg & Eisenschmidt 2009; Morberg & Gustafsson, 2007) som är en anglosaxisk beteckning för lärares första tid i yrket (se t.ex. Blair Larsen, 1992). Hur man definierar den första tiden varierar. Murray och Male (2005), som belyser nya högskolelärares yrkesintroduktion, menar att det tar två till tre år att etablera en ny professionell identitet.

För åren 2006 till 2009 beviljade Vetenskapsrådet/Utbildningsvetenskapliga Kommittén (UVK) ekonomiska medel för att bedriva forskning kring lärares professionella utveckling under sin första tid i yrket. I denna publikation sammanfattas en del av det arbete som genomförts inom projektet och i nära anknytning till projektet. Forskningsprojektet fick beteckningen ”Didaktiska perspektiv på nya lärares professionella utveckling”. Det övergripande syftet har varit att bidra till kunskapsutvecklingen om lärares professionella utveckling, särskilt under den första tiden i yrket – inductionperioden. I ansökan skissades sex delprojekt som sammantaget skulle bidra till att beskriva och förstå lärares yrkesutveckling och yrkesintroduktion. Begreppet induction (in´d_k/(0)n), är alltså en vedertagen anglosaxisk term för lärares första tid i yrket, ofta kopplad till olika former av stöd, t.ex. mentorskap: ”Teacher induction is defined as the period of transition from student to professional when beginning teachers are offered supervision and support as they adjust to their new role” (Blair-Larsen, 1992, s.1).

För att visa vår identitet med just forskningsfrågor som är förknippade med framför allt lärares, men även andra yrkeskategoriers, första tid i yrket har vi valt att tala om oss själva som forskningsgruppen Induction. I våra studier har vi varit intresserade av de processer, det innehåll och de betingelser för professionell utveckling som kan identifieras under den första tiden av yrkeserfarenheten. Det handlar om utvecklingen av den didaktiska medvetenheten – förmågan att tolka läraruppdraget och omsätta sin kunskap om läraryrket till undervisningshandlingar. Under projektets gång har diskussionen om legitimation av lärare intensifierats, vilket gav ytterligare en dimension till de grundfrågor som formulerades i projektstarten. Centralt i projektets ursprungliga delstudier var att generera relevant och tillämpbar kunskap om nyblivna lärares professionella didaktiska kunskapsutveckling och lärande. Redan från början såg forskningsgruppen det som angeläget att ur olika perspektiv studera hur nya lärares didaktiska kompetens utvecklas mot det som ur olika aspekter anges vara centrala professions- och skolutvecklingsmål. Inductiongruppen fann det viktigt att studera aspekter som t.ex. hur nyblivna lärare förvärvar auktoritet för sitt ledar-

skap hos elever och föräldrar och det erfarenhetsutbyte som sker mellan en erfaren mentor och en adept (i det här fallet den nya läraren som får stöd av en mentor) i relation nya lärares professionsutveckling samt i relation till skolutveckling. Vidare såg forskningsgruppen en potential i att föra in komparativa perspektiv såsom likheter och skillnader mellan mäns och kvinnors professionsutveckling, likheter och skillnader mellan nyblivna lärare och nyblivna aktörer inom andra yrkesområden samt likheter och skillnader mellan olika kategorier lärare. Tanken var att en vidgning av perspektiven och utnyttjande av kontrastering skulle möjliggöra att professionell utveckling kunde synliggöras, tydliggöras och problematiseras.

I planeringen av ett forskningsprojekt, så är en mycket viktig del att man bestämmer riktningen och de mål som man tror sig kunna nå med forskningsarbetet. I Inductiongruppen var utgångspunkten att vi, när projektet hade avslutats, borde kunna leverera intressant och värdefull kunskap både om lärarprofessionens kärna – vad yrket är satt att åstadkomma – och ge återkoppling till lärarutbildningen, till högskolepedagogiska kurser och till skolors och kommuners skolutveckling. Vi hoppades kunna öka förståelsen för varför en lärare väljer läraryrket och väljer att stanna kvar och utvecklas i yrket samt genom komparativa ansatser också kunna jämföra erfarna och mindre erfarna lärare och lärare på olika nivåer i utbildningssystemet. De komparativa inslagen i projektet blev ännu mer betydelsefulla än vad forskningsgruppen kunde förutse i planeringsstadiet. Det berodde på att forskningsgruppen parallellt med det UVK-finansierade forskningsprojektet beviljades anslag från FAS (Forskningsrådet för Arbetsliv och Socialvetenskap) för att driva ett nordiskt nätverk också med fokus på nya lärare (Fransson & Gustafsson, 2008). För åren 2009-2012 drivs nätverket vidare med medel beviljade av NORDPLUS (Nordiska ministerrådets ramprogram för samarbete mellan de nordiska och baltiska länderna). Projektets praxisnära karaktär har också inneburit att det skulle bli intressant för dem som forskningen genomförs tillsammans med, dvs. lärare, mentorer och rektorer. För att nå uppsatta ambitioner har sex separata delstudier genomförts och till dessa har knutits ytterligare ett par andra studier.

När projektet planerades var det befogat att säga att det fanns förhållandevis lite svensk forskning om hur nya lärare handskas med didaktiska frågor, hur deras professionella utveckling gestaltar sig och hur genus formas i dessa processer. Genom vårt projekt och andra projekt som initierats under tiden har detta naturligtvis förändrats och man kan också konstatera att forskning inom området tydligt ökat i Norden och

Europa, inte minst genom flera projektmedlemmars aktiva engagemang för att sprida den kunskap som har vunnits i Sverige. Genom att gruppens medlemmar själva blivit involverade i detta nordiska och internationella arbete, finns också en möjlighet att göra säkrare jämförelser, eftersom man kan korrigera för kända skillnader som möjligen kan påverka resultaten.

Inductiongruppen hade alltså redan undersökt nya lärare och på så vis skapat en plattform från vilken vi kunde ta en utgångspunkt för fördjupade studier. Tidigare studier hade klart visat att den första tiden som lärare var en omtumlande period där läraren kämpar med att hantera såväl yrkesvardagen som sitt uppdrag. Sätten att förstå och förklara sina erfarenheter, varför den första tiden upplevs på ett visst sätt, kan hänföras till egna färdigheter, lärarutbildningens innehåll och ideal samt till skolans utveckling. Det stöd de nya lärarna har fått av sina mentorer har varierat från total avsaknad av stöd till stöd som bidragit såväl till individuell personlig utveckling som till skolutveckling i stort. Ett antagande var också att genus kunde ha betydelse för såväl upplevelser, arbetsinsats, förståelse av läraryrket samt viljan att fortsätta som lärare. Vi behövde pröva och befästa den här typen av resultat men framför allt tolka och fördjupa teoribildningen kring dessa. Inom Inductiongruppen var vi också nyfikna på nya lärare inom högre utbildning som vi vid den tidpunkten inte hade hittat någon forskning om utöver forskning om mentorskap.

Forskningsprojektet och dess delstudier har inte existerat i ett vakuum. En faktor som starkt har påverkat de diskussioner som förts i relation till de olika delstudierna och som mycket påtagligt präglar den övervägande delen av kapitlen i denna publikation är förslaget och sedermera beslutet om legitimation för lärare. Trots att en ganska allmän uppfattning är att förändringar inom utbildning sker långsamt och med stor tröghet, så har vi under vår projektid fått erfara att lärares kompetens och lärarutbildning i vart fall under den senaste femårsperioden har diskuterats förhållandevis mycket. När vårt projekt startade hade man utexaminerat nya lärare enligt 2001 års lärarutbildning endast under två år. Efter ytterligare nästan fyra år tillsattes 2006 en utredning med uppdraget att ge förslag till en ny lärarutbildning. Samtidigt som 2001 års lärarutbildning bland politiker och i media företrädesvis har diskuterats med utgångspunkten att stora problem och brister funnits, så intensifierades diskussionen om auktorisering och lärarlegitimation (SOU 2008:52). I mitten av oktober 2010 kom propositionen om legitimation för lärare och förskollärare (Prop. 2010/11:20) och den 2 mars 2011 röstade riksdagen ja till att införa legitimationen, introduk-

tionsperioden och lämplighetsprövningen. Att dessa frågor har varit aktuella under projekttiden har helt eller delvis påverkat riktningen i några av de studier som rapporteras i denna bok. I det avseendet har bokens alla kapitel – i varierande omfattning – relevans för frågor kring genomförandet av lärarlegitimationen, introduktionsperioden, mentorskap och den lämplighetsbedömning som skall ske.

Publikationens disposition och innehåll

Sex delprojekt och ytterligare ett par studier har inordnats under det forskningsprojekt som avrapporteras i denna publikation. Efter detta inledande avsnitt kommer ett kapitel (2) skrivet av Göran Fransson som presenterar bilden av hur diskussionen om lärarlegitimation har gått de senaste åren och särskilt i slutfasen före beslutet om legitimation för lärare. Kapitlet utgör en bas för att kunna läsa och förstå övriga kapitel. Kärnan i Franssons kapitel är en beskrivning av hur förslaget om lärarlegitimation har växt fram och viktiga hållpunkter i denna utveckling har samlats i ett appendix. Fransson har emellertid också ett kritiskt perspektiv när han belyser legitimationsreformens politiska sammanhang, kunskap kring introduktionsperiod och mentorskap och visar på denna ganska komplicerade process som implementeringen av lärarlegitimation är. Bl.a. behandlas begreppsval, introduktionsperiodens ramar, mentorskapet och lämplighetsprövningen. Kapitlet avslutas med några reflektioner över inrättandet av Lärarnas ansvarsnämnd.

De två första kapitlen följs av Ingrid Nordqvists kapitel om att vara professionell och förvärva auktoritet och av Elisabeth Erikssons kapitel om bedömning i matematik och teknik. Tanken är att dessa kapitel skall slussa in läsaren i den konkreta verklighet som en ny lärare kan uppleva. I kapitel 3 skriver Ingrid Nordqvist om erövrande av auktoritet. Fokus ligger på gymnasielärare i yrkesutövning. Även om forskning kring nya lärare med åren har blivit betydligt lättare att hitta, så finns det lite forskning om gymnasielärares första tid. Att det saknas forskning kring erövrande av auktoritet när det gäller ungdomsskolan kan bero på att utbildningen till gymnasielärare har en huvudsaklig inriktning på att ge goda kunskaper i ämnet, vilket ger legitimitet till läraren. Förutsättningarna för att tyngdpunkten på ämneskunskaper skall kunna prioriteras har emellertid förändrats. Dels har vi under det inledande decenniet av 2000-talet haft en utbildning som syftar till en gemensam lärarexamen för alla lärare i skolan. Dels har den skolform gymnasieläraren arbetar i förändrats från att gälla en del av en årskull till att gälla praktiskt taget hela årskullen; detta innebär heterogena undervisningsgrupper där inte bara ämneskunskaper räcker utan där även förmågor att hantera aspek-

ter som ligger utanför ämnet behövs. Lärare utvecklar olika strategier för att skaffa sig auktoritet men kunskapen om vad som leder fram till dessa strategier har saknats. Nordqvist har utifrån en intervjustudie med nya gymnasielärare försökt att undersöka de strategier, medvetna eller omedvetna, uttalade eller outtalade, som den nyblivne gymnasieläraren utvecklar för att hantera viktiga delar i läraryrkets praktik, dvs. att gång på gång erövra sin auktoritet. Läsaren får en inblick i hur man resonerar om sin undervisning när det fungerar respektive inte fungerar, hur man värderar tryggheten i klassrummet och vilka reflektioner enskilda lärare kan göra. Nordqvist var också intresserad av hur lärarutbildningen hade förberett för detta. Sammantaget bidrar kapitlet med kunskaper som såväl rektorer som mentorer kan vara behjälpta av vid såväl mentorssamtal som vid lämplighetsprövningen av lärarna.

I kapitel 4 redovisar Elisabeth Eriksson en empirisk undersökning, som bygger på intervjuer med nya lärare, med inriktningen matematik/naturorientering och tidigare skolår. Fokus i intervjuerna var lärarnas uppfattning om och upplevelser av bedömning i matematik och teknik. I kapitlet diskuteras bedömningsbegrepp kort innan den empiriska undersökningen redovisas. Eriksson redogör för hur hennes informanter uttalat sig om varför man gör bedömningar, hur man upplever att göra bedömningar, när och hur man gör bedömningar och hur man dokumenterar. De intervjuades svar på frågan om var och hur lärarna har lärt sig det de kan om bedömning redovisas också och kapitlet avslutas med en diskussion. Bl.a. kan Eriksson konstatera att det framstår som matematik är enklare än teknik att göra bedömningar i samt att arbetsformerna påverkar hur lätt eller svårt det är att göra bedömningar av enskilda individer. Vidare tyder undersökningen på att bedömningen baseras på olika underlag i olika årskurser. Prov används mer när eleverna blir äldre och prov betraktas som ett tryggt underlag. Merparten av bedömningarna tycks göras med ett formativt syfte, dvs. de används för att stödja eleverna i sitt lärande. Slutligen, fastslår Eriksson att de flesta av de lärare som hon intervjuade, själva har uppfattningen att de har god kompetens att bedöma. Sammantaget bidrar kapitlet med kunskap om hur nya lärare upplever och försöker hantera bedömningen av kunskaper, om än bara relaterat till två ämnen i grundskolans tidigare år. För rektorer och mentorer kan insikter i hur nya lärare resonerar och agerar i detta vara en hjälp i såväl mentorssamtal som vid lämplighetsprövningen av lärarna.

Med de reflektioner från vardagen såsom de tar sig uttryck i Nordqvists och Erikssons kapitel vidgas perspektiven i de tre följande kapitlen då komponenten lärarlegitimation och det som hör ihop med en sådan behandlas. Ett par av projektets delstudier fokuserar mentor-

skap, något som det inte fanns så många studier på när det aktuella projektet planerades. Mentorskap introducerades som en rättighet 1995 i Svensk skola i form av ett avtal mellan lärarnas fackliga organisationer och Kommunförbundet (se ÖLA 2000) utan att någon forskning egentligen fanns utöver redovisningar i termer av t.ex. hur många nya lärare som fått en mentor. I stället blev mentorskap nästan ett mantra som lyftes fram för att stödja nya lärare, medan få kunde säga något om värdet av mentorskapet och hur det egentligen har fungerat i en svensk skolkontext. Det har visserligen parallellt med vår projektverksamhet kommit en del studier om mentorer (t.ex. Lindgren, 2005, 2006), men vi kan i den här publikationen visa på intressanta resultat utifrån nya empiriska studier. I kapitel 5 skriver Åsa Morberg om mentorers och nyblivna lärares erfarenheter av kollegialt samarbete med det beslutade legitimationssystemet som en referenspunkt. Regeringen har i samband med detta beslutat om ett mentorskap, utan att någon mentorsutbildning, eller annat mentorstöd, föreskrivits och finansierats. Morberg frågar sig vilken typ av stöd som mentorer utan adekvat mentorsutbildning kan erbjuda nyblivna lärare och försöker besvara frågan utifrån en intervjustudie. Som jämförelsematerial använder hon kunskap och erfarenheter som samlats från ett kommunnätverk inom vilket ett systematiskt arbete med mentorsstöd och mentorsutbildning bedrivits. De nyblivna lärarna och mentorerna, som Morberg har intervjuat inom ramen för projektet, har samarbetat som mentor och adept under ett läsår. Intervjuerna är gjorda i kommuner utan fastställt introduktionsprogram och var ”critical incident inspirerade”, dvs. de fokuserades på händelser som haft avgörande betydelse för intervjupersonernas yrkesutveckling. Resultaten visar att stöd till nya lärare kan ges av utbildade mentorer, som en frivillig och kollegial handling i en nära, utvecklande, ömsesidig, vardaglig och praktisk yrkesgemenskap. Mentorerna ger de nyblivna lärarna konkreta och praktiska råd om undervisningens planering, genomförande och utvärdering samt agerar som undervisningskonstnärer för sina gesäller eller adepter. Det verkar som de intervjuade mentorerna, precis som handledare i grundutbildningen, företrädesvis traderar en personligt byrda praktisk yrkeskunskap till yngre kolleger. De nyblivna lärarna uppskattar detta stöd och menar att de utvecklar det praktiska yrkeskunskandet och ökar förståelsen för läraryrket och för läraruppgiften. Morberg konstaterar dock att kommunerna inte tar sitt ansvar och inte bidrar till mentorsstödet vare sig i form av ett formulerat kommunalt uppdrag, mentorsutbildning eller annat stöd. Noteras bör att studien genomfördes 2008/2009 då det ännu inte fanns något beslut om ett obligatoriskt introduktionsprogram, men Morberg menar att utan

särskilda medel till introduktionsprogrammet i anslutning till lärarlegitimationen kan stödet till nya lärare bli verkligt problematiskt. Kapitlet avslutas med en diskussion utifrån en modell för kunskapsproduktion och lärares lärande relaterat till tidigare forskning om yrkesintroduktion, lärarlegitimation och mentorskap.

Göran Franssons kapitel (6) baseras på en sammanfattning av en undersökning av hur rektorer resonerade om bedömning av nya lärare, innan beslutet om lärarlegitimation blev klart. Fransson problematiserar rektors uppdrag, hur de upplever sin förmåga och hur de beskriver sina strategier att bedöma lärares yrkesskicklighet och kompetens. Undersökningen bygger på intervjuer. Centrala frågor är vad som bedöms och hur bedömningen går till. På vad-frågan hamnar socialt samspel högt. Det handlar enligt rektorerna om ett relationsbyggande för att fungera som lärare. Även lärares ledarskap och organisering av arbetet, som också kan ses som delar av socialt samspel, lyfts fram som enskilda aspekter som uppfattas som viktigt att bedöma. Ett fjärde område som utkristalliserade sig som viktigt att bedöma var hur lärare tolkar, förstår och omsätter läraruppdraget till praktisk handling. Hur bedömningen går till handlar å ena sidan om hur man skaffar sig information om de nya lärarna och å andra sidan hur man tolkar, bedömer och värde-erar denna information och där detta senare framstår som en svårare aspekt att få en bild av. De intervjuade menade att de väger samman intryck och information som de har tillgång till. Fransson kan också visa att rektorerna ger uttryck för skillnader när det gäller att bedöma nya respektive erfarna lärare. Kapitlet belyser även innebörden i rättsäker bedömning och i det sammanhanget vad rektorerna sagt rörande sin kompetens och sina möjligheter. De fick också ta ställning till olika anställningsformer och avskiljande av lärare samt situationen att inte rekommendera legitimation. Sammanfattningsvis kan Fransson fastslå att rektorerna är medvetna om komplexiteten i sitt nya uppdrag, men han visar också hur många frågor som kan ställas kring legitimationsreformen, frågor som inom de närmaste åren måste besvaras, bl.a. med hjälp av olika typer av forskning.

Amelie Nebes kapitel (7) kompletterar den bild Franssons ger i sitt kapitel, eftersom Nebes har haft samma grundläggande frågeställning men fokuserar förskolechefer. I kapitlet om förskolechefers uppfattning om bedömning av nya lärare sammanfattas och diskuteras en enkätundersökning om förskolechefers syn på förskollärares kvalifikationer och hur dessa kan mätas. Även denna undersökning genomfördes när diskussionen om lärarlegitimation pågick, men när det ännu inte förelåg något beslut om legitimation. Cirka hundra kvinnor och män har

besvarat en enkät. Kvinnor var i stark majoritet och tre fjärdedelar hade arbetat som förskollärare. Nebes kan visa att de flesta förskolecheferna såg positivt på ett införande av en yrkeslegitimation för förskollärare därför att det kunde medföra höjd yrkesstatus och att yrket kvalitetssäkrades. Svaren på vilka förmågor förskolecheferna tyckte kännetecknade en bra förskollärare var många och spred sig över ett antal områden. Allra högst kom organisationsförmåga respektive samarbetsförmåga som cirka hälften av de svarande rangordnade högst. Något mindre än hälften hade svarat något som antingen kunde föras till kategorin pedagogisk förmåga eller emotionell förmåga. De här kategorierna och resterande tolv kategorier byggde alla på mer detaljerade svar, totalt ungefär 500. I kapitlet redovisas vidare vilka ledaregenskaper som förskolecheferna ansåg viktiga och hur de skaffade sig kännedom om dem. När förskolecheferna fick rangordna vikten av förskollärares teoretiska kunskaper, så hamnade kunskaper om barns sociala utveckling allra högst upp. Denna typ av kunskaper skaffade man sig företrädesvis information om genom utvecklingssamtal med sin personal och observationer i verksamheten. Det var också framför allt dessa två tillvägagångssätt som man menade ledde till rättvisande bedömningar. I kapitlet redovisar Nebes också i vilka situationer man gör bedömningar. Kapitlet avslutas med en diskussion som försiktigt lyfter fram några kritiska aspekter av ett legitimationsförfarande.

Monica Hallströms kapitel (8) om examensarbetets betydelse när man är ny lärare bygger på resultat från en delstudie som har genusinriktning och inte direkt var kopplad till legitimationsfrågan, även om naturligtvis jämställdhet och jämlikhet är värdegrundsfrågor som mycket väl kan spela en roll i samband med de lämplighetsbedömningar som kommer att göras inom ramen för legitimationsprocessen. Hallströms delprojekt tog sin utgångspunkt i hur nyblivna lärare förstår och formas utifrån ett genusperspektiv och hur dessa strukturer inverkar i deras professionella utveckling. Den empiriska undersökningen fokuserades på studenter som valt någon form av genusproblematik i sitt examensarbete och kopplades till den eventuella nyttan av examensarbetet under den första tiden i yrket. Hallström diskuterar utifrån några intervjuer om examensarbeten med genusinriktning satt några avtryck i den yrkesverksamhet som de före detta lärarstudenterna hamnat i. Kapitlet baseras på en mindre undersökning, men resultatbilden visar att merparten av dem som ingår i undersökningen inte på något påtagligt sätt har låtit erfarenheterna av examensarbetet påverka vad de gör i sitt dagliga arbete med avseende på genusfrågor. I vilken mån examensarbetet satt avtryck i form av t.ex. ett ökat kritiskt tänkande har inte studerats.

Examensarbetet präglas i de flesta fall av att man har fått välja att under tio veckor få ägna sig åt något som man var extra intresserad av just då. Underlaget är litet, men det ligger nära till hands att reflektera över att examensarbetets inriktning, trots sitt omfång (en halv termins studier) inte verkar vara särskilt betydelsefullt i den kommande yrkesverksamheten, åtminstone inte när det handlar om komplexa värdegrundsfrågor, såsom genus.

Christina Gustafsson återvänder i kapitel 9 mer påtagligt till legitimationsfrågan och diskuterar om erfarenheter från högskolans sätt att värdera framför allt pedagogiska meriter kan bidra till diskussionen om legitimation för lärare och förskollärare. Kapitlet innehåller jämförelser mellan att vara anställd i skolan och att vara anställd som lektor i högskolan och mellan sätten att se på och bedöma lärarskicklighet i högskola respektive hur det är tänkt inom skolan i och med att legitimation införs. Gustafsson finner att det finns en hel del i processen och vägen fram till att vara anställd som lektor inom högskola/universitet som påminner om ett utfärdande av en legitimation. Detta i sin tur innebär att vissa erfarenheter från högskolan bör kunna användas när man diskuterar den bedömning som skall ligga till grund för legitimation inom skolväsendet. För det första menar Gustafsson att de kompetenser som skall bedömas inom ramen för legitimationsprocessen framstår som betydligt mer abstrakta och komplexa än dem som brukar användas för att bedöma pedagogisk skicklighet inom högskolan. Mot bakgrund av att det inom högskolan, trots färre och mer konkreta bedömningsaspekter, finns problem att bedöma och dokumentera pedagogisk skicklighet blir en andra slutsats att det ansvar som skolchefer och rektorer har fått både är en tidskrävande och mycket svår uppgift. Den tredje slutsatsen är att läraren under sitt introduktionsperiod nästan inte kan påverka bedömningsprocessen, vilket den blivande lektorn i högskolan kan, bl.a. genom att komponera sin meritportfölj på ett medvetet sätt.

Bokens sista kapitel är skrivet av Göran Fransson. Till skillnad från bokens övriga kapitel, som har en tydlig förankring i data från empiriska undersökningar, tar detta avslutande kapitel sin utgångspunkt i några teoretiska perspektiv. Med utgångspunkt i en professionsteoretisk referensram problematiseras och diskuteras vilken betydelse reformerna med introduktionsperiod, lämplighetsprövning och legitimation kan få för lärar- och förskolläraryrkena. Argumentationen och slutsatserna är bl.a. att reformerna kan ses som både professionaliserande och deprofessionaliserande. De professionsteoretiska diskussionerna i kapitlet fördjupas genom analyser utifrån idén om ett *dilemmatic space*. Detta teoretiska perspektiv – med än tydligare fokus på dynamiken mellan

aktörer och strukturer, på positioner, positioneringar och aktörers överväganden och handlingar – bidrar till att föra samman beslut och strukturella förändringar på makronivå med aktörers handlingsalternativ, dilemman, beslut och ageranden på mikronivå. Bland annat diskuteras hur reformerna förändrar positioner och relationer mellan nya lärare, mentorer och skolledare. Vidare förs en diskussion om hur reformerna skapar hållbara strukturer för mentorskap och hur detta kan bidra till en bättre arbetsmiljö för lärare. Avslutningsvis skissas några möjliga framtida scenarier som reformerna öppnar för.

Sist i boken presenteras de medverkande författarna närmare.

* * *

Avslutningsvis vill vi återknyta till frågan om legitimation för förskollärare och lärare, till introduktionsperioden, mentorskapet och lämplighetsprövningen. Sammantaget bidrar bokens kapitel med viktiga kunskaper om hur nya lärare upplever och försöker hantera den första tiden samt om hur mentorskap och lämplighetsprövning kan förstås och genomföras. Då denna bok kommer tidigt i implementeringsprocessen av dessa reformer kan få, om ens några, säkra svar rörande reformens utfall ges. Det är en av anledningarna till att boken i stora avsnitt har karaktären av att vara problematiserande. Behovet av forskning kring mentorskap, lärarskicklighet och bedömning och värdering av lärares yrkeskunnande har sannolikt aldrig varit större inom svensk skola, förskola och lärarutbildning.

Referenser:

- Blair-Larsen, S. (1992). A collaborative model for teacher induction, *Education*, 113(1) p. 25.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionalism. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, J. (2006). Changes Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Change. *Current Sociology*, 54(4). 515–531.
- Fransson, G. & Morberg, Å. (Red.) (2001). *De första ljuva åren. Lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (Eds.) (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Teacher Education: Research Publications no 4. Gävle: Gävle University Press.
- Fransson, G. (2002). Om institutionella förväntningar på lärare och lärarroller. I G. Arfwedsson (Red). *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. (s. 100–112). Didactica 9. HLS Förlag.
- Fransson, G. (2003). *Teori och praktik i yrke och utbildning. Komparativa fallstudier med arkitekter, ingenjörer, sjuksköterskor och officerare*. Stockholm Library of Curriculum Studies 13. HLS Förlag.
- Fransson, G. (2004). De fyra musketörerna ... och den ensamma kämpan. Om två nyblivna lärares skilda förutsättningar att lära sig. I R. Säljö & E. Jernström (Red.). *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brainbooks.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling. En jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Avhandling. Studies in Educational Sciences 79. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Fransson, G. (2010). Mentors assess mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375–390.
- Fransson, G. (2012). *Mentoring new teachers in Sweden – a teacher registration reform under implementation*. In: Y. Ramazan (Ed.) (2012) *Dünyada Mentorluk – Mentoring in the World*. Ankara. Ani Yayincilik. (Chapter translated to Turkish).
- Johnsson, M. & Saastamoinen, K. (2011). *Lärarlegitimation och status – lärares uppfattningar om en legitimations inverkan på läraryrkets status*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet 90 hp. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.
- Lilja, P. (2009). Certification as Reprofessionalization – Globalization, Educational Policy and the Challenge for Teacher Professionalism in Sweden. *Kapet. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 5(1), 108–125.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of Beginning Teachers in a School-based Mentoring Program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251–264.
- Lindgren, U. (2006). *På väg mot en yrkesidentitet. Mentorskap som stöd för nyblivna lärares professionaliseringsprocess*. Umeå Universitet.
- Morberg, Å. (2002). Ett dilemma för lärarutbildning och lärare. I G. Arfwedsson (Red). *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning i förskola, skola, fritidshem och lärarutbildning*. (s. 113–134). Didactica 9. HLS Förlag.
- Morberg, Å. (2005). Med örat mot nyblivna lärare: Lärarutbildningen i backspeglens. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskrift 2005:2*.

- Morberg, Å. & Eisenschmidt, E. (2009). Second phase induction for teacher educators: challenges and possibilities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.) *Becoming a Teacher Educator*. (p. 103–113) Amsterdam: Springer Press.
- Morberg, Å. & Gustafsson, L. (2007). Söderhamnsmodellen - mentorsstöd för nybörjarlärare i yrkesutveckling och lokal skolutveckling. *Lärarutbildningens Skrifiserie nr 3*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Murray, J & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education, 21*, 125–142.
- Prop. 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (2008:52). *Legitimation och skärpta behörighetsregler*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vlasov, J. (2010). "Legitimation kommer att sänka läraryrkets status". DN debatt 18 november 2010.
- Wise, A. E. (2005). Establishing Teaching as a Profession: The Essential Role of Professional Accreditation. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 318–331.
- ÖLA 2000 (Avtal 2000). *Överenskommelse om lön och allmänna anställningsvillkor samt rekommendation om lokalt kollektivavtal m.m.* Sveriges Kommuner och Landsting, Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet.