

# LÄRARUTBILDNING OCH VETENSKAPLIGHET

Bengt Persson (Red.)

Rapport nr 2:2011  
ISSN 1404-0913  
ISBN 978-91-85659-74-6



HÖGSKOLAN I BORÅS  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK



# LÄRARUTBILDNING OCH VETENSKAPLIGHET

Rapport nr 2:2011  
ISSN 1404-0913  
ISBN 978-91-85659-74-6

Bengt Persson (Red.)

Författare:

Anneli Bergnell

Marita Cronqvist

Gunilla Fihn

Kerstin Kolback

Helena Pokka

Agneta Welin Mod

Fredrik Zimmerman



## FÖRORD

Skolan engagerar. Vid 2010 års allmänna val angav varannan väljare att skolfrågor var viktiga vid partivalet, en markant förändring sedan 1980-talet. Då visade vallokalsundersökningar att bara 2-3 procent av väljarna såg skolfrågor som avgörande vid val av parti.

Dessvärre handlar engagemanget ofta om att skolan är dålig, lärarna inkompetenta och att den svenska lärarutbildningen inte förmår förse skolan med kvalificerade lärare. Det går inte att bortse från att den dystra bilden är riktig på flera punkter. Resultat från den nationella statistiken visar att andelen elever som inte klarar av grundskolan med godkända betyg har ökat och att andelen elever som är behöriga för gymnasieskolan är den lägsta på över tio år. Nästan var femte elev klarar inte ämnesprovet i matematik i årskurs nio, en fördubbling på sju år. Som om inte detta vore nog halkar svenska elever ner i den internationella kunskapsrankingen, senast i 2009 års PISA-undersökning. Utbildningsministern talar om att den svenska skolan är i kris och får stöd för sin uppfattning från socialdemokratiskt håll.

När den borgerliga regeringen tillträdde 2006 stod skolfrågor högt på agendan. En ny skollag och nya läroplaner skulle införas, gymnasieskolan skulle förändras och statens kontroll skulle stärkas med hjälp av en ny myndighet, Staten Skolinspektion. Dessutom skulle riksdagen under mandatperioden fatta beslut om en ny lärarutbildning och en ny speciallärarutbildning. Allt detta är nu genomfört vilket innebär att 2010-11 års reformer utgör en lika omfattande förändring av det svenska utbildningssystemet som fallet var i början av 1960-talet.

Den lärarutbildning som infördes 2001 har varit föremål för Högskoleverkets granskning vid två tillfällen. Som en följd av detta blev ett antal lärarutbildningar underkända med hot om indragna examensrättigheter. I de flesta fall handlade kritiken om bristande vetenskaplighet i kurserna, en kritik som oftast bottnade i att andelen disputerade lärarutbildare ansågs vara för låg. När så direktiven till 2008 års lärarutbildningsutredning presenterades stod det klart att den nya lärarutbildningen skulle få en mer solid vetenskaplig grund vilket utredaren i betänkandet definierar som "... modern hjärnforskning, utvecklingspsykologi, kognitiv psykologi, differentialpsykologi, socialpsykologi, sociologi och framför allt pedagogisk psykologi." Området pedagogik nämns över huvud taget inte, vilket naturligtvis är en utmaning för en institution för pedagogik, där pedagogisk forskning och utbildning utgör den mest omfattande verksamheten.

Vintern 2010-11 fattade så Högskoleverket beslut om vilka lärosäten som fortsättningsvis skall ha tillstånd att examinera förskollärare, grundlärare, ämneslä-

rare och yrkeslärare. Med ett par undantag fick Högskolan i Borås de tillstånd man sökt vilket innebär en i stort sett oförändrad utbildningsvolym. Eftersom emellertid flera universitet och högskolor fick nej till framförallt förskollära- och grundläroutbildning, kan antalet lärarstudenter i Borås eventuellt komma att öka åren framöver.

Läroutbildningen vid Högskolan i Borås har alltså bedömts hålla hög kvalitet. Ett skäl till detta framgår av Högskoleverkets motiveringar och handlar om en god balans mellan vetenskaplig och professionsbaserad kompetens bland läroutbildarna. I den här rapporten ges ett smakprov på områden där enskilda lärare vid institutionen har fördjupade kunskaper och intressen. Utgångspunkten för artiklarna är texter skrivna inom ramen för en kurs, Läroutbildning och vetenskaplighet, läsåret 2008-09. De sju artiklarna behandlar på olika sätt och med olika utgångspunkter och tillämpningar, relationen mellan teori och praktik, just den fråga som har varit, är och ständigt kommer att vara läroutbildningens kärnfråga.

Borås i mars 2011

Bengt Persson

## Innehållsförteckning

### FÖRORD

*Bengt Persson*

<b>VETENSKAPLIGHET FINNS VÄL INTE I VERKLIGHETEN?</b>	<b>2</b>
<i>Anneli Bergnell</i>	

<b>SAMVERKAN – HUR DÅ?</b>	<b>14</b>
<i>Marita Cronqvist</i>	

<b>LÄRARUTBILDNINGEN OCH LÄRARKUNSKAP I DE ESTETISKA ÄMNENA</b>	<b>29</b>
<i>Gunilla Fihn</i>	

<b>VAD HÄNDE SEDAN? TANKAR KRING NYBLIVNA LÄRARES ERFARENHETER</b>	<b>42</b>
<i>Kerstin Kolback</i>	

<b>MÄNSKLIGA MÖTENS BETYDELSE I KAMPEN MELLAN PSYKOLOGISKA OCH PEDAGOGISKA TRADITIONER OCH TRENDER</b>	<b>55</b>
<i>Helena Pokka</i>	

<b>EN LÄRARUTBILDNING – TVÅ ARENOR</b>	<b>72</b>
<i>Agneta Welin Mod</i>	

<b>ALTERNATIV UTVECKLAR FÖRMÅGAN TILL KRITISK REFLEKTION</b>	<b>83</b>
<i>Fredrik Zimmerman</i>	

## VETENSKAPLIGHET FINNS VÄL INTE I VERKLIGHETEN?

*Anneli Bergnell*

Kapitlet har för avsikt att diskutera aspekter av lärarutbildningens möjligheter och svårigheter när det gäller att uppmärksamma och sammanväva teoretiska studier och praktisk yrkesutövning. Ett för studenter möjligt gränsland mellan två verksamhetsfält, ett nödvändigt gemensamt forskningsfokus och framtida utmaningar i lärarutbildning diskuteras också. Litteratur och innehåll i den forskningsförberedande adjunktsutbildningen *Lärarutbildning och vetenskaplighet* har utgjort inspiration för de tankar som redovisas nedan. Egna erfarenheter av förskole- och högskoleverksamhet ligger också till grund för några av dessa ställningstaganden.

Lärarstudenter talar om en skolans och förskolans *verklighet*, som är frångödd högskolan och de studier som är förlagda där<sup>1</sup>. Även verksamma lärare talar om vikten av att studenter får komma ut i denna verklighet för att ”på riktigt” studera hur barn och barns lärande bäst kan mötas. Sådana påståenden, visar att båda grupper ser ett tydligt glapp mellan teoretisk och praktisk kunskap eller mellan vetenskaplighet och beprövad erfarenhet.

Då lärarutbildning övergick från att vara en seminarieformerad yrkesutbildning till en universitetsutbildning med akademiska förtecken, kan detta i sig tänkas vara en anledning till att en särskiljning gjordes mellan en muntlig praktisk tradition och en teorianknuten<sup>2</sup>. Kanske är det en ständig diskussion *hur* de ska bilda en helhet som gör att de förblir åtskilda och olika värderade, eftersom det som ska sammanföras först borde vara ordenligt separerat? Eller är det snarare en värderande attityd som ger företräde för teoretisk kunskap över den praktiska (Mattsson, 2006) som ligger till grund för att de båda traditionerna ännu är åtskilda?

Selander (2006) hävdar att teoretisk vetenskap ofta har en status såsom välgrundade och kritiskt granskade förklaringsmodeller som ger ny och annan kunskap än den som utvinns ur praktiken. Sådana resultat är visserligen sprungna från empiriska studier av just verksamheten, men det är inte erfarenheten i sig, utan tolkningen och analysen av den som äger giltighet, skriver Mattsson (2006). Däremot hävdar Kurt Lewin (1946, i Mattsson 2006, s. 202): ”*Research that produces nothing but book will not suffice*”. Det verkar ganska

---

<sup>1</sup> Dessa påståenden är hämtade från samtal med studenter och lärare i förskoleverksamhet, vid besök under studenternas verksamhetsförlagda utbildning.

<sup>2</sup> Diskussionsämnet aktualiserades under ett seminarium med Peter Erlandsson 090204.



djävrt att i forskarsammanhang uttrycka sig på detta sätt och påstå att forskning som endast resulterar i vetenskapliga böcker, artiklar och rapporter i sig inte skulle vara tillräcklig. Lewin skulle alltså här anse att forskning, som pågår och avslutas med goda intentioner av högt utbildade och välstrukturerade forskare, inte skulle vara helt komplett trots den presenteras i form av alster som producerats och bedömts av väl insatta och kompetenta kolleger, utan kräva ytterligare något mer för att bli fullständig (Mattsson, 2006). Frågan är vad detta ”mer” innebär.

Lärare på högskolan har i uppgift att dels förmedla teorimodeller som kan vara användbara för studenter i reflektion och handling kring barns och eget lärande, dels att konstruera uppgifter som får fungera som övningstillfällen i kopplingar mellan teori och praktik. Eriksson (2009) påtalar dock att studenter ibland upplever svårigheter med att utföra de uppgifter som lärarutbildningen konstruerat utifrån *sin* kontext, eftersom de ska genomföras i en annan kontext, dvs. den praktiska verksamheten. Enligt Eriksson kan dessa svårigheter också bero på verksamhetsfältens olika åsikt om vad som faktiskt *är* ett lämpligt innehåll i utbildningen för att bäst bygga upp en yrkeskompetens som lärare. Ytterligare en förklaring antas vara en statusskillnad mellan olika lärarkategorier där högskolans lärare upplevs ha ett företräde (Eriksson, 2009).

Inledningen speglar tre glapp. Ett mellan lärarstudentens erfarenheter från utbildningen och den verksamhet de möter under sin vfu-period. Ett andra mellan bedriven högskoleforskning och de erfarenheter verksamma lärare innehar. Ett tredje mellan högskolans och verksamhetens lärarkategorier. Fortsättningsvis kommer dessa tre glapp att behandlas.

## **Student i gränsland**

Lärarstudenten kan sägas befinna sig i ett gränsland mellan två verksamhetsfält och förväntas därmed vara pendlande mellan att vara dessa till lags i olika utformade studie- och arbetsuppgifter. Eriksson (2009) visar att studenter ger uttryck för att de har svårigheter med att omvandla teoretiska perspektiv till praktisk tillämpning och att de söker efter exempel på praxisförankring i samband med föreläsningar i de högskoleförlagda studierna. Lärarutbildare på högskolan får i Erikssons studie kritik för att inte vara tillräckligt insatta i rådande skol- eller förskoleverksamhet och därför ge en syn på den rådande verksamheten som något som *är* eller *borde vara* på ett visst sätt. Detta synsätt överensstämmer sedan inte med studenternas egna upplevelser av verksamheten under de verksamhetsförlagda studierna. Samtidigt talar studenter om handledare på vfu-platsen som undantagna krav på kopplingar mellan teorier och egen verksamhet, eftersom de inte sägs äga ”dom fina orden för det” (Eriksson, 2009, s. 218)

eller vara uppdaterade på den senaste forskningen. Dock visar inte dessa påstående hela sanningen, hävdar Eriksson, eftersom det i hennes studie fanns flera exempel där högskolans lärare under föreläsningar gav praktiska exempel eller då verksamhetens lärare lyfte teoretiska resonemang med studenterna på förankring både från lärare på högskola och i verksamhet. Det kan här ändå tolkas som att studenter anser det viktigare för en lärare att kunna göra praktiska exempel av teorin, än att medverka i teoribildning utifrån verksamheten. Det tycktes med andra ord som om studenterna inte uppfattat sin kommande lärarroll som, vilket skulle kunna påverka synen på lärarrollen som en helhet av dessa båda kompetenser.

Utifrån båda fältens perspektiv skulle examensarbetet, enligt Mattsson (2006) kunna vara ett tillfälle för studenter att skolas in i synen på verksamheten som *både* en utgångspunkt för forskning *och* som eventuell mottagare av forskningsresultaten. Detta skulle medföra att studenterna redan i sin utbildning förväntades klara såväl en vetenskaplig stringens i skrivandet, som att göra resultaten kommunicerbara och användbara utanför högskolan. På så sätt skulle examensarbetet även komma att bidra till en framtida lärarkompetens som så småningom kommer verksamheten till gagn (Mattson, 2006; Rönnerman, 1998). Här bör dock tilläggas att det kan vara svårt för icke utbildade forskare, som studenterna i fråga är, att förhålla sig till och kritiskt granska en verksamhet som de sedan förväntas redovisa inför. Detta kan utgöra en viss påverkan för hur resultaten i examensarbeten kommer att framställas. Däremot kommer nyttan med ett undersökningsarbete att länkas till en användbar lärarkompetens, vilket är viktigt inte minst ur ett studentperspektivs behov av tydliga yrkesrollskopplingar.

Lärarstudentens syn på vad en lärare är, skulle kunna påverkas av hur *man talar om* denna roll. Om de som de själva säger, ständigt å ena sidan möter ett synsätt som begränsar verkligheten till verksamheten ute i förskolor och skolor eller å andra sidan, lyssnar till beskrivningar av hur verksamheten borde fungera, blir klyftan mellan de båda fält svårare att överbrygga. Det är, enligt Selander (2006) en lärarutbildnings uppgift att uppmärksamma dessa påstått åtskilda fält och peka på deras ömsesidiga beroende. Teoretiska och praktiska moment bör således finnas som naturliga inslag i båda verksamheterna. På så sätt skulle studenter slippa välja en av sidorna som ”den verkliga” och istället ges möjlighet att famna båda i sin kommande yrkesutövning.

Selander (2006) hävdar att den professionsknutna akademiska utbildningens kännetecken är förmågan kunna sammanväva de båda begreppen teori och praktik till en enhet och påvisar att studenter behöver både ”*färdighetsträning och teoretiska modeller*” som skapar ”*en känsla för yrket*” (2006, s. 31). En sådan känsla behöver dock inte betyda att handlingar sker utan närmare efter-

tanke, så att säga ”på känn”, utan istället att studenten får vara med om att lära känna många sidor av det yrke man valt. På så kan en bättre förståelse byggas upp för de förväntningar yrket har på den enskilde. Dessa förväntningar kan förberedas och övas i båda verksamhetsfälten, eftersom de inte enbart handlar om kunskaper i hur arbetet går till rent praktiskt utan även hur man med ett vetenskapligt förhållningssätt ingår i förbättringsarbeten på sin arbetsplats. Studenter behöver alltså få många möjligheter under utbildningen att dels kunna verksamhetsförankra de teoretiska resonemangen och dels att teoriförankra verksamhet samt att göra detta både genom studierna på högskola och i verksamhet. Detta för att inte en verksamhet ensam ska tar ansvar, eller makt om man så vill, över det ena av områdena.

## **Forskning utifrån båda verksamhetsfältens intresse**

Forskningens giltighet eller validitet, bedöms normalt av andra akademiker utifrån strikta akademiska kriterier och ofta även i jämförelse med andra forskningsstudier (Mattsson, 2006). En kritisk fråga man kan ställa är då om forskningen är angelägen för *andra* än just forskare själva. Användarvänlighet, för att hämta ett uttryck från IT-världen, är viktigt ur bedömningssynpunkt eftersom den förmodligen också garanterar spridning av undersökningen till andra än de som normalt är intresserade av ämnet. Praktikern måste tillåtas göra egen forskning under de unika förutsättningar och önskemål verksamheten har, hävdar Folkesson (2004), men betonar även att frågor om hur resultaten ska redovisas måste diskuteras vidare, för att även praxisforskningen ska kunna garanteras en professionell trovärdighet. Det handlar inte, anser Folkesson, om att praxisbaserad forskning ständigt ska vara den akademiska världen till lags, utan hellre om att frågor om tillförlitlighet och giltighet bör ses från flera perspektiv, för på så sätt säkerställa praxisforskningen som godkänd ansats för olika slags mottagare av resultaten.

Kanske finns det ett allmänt synsätt på forskning som något som endast kan bedrivas och användas av akademiker i akademiska kretsar där en värdering av studiernas resultat samtidigt innebär att även skol- eller förskoleverksamheten bli värderade. Universitetet är dock inte de enda som producerar kunskap, hävdar Tornberg och Axén (2004). De lyfter att det finns en chans att fler verk samma lärare blir forskningsaktiva, om lärarna själva blir involverade i forskning med hjälp av frågor som uppkommit ur deras egen praktik. Verksamhetens lärare, som tidigare varit konsumenter av akademins kunskap, kan då själva aktivt delta i kunskapandet och den teoribildning utifrån praktiken som på sätt kan ske. Ett sätt att förena lärare i de båda kunskapsfälten skulle alltså vara om de bereddes möjlighet att delta i forsknings- och utvecklingsarbeten som likvärdiga partners (Rönnerman, 1998). Mattsson (2006) påminner i samman-

hanget att högskolan är ålagd genom Högskolelagen<sup>3</sup> att se till att utbildningen har en nära koppling mellan teoretiska studier och de beprövade erfarenheter verksamheten erbjuder.

Ur ett lärarstudentperspektiv kan kombination av vetenskaplighet och beprövad erfarenhet te sig som en nödvändighet. Mattson (2006) förespråkar även en balans mellan forskare från högskolan och praktiker i verksamhet, för att beprövad erfarenhet ska kunna utvinnas i forskningssamarbeten som ger resultat och validitet utifrån bådars verksamhetsfält. En forskande handledare, med god kännedom om aktuell verksamhet skulle enligt Rönnerman (1998) ge lärare på fältet, större utvecklingsmöjligheter genom utmanande frågor och teoriknytning med fokus på de av praktiken ställda frågorna. Forskarens vinster blir upptäckter inom sitt eget forskningsintresse, där lärarnas inifrånperspektiv kan vidga begrepp och forma förslag på ytterligare forskningsområden (Rönnerman, 1998). Ett samarbete gagnar alltså forskningen generellt, men bidrar även till att kontakter rent konkret knyts mellan högskola och verksamhet så att nödvändiga diskussioner kring en föränderlig utbildning kan hållas levande (se t.ex. Dimenäs, 2007).

## Synen på lärarstatus

För att bli en vidsynt forskare kan det således tänkas att man, förutom att ha goda kunskaper i hur en undersökning genomförs och redovisas, även behöver skaffa sig erfarenhet av praktiken som sådan. Julie Allan<sup>4</sup> ger prov på detta genom att säga att hennes forskning bygger på "erfarenheter från barn" och inte om barn (min översättning och tolkning). I sammanhanget är det också relevant att hänvisa till Daniel Kallós<sup>5</sup> starka erinran om att praktiken inte behöver legitimeras av teorin utan äger en egen validitet. Båda verksamhetsfälten kan således tyckas vara betydelsefulla och dessutom vara beroende av varandra för att resultat av forskning och utbildning ska bli goda för samhälle och individ.

Ett likställande av verksamhetsfälten skulle förmodligen också kunna överbrygga de statuskillnader som i Erikssons (2009) studie upplevdes mellan lärarutbildare på fältet och lärarutbildare på högskola, där de senare ansågs ha en högre ställning. Också här kan *talet om* olika lärarkategorier vara hjälpande eller stjälpande då en nivåskillnad ska justeras. Som jag beskrivit ovan kan lärare som är verksamma inom olika fält ibland ge sitt eget synsätt företräde i uppgifter och diskussioner och kanske till och med visa på hur det andra fältet

<sup>3</sup> Högskolelagen: SFS 1992:1434, 1 kap § 2.

<sup>4</sup> Högskolan i Borås 090304. Julie Allan. Föreläsning: *Putting philosophy to work on teacher education*.

<sup>5</sup> Pedagoger Göteborg 090417. Professor Emeritus Daniel Kallós. Opponering vid Anita Erikssons disputation.

borde göra för att uppnå lika goda resultat som de egna. En student<sup>6</sup> gav uttryck för att förskoleverksamheten ibland framställs av lärare på högskolan såsom rigid och bakåtsträvande i förhållande till ny teoribildning och hon ifrågasatte om läraryrket egentligen är "särskilt roligt". Sådana uttalanden visar på nödvändigheten att istället uppmärksamma och medvetandegöra synsätt som förenar olika kategorier av lärare i forskning och läraruppdrag. Det blir också intressant att titta på vilka lärarens kompetenser är.

## Framtida lärarkompetenser

I en möjligen snäv syn syftar lärarutbildning till att förbereda studenter på läroplansuppdraget att lära barn *lära*. I ett längre perspektiv skulle också krävas att läraren besitter kunskaper om att lära barn *lära sig förklara* sina kunskaper och ståndpunkter, för att inte hamna utanför vid till exempel framtida demokratiska beslutsprocesser (Hermansson-Adler<sup>7</sup>). Eriksson (2009) talar om att utbildade studenter som en form av "förändringsagenter" (s. 237), som efter utförd lärarutbildning, tar med sig den senaste ämnesdidaktiken ut till verksamheter för en utveckling av dessa. Detta innebär för studenten många olika kompetenser att förhålla sig till.

För att förbereda ovan beskrivna läraruppdrag finns många aspekter att beakta. Marton och Booth (2000) talar exempelvis om att det inte skulle finnas en universalmetod som fungerar för att lära alla allt. Istället framhäver de att det är hur individen uppfattar sitt lärande och medvetenheten om förändringen lärandet har medfört, som *är* lärande. Därför hävdar Marton och Booth att ett viktigt läraruppdrag på alla nivåer är att förbereda möten mellan individer så att samspel kring konkreta erfarenheter och en dialog på metanivå erbjuds på den lärandes villkor. Erfarenhet ses av författarna, som den helhet all ny kunskap prövas emot och som är grunden för att lärandet alls ska ske, vilket uttrycks: "För att lära sig något måste man ha en aning om vad det är man lär sig" (s. 10). Detta skulle i ett studentperspektiv betyda att studenternas egna erfarenheter behöver tydliggöras och accepteras under utbildningstiden och tas till vara som en godkänd resurs vid lärandetillfällen.

Dimenäs (2007) pekar på att dagens stora och ständigt föränderliga informationstillgångar kräver att läraren klarar av att sortera och välja ut ett lämpligt och lagom stort innehåll, där tillräcklig tid ges åt barn för en bra bearbetning av informationen både tankemässigt och praktiskt. Därutöver behövs möjligheter att tillsammans med läraren problematisera och lyfta konkreta upplevelser och iakttagelser till mer generella och abstrakta principer (Marton & Booth, 2000).

---

<sup>6</sup> Hämtat från ett samtal med en lärarstudent under ett studiegruppstillfälle.

<sup>7</sup> Magnus Hermansson-Adler, intervju i Högskolenytt, pedagogik nr1/2009.

Interaktion mellan de lärande ses även som viktigt (Säljö, 2001) i lärandesituationer där en möjlighet ges att ställa och pröva sina egna hypoteser (Dimenäs, 2007) och att därtill förklara sina antaganden ur olika synvinklar. Det betyder att lärarutbildningen kan behöva erbjuda många fler tillfällen då mindre grupper av studenter reflekterar över hur dessa metadialoger kan gå till. Exempelvis kan de beredas övningstillfällen och exempel på hur lärandesituationer rent konkret kan förberedas för att uppmuntra till dylika samspel och samtal barnen emellan. På liknande sätt behöver studenterna själva synliggöra sitt eget lärande och bli utmanade i diskussioner av sina studiekamrater eller högskolans och verksamhetens lärare. Detta förutsätter således ökade resurser i exempelvis kursbudgetar, för att frigöra fler timmar till nära samtal i smågrupper mellan studenter och lärare.

Lärarutbildningen famnar över ett stort kunskapsområde som studenten sedan förväntas klara av när de äntrar yrkeslivet. Givetvis kan all mänsklig vishet eller kompetens inte behandlas på högskolan under de få år utbildningen pågår och därför bör lärarprogrammet mer betraktas som grunden i lärarrollen (t.ex. Dimenäs, 2007). Inte heller kan verksamheten förklara alla kunskaper som krävs för att utveckla en lärarprofession, vilket gör att båda fälten kan tänkas vara beroende av att komplettera varandra – inte endast under, utan även efter utbildningstiden. På så sätt kan lärarutbildningen bättre svara mot de förväntningar morgondagens lärare står inför.

## **Framtidens lärarutmaningar**

”Framtiden är inte vad den har varit”, påstår professor i socialpsykologi, Lars Dençik<sup>8</sup> och menar att det inte endast räcker att med kunskaper om egen upplevd vuxenroll, förbereda barn och unga inför det som förmodas vara framtiden. Snarare behöver de kunna klara att möta en värld som erbjuder val och förändringar i allt snabbare takt. En sådan framtid behöver kreativa och initiativrika unga och därmed också en lärarkår som ständigt är utvecklingsbenägen och medveten om olika påverkansfaktorer. Dimenäs (2007) framhåller reflektion kring didaktiska frågor och innehåll, utifrån ett meningsskapande på den lärandes villkor, som ett sätt att stå emot andra intressen som pockar på uppmärksamhet.

Privata intressenter vinner mark och pressen ökar på lärare, att i en marknadsanpassad verksamhet leva upp till vinstkrav och att anpassa arbete, kontroll och metoder efter vad som är mest ekonomiskt fördelaktigt. Både Beach (2008) och Robertson (2008) menar att detta är ett angrepp på professionella som gör dem till kapital på en kompetensmarknad eftersom de lockas med löften om frihet,

---

<sup>8</sup> Stockholm 981023. Lars Dençik. Föreläsning: ”Samspelet förskola-familj”.

eget ansvar, självstyre, flexibilitet och annat som tidigare varit förbehållet demokratiska värden. Beach (2008) hävdar att konsekvensen blir att kompetenta lärare, som lämnar sin offentliga anställning, istället övergår till att bli privatägda och då behöver arbeta mot de mål och arbetssätt som ger vinst och mätbara resultat inför styrelser och andra investerare. I slutändan kan en sådan övergång från kommunal till privat arbetsgivare innebära en prioriteringsproblematik gentemot styrdokumentet. I en kommersiell skolform blir också välutbildade lärare ”dyrare” arbetskraft och en förmodad risk föreligger att de mest välutbildade samlas i de skolor som har råd att anställa dem. Det kan i sin tur innebära en delning av lärarkåren i två. En del som är välutbildad och får uppdrag i välbärgade områden och en annan som inte är lika välutbildad men anses tillräcklig för områden där låginkomsttagares barn bor, eftersom dessa grupper ändå inte förväntas bli framgångsrika och söka sig till längre utbildningar (Beach, 2008). Enligt det här sättet att se kan en annan tänkbar sortering befaras då barn som behöver mer stöd i någon form inte kommer kunna välja skola utan bli hänvisad till de skolor som i sin budget vill prioritera denna extra kostnad. På vilket sätt sorteringen än sker leder den till slut till en ojämlik utbildning för barn i vårt land.

Sorteringsskolor finns även i ett globalt perspektiv bland annat i utvecklingsländer där fattiga barn och unga så småningom förväntas ta arbeten, som kräver lite, alternativt ingen utbildning alls eller till och med riskerar att hamna i verksamheter som utnyttjar dem i en tillverkningsproduktion som maskerats med en utbildningsfunktion<sup>9</sup> (Rincones, Silva, & Hampton, 2008). Företag som lockar med denna ”utbildning” har ofta sin hemvist i ekonomiskt bättre välställda länder, vars egen utbildning av unga syftar till helt andra kompetenser. Utan att skriva under på hela marxismens grundvalar, kan det konstateras att detta inte verkar rättvist ur en global solidaritetsaspekt.

Debatten kring nyliberalismens framfart, leder frågan tillbaka till vad som håller på att hända med läraryrket och vad som kommer att efterfrågas i fråga om lärarkompetens framöver både inom landet och internationellt. Compton och Weiner (2008) manar till en gemensam lärarfacklig kamp för att försvara rätten till utbildning, vilket kan vara svårt att förhålla sig till utifrån vårt samhälles olika politiska synsätt. Dock bildar författarnas tydliga markering en utgångspunkt för frågor om utbildning och lärarprofession som kan användas i lärarutbildningssammanhang för att uppmärksamma den ökande sortering av barn som kan skönjas. Även i forskningssammanhang behöver ämnet uppmärksammas både för att skaffa fram mer kunskap om vilken påverkan ekonomiska intressenter verkligen har på den svenska förskole- och skolvardagen och fun-

---

<sup>9</sup> Exemplet från en skola i Mexico där kvinnor utbildades till sömmerskor genom att sy samma söm i tusentals. av de sportkläder som senare skulle exporteras till USA.

gera som ett brobygge mellan de olika verksamheterna. Dessutom kan ytterligare kunskap ge bättre möjligheter för spridning av kompetenta lärarkrafter och förhindra den delning av lärarkåren som Beach (2008) varnar för.

## **Slutsatser och avslutande diskussion**

Diskussion om hur teori och praktik ska förenas, kommer att fortsätta långt efter det att detta kapitel sätter punkt. Istället för att fokusera på hur teori och praktik ska kunna förenas vill jag här framföra en uppmaning att istället vända blicken mot vad i lärarutbildningens som utgör ett prioriterat innehåll. En gemensam syn på lärarutbildningen som ett samhällsuppdrag med fokus på innehåll utifrån berörda parter (högskolan, verksamheten och studenterna) infallsvinklar skulle naturligt kunna innebära en chans till en meningsfull balans mellan de delar av verkligheten som var och en av parterna representerar. Ett nätverk som har fokus på innehållet i utbildningar skulle med andra ord ge bättre garantier för lärande ur ett livslångt perspektiv. Dessutom skulle detta kunna förhindra en alltför snäv syn på reflektion och utvärdering som kopplat endast till den egna verksamhetens utveckling. Vissa nätverk finns redan idag. Utan de mentorer och handledare som redan idag arbetar på lärarutbildningen skulle denna inte kunna bedrivas. De bidrar till en nödvändig helhet genom den kompetens som endast någon som direkt arbetar i dagens förskole- och skolverksamhet kan besitta. Frågan kvarstår dock om hur vi kan ta dem till vara som en mer integrerad del av utbildningen och som en viktig resurs i förståelse för den aktuella kontext som utbildningen väntas svara mot.

En annan fråga rör hur vi ser på studenternas kunskapande kring sin yrkesidentitet. Lärarutbildning handlar enkelt uttryckt om att lära både sig själv och andra lära. Teorier och tillämpningsprinciper det talas om i förhållande till barnens lärande, borde kanske i större utsträckning även praktiseras av lärarutbildare då de möter studenter i lärarutbildning i deras lärande, exempelvis när det handlar om kontextens och samspelets betydelse. Ett problem är att studentgruppernas storlek inte tillåter detta i den utsträckning som vore önskvärt. Kanske är vi också fast mellan ett examinationskrav och en syn på lärande som inte är samstämmigt med detta krav. Kanske borde vi ompröva hur vi ser på vad som är viktigt att kunna i ett längre perspektiv. Det talas om en progression inom vissa områden, men hur vet vi att det verkligen sker en sådan? Att studenter ges uppgifter med stegrande kravnivåer är ingen garanti för att de lär sig ”mer” eller når en högre nivå av vetande, och frågan är vad vi gör för att ta reda på det? Många fler kursöverskridande diskussioner tillsammans med lärarutbildare emellan skulle behövas, för att se det läraryrkeslivslånga lärandet och inte endast det kursbegränsade. Förankring mellan de två verkligheterna, där fler uppgifter har en tydlig funktion i båda, kan vara ett sätt att ge pers-



pektiv på läraryrket som ett yrke där vetenskapliga och praktiska kompetenser är lika viktiga.

Forskningssamarbete med utgångspunkt i verksamheten med ett gemensamt forskningsintresse breddar perspektiven för båda fälten och ger samtidigt studenter en tydlig signal om båda verksamhetsfälts beroende av varandra. Synen på teori kan manne förändras i och med att teoribildning sker på plats i det som ibland påstås vara den praktiska verkligheten och samtidigt ger verktyg för att utveckla verksamhetsperspektivet i högskoleverkligheten. Vi inom högskolan behöver akta oss för att bli en ”klubb för inbördes beundran”. Ett exempel på forskning som bara verkade bli intressant ur forskarnas eget perspektiv, ger Kroksmark (2009b), då han påstår att de forskningsresultat som presenteras i IKT-projektet LearnIT saknar ”skolnära potential”, eftersom dessa inte kunde kommuniceras och nå fram till lärare på ett trovärdigt och för dem användbart sätt. Kroksmark anser att intresset nu borde vändas mot orsakerna till att de 145 miljoner KK-stiftelsen investerat inte kom att förbättra IKT i den praktiska verksamheten, utan resulterade i vad han kallar en ”vetenskaplig pappersmassfabrik” (2009a). Ett samarbete på lika villkor kunde istället ha gett både fortbildningstillfällen, förbättringsutveckling genom meningsfullhet för praktiken, samtidigt som värdefulla kontakter kunde ha knutits mellan forskare och lärare eller mellan högskola och verksamhet. Allt detta skulle bättre ha blivit ett stöd för livslångt lärande för både vuxna och barn. Detta skulle kunna vara det ”mer” som eftersöktes i inledningen med referens till Lewins (1946, i Mattsson 2006, s. 202) ord om att forskning som bara blir till vetenskapliga texter inte skulle vara tillräcklig, utan kräver något mer. Forskning behöver således vara till gagn för olika slag av användare i lärarkåren och genomföras och presenteras på ett sätt som är tillgängligt för dessa. Framtidens forskare kanske just nu befinner sig på lärarutbildningen i Högskolan i Borås och frågan är om vi på högskolan talar om utvecklings- och forskningsarbeten som något som är en del av lärarvardagen? Och framstår vi som benägna att samarbeta med verksamheten på olika sätt? Även om forskningssamarbete inte är svaret på alla problem lärarutbildningen brottas med, så skulle det vara ett brobyggarprojekt som kan inspirera olika typer av lärare på många olika sätt.

Här vill jag även ta upp studenter som uppmuntras att direkt efter avslutat lärarprogram ge sig i kast med förberedelse inför forskningsutbildning, utan att en mer konkret yrkeserfarenhet av hur barn är och lär hunnits införskaffas. Måhända leder dylik forskning till resultat som speglar undersökningsområden med nya ögon och som är skrivna utifrån väl grundade antaganden knutna till teoretiska utgångspunkter. Däremot skulle kontextens betydelse för resultaten inte framstå som lika självklart för forskaren, och kanske föreligger även risk för begränsade forskningsmöjligheter genom fokus på teoribildning *av* praktiken, snarare än *i* och *tillsammans med* densamma. Egen yrkeserfarenhet kan

med andra ord även vara ett sätt att tillskansa sig en mångsidig grund för forskningskompetenser.

Ett tydligare fokus på vad lärarutbildning egentligen syftar till borde givetvis varit högsta prioritet när en ny lärarutbildning ska utvecklas. Vad som kan saknas i den lärarutbildningsutredning<sup>10</sup> som lämnade Sigbrit Frankes skrivbord och vandrade för påsyn till landets lärosäten, är ett synsätt på barns lärande som individuellt och kontextkopplat och som kräver något annat av lärarprofessionen än kunskaper om hjärnans utveckling. Utredningen En Hållbar Lärarutbildning signalerar ett återtag till fokus på psykologiska faktorer och inväntande av rätt biologisk mognad, vilket inte känns som en dagsfärsk utmaning som stämmer överens med begreppet ”hållbart”. Istället ter sig frågor om en verkligt hållbar lärarutbildning som en som kan fokusera på olika solidaritetsperspektiv utifrån en bildningsskola för alla och som tar den lärandes perspektiv i den kontext denne befinner sig i (Säljö, 2000). Verkligt hållbar blir en lärarutbildning också om den är användbar i den yrkesroll man utbildats till genom att vara dels verksamhetsutvecklande och dels en del i samhällsuppdraget att utbilda morgondagens vuxna medborgare.

### *Slutligen*

Vad som är en upplevd verklighet skiljer sig naturligtvis mellan människor och kanske tycker någon att ovanstående text inte har berört den inledande titelfrågan i sin helhet. Det som här har varit viktigt att påpeka är att sammanhang där individen får uppleva mening och upptäcka sitt eget lärande utifrån sina egna villkor, är det som kan upplevas vara en verklig *verklighet*. Hur detta sedan påverkar individen till att kunna använda erfarenheten i nästa sammanhang, som exempelvis nyutexaminerad lärare, kan vi bara spekulera i. Förhoppningen borde dock vara att vi ska få se spår av lärarutbildningen i en verksamhet, som klarar både teoretisering och praktisering.

Svaret på frågan i titeln får därför bli: Jo, verklig vetenskaplighet finns i verkligheten! Den startar i de meningsfulla frågor som ställs i och som också kommer den så kallade verkligheten till gagn – vare sig denna återfinns på högskolan eller förskolan.

---

<sup>10</sup> En Hållbar Lärarutbildning (SOU 2008:109).

## Referenser

- Beach, Dennis (2008). The changing relations between education professionals, the state and citizen consumers in Europe: Rethinking restructuring as capitalisation. *European Educational Research Journal*, 7(2), 195-207.
- Compton, Mary & Weiner, Lois (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. New York: Palgrave MacMillan.
- Dimenäs, Jörgen (2007). *Undervisningens röda tråd*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskusanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkesson, Lena (2004). *Aktionsforskning: På vems villkor?* I Karin Rönnerman (Red.) *Aktionsforskning i praktiken: Erfarenheter och reflektioner* (ss. 111-124). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Thomas (2009a). Learn IT – en vetenskaplig pappersmassefabrik? *Pedagogiska magasinet* (4), 75-75.
- Krokmark, Thomas (2009b). Lärande i digitala tider. *Forskning 2.0. Pedagogiska magasinet* (2), 14-17.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Malmö: Studentlitteratur.
- Mattsson, Matts (2006) Hur bedöma praxisorienterad forskning? I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 198-223). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Rincones, Rodolfo, Silva, Cesar & Hampton, Elaine (2008). Teaching for the Factory: Neoliberalism in Mexican Education. I Mary Compton & Lois Weiner (Eds.), *The global assault on teaching, teachers and their unions: Stories for resistance* (ss. 37-41). New York: Palgrave Macmillian.
- Robertsson, Susan. L. (2008). Remaking the world: Neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. I Mary Compton & Lois Weiner (Red.), *The global assault on teaching, teachers and their unions: Stories for resistance* (ss. 11-36). New York: Palgrave Macmillian.
- Rönnerman, Karin (1998). *Utvecklingsarbete: En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 25-40). Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tornberg, Gunbritt & Axén, Ulla (2004). Kunskap skapas inte enbart av universiteten. I Rönnerman, Karin (Red.), *Aktionsforskning i praktiken: Erfarenheter och reflektioner* (ss. 35-53). Lund: Studentlitteratur.

## **SAMVERKAN – HUR DÅ?**

*Marita Cronqvist*

Som VFU-ansvarig så befinner jag mig ofta mitt i problematiken om hur teori och praktik kan förstås och hur sambandet kan se ut. Min främsta utmaning handlar om att upprätthålla en god kommunikation med alla berörda. Som VFU-ansvarig blir du en slags samordnare för högskolans lärare, studenterna, kommunens representanter och VFU-lärarna. Alla parter ska tillsammans ge studenterna en utbildning där teori och praktik kan mötas. Innan studenterna ska göra sin VFU så bjuds VFU-lärarna in till VFU-konferenser där syftet är att informera om kursen och om VFU, samt att erbjuda en föreläsning som ligger inom ramen för kursen. Detta är ett sätt att erbjuda VFU-läraren kompetensutveckling och att stödja i VFU-uppdraget. Många gånger kan det vara dålig uppslutning till dessa konferenser och det är ett exempel på hur möjligheten att samverka mellan teori och praktik försvåras. Hinder som många VFU-lärare upplever är att det är svårt att lämna sin klass, rektorn är kanske inte så villig att sätta in vikarie och högskolan har krav från VFU-lärarnas fackliga organisationer att inte lägga konferenserna utanför den normala arbetstiden. Det finns generellt en vilja att delta i en samverkan mellan profession och akademi men många gånger kan faktorer som man kan tycka är triviala, såsom att informationen om vilken VFU-lärare som är inbjuden till vilken konferens är begriplig, bli reella hinder på vägen.

Bronäs och Selander (2006), som jag tar min utgångspunkt ifrån i diskussionen kring teori och praktik, slår fast redan i inledningen att teori och praktik är sammanvävda med varandra och att det går inte att renodla det ena från det andra. Det finns ingen teori utan att praktiken har påverkat och det finns ingen praktik som är helt skild från teori. Medvetenheten om teorierna kan dock variera ganska mycket och framför allt tror jag att möjligheten att uttrycka praktiken varierar. Jag instämmer med synsättet att teori och praktik alltid står i beroende till varandra men undrar vidare, hur förhållandet kan förstås. För lärarutbildningens utformning blir svaret på den frågan mycket intressant. Eftersom det är tankar och teorier om hur dessa begrepp samspelar som ligger till grund för hur lärarutbildningen kan konkretiseras och praktiseras blir medvetenheten kring olika sätt att uppfatta sambandet viktig.

### **Yrkesspråk – ”Ett professionellt vi”**

När frågan om sambandet diskuteras blir begreppen som används i sammanhanget talrika. Selander (2006) förklarar topiskt tänkande som en möjlighet att

upptäcka många olika aspekter av verkligheten. En teori likställs med ”aspektseende” och topiskt tänkande innebär ett synliggörande av att flera aspekter kan vara giltiga men inte behöver utesluta varandra. Ett ”professionellt jag” och ett ”professionellt vi” används av Selander (2006) för att utveckla ett yrkesspråk, ett kollektivt språk där de individuella erfarenheterna kan uttryckas i syfte att möjliggöra en diskussion och en beredskap inför att förändra skolan i samstämmighet med det omgivande samhället. Tanken att skolan inte är en statisk arbetsplats med givna sanningar om hur undervisning ska bedrivas är viktig och då blir en fungerande samverkan mellan forskning och profession angelägen.

## Dualism eller helhet?

Tone Saugstad (2006) pekar på två viktiga aspekter, nämligen västerlandets vana att tänka dualistiskt och att kombinera dualismen med ett hierarkiskt synsätt. Teori och praktik blir varandras motsatser och teorin överordnas praktiken. Detta är ett problem när det gäller att förena forskning och yrke. Sambandet måste vara jämställt för att fungera på ett tillfredsställande sätt, anser jag. Saugstad (2006) vill byta ut teori och praktik mot skola och liv och med hjälp av Aristoteles teorier ge nya perspektiv på förhållandet mellan teori och praktik. Idealet för Saugstad (2006) är det livslånga lärandet och kompetenspedagogiken, som handlar om en förmåga att lära sig samt ett ansvar för att lära sig. Aristoteles begrepp epistemisk kunskap som oföränderlig knyter an till teorin medan *techne* och *fronesis* betecknar det mera föränderliga och praktiska. Enligt Aristoteles så finns det ett samband mellan kunskapens beskaffenhet och hur den lärs in, och det innebär att *techne* och *fronesis* bäst lärs in praktiskt. Jag citerar en sammanfattning av Saugstads (2006) ståndpunkt:

*Även om det är en kvalitativ skillnad på teoretisk och praktisk kunskap, så är det likväl en relation mellan dem. Relationen är bara inte automatisk, så som konventionen föreställer sig det. (s. 69)*

Saugstad (2006) menar att den teoretiska kunskapen inte är meningsfull att beskriva i kompetenstermer och det är ju intressant, för vad är i så fall kompetens? Vidare säger Saugstad (2006) att den praktiska kunskapen inte kan göras regelmässig. Det som bekymrar mig i tolkningen av Saugstads (2006) text är att jag inte blir av med intrycket att hon utvecklar resonemanget från en dikotomi, teori och praktik, till en ny dikotomi, skolkunskap och livskunskap. Om förhållandet mellan teori och praktik många gånger har betraktats som hierarkiskt så föreligger samma risk att betrakta förhållandet mellan skolkunskap och livskunskap som hierarkiskt. Jag tror inte att det är så vattentäta skott mellan olika kunskapsformer som Saugstad (2006) med hjälp av Aristoteles teorier

uttrycker. Relationen, samspelet, mellan teori och praktik kräver en medveten reflektion och därför blir ordet ”automatisk” främmande i sammanhanget, precis som Saugstad (2006) uttrycker.

Förhållandevis ofta slås jag av att det dualistiska tänkesättet är så tongivande i vårt samhälle. Forskning presenteras många gånger i termer av motsatsförhållanden och frågeställningen gäller om vi ska betrakta något speciellt fenomen på ena eller andra sättet, medan verkligheten tycks hamna någonstans mitt emellan. Mitt huvudämne är religion och jag skulle vilja använda religionsämnet som illustration till vad jag menar. I västerländska religioner, exempelvis kristendomen, så finns det dualistiska tänkesättet genom att vi betraktar gott och ont som ett motsatspar och vi ska göra gott. I förhållandet till Gud förväntas vi tro eller inte tro och om vi inte tror så hamnar vi i helvetet men om vi tror så hamnar vi i himlen. Allt genomsyras av dualism. I österländska religioner, exempelvis hinduismen, ser man livet som ett kretslopp. Det onda och det goda kan inte på samma enkla sätt som i västerlandet delas upp. När guden Siva förstör, så är det förutsättningen för att något nytt kan skapas. I den kinesiska traditionen med yin och yang, så är inte något fält renodlat utan det mörka finns i det ljusa. I funderingar kring förhållandet mellan teori och praktik, kan det vara givande att betrakta även andra motsatspar. Vad är teori? Vad är praktik? Hur kan sambandet förstås?

## **Kvalitetsbärande procedurer**

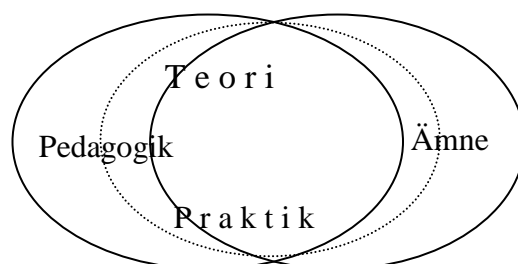
Bertil Rolf (2006) förespråkar något som han kallar för den procedurbaserade modellen. Med procedur menar Rolf (2006) den standard som särskiljer bättre prestationer från sämre när det gäller praktisk kunskap. En viktig tankegång i sammanhanget är att den professionella praktiska kunskapen, av Rolf (2006) kallad kompetens, är att ”aktörer inte bara efterföljer procedurer utan också genom reflektion eller metakognitiva processer kan förbättra dessa procedurer” (s. 88). För att relatera Rolfs (2006) resonemang till Saugstads (2006), så uttrycker Rolf (2006) att ”klyftan mellan teori och praktik blev djup i Aristoteles begreppsapparat” (s. 77). Den procedurbaserade modellen försöker bilda ett ramverk för olika modeller att beskriva den praktiska kunskapens betydelse. Begrepp som används är metakognition och överindividuell nivå. Rolf (2006) anser att den högre utbildningen kan motiveras om den bidrar till att ”utforma och upprätthålla professionella kvalitetsbärande procedurer” (s. 89). Idag betraktas kompetensen många gånger som individuell medan Rolf (2006) hävdar att kompetens inte kan vara individuell, helt och hållet. Detta kan kopplas till Compton och Weiners (2008) syn på att nyliberalismens dilemma innebär att individen brer ut sig på bekostnad av kollektivet, vilket de betraktar som mycket negativt för samhällsutvecklingen eftersom lojaliteten mot svaga grup-

per bör upprätthållas. Utbildningens innehåll skapas inte alltid efter den svages behov utan människor med stark ekonomisk ställning i samhället styr utbildningen för att möta sina egna kapitalistiska behov. När individens behov betonas ligger det nära till hands att betona även individens kompetens istället för att betrakta kompetens som en kollektiv förmåga. Rolf (2006) menar att proceduren bestäms både av kognitiva och sociala moment. Det finns viktiga poänger, både i Rolfs (2006) resonemang om att det sociala samspelet är viktigt och att kompetens handlar om att även utveckla procedurer genom att medvetandegöra dem och att reflektera över dem. Om läraryrket hade handlat om att tillgodogöra sig en pedagogisk hållning som gäller för alla tider, så hade man kanske inte behövt den vetenskapliga delen av utbildningen utan det hade räckt att använda en annan lärare som det goda och allena rådande exemplet. Men det finns ingenting i läraryrket som stämmer in på ordet statistiskt. Samhället förändras, barnen tänker annorlunda idag, läraren måste fungera i skolan både som den ser ut idag och om tjugo år. Då blir reflektionen, medvetenheten och utvecklingspotentialen viktiga aspekter av professionen och därmed också lärarutbildningen. Rolf (2006) slår fast: ”Teori och praktik är oskiljaktiga” (s. 96).

Slutsatsen Rolf (2006) drar om att teori och praktik är oskiljaktiga stämmer överens med min uppfattning. Jag tänker mig praktik, respektive teori som två trådar som successivt flätas samman genom att jag på ett aktivt sätt förhåller mig till den egna yrkesrollen och andras yrkesutövning, blir medveten om vad jag gör, vad andra gör, kort sagt reflekterar kring olika resultat kring min yrkesverksamhet. Jag prövar en teori, ser hur den fungerar i praktiken och får utifrån det möjlighet att ompröva eller förkasta teorin. Jag gör något som ”magkänslan” säger åt mig, det kanske blir lyckat och eventuellt kan jag i efterhand finna förklaringar genom olika teorier om varför det blev lyckat. Att följa ”magkänslan” kan exempelvis innebära att försöka planera något som tilltalar och som motiverar elevgruppen. Det som blir helt rätt i ett sammanhang kanske inte alls fungerar i ett annat. Ibland kan det handla om att frånga sin planering för att man i situationen känner att det inte blir bra. Efteråt får man anledning att fundera över varför planeringen inte fungerade. Kopplingarna mellan teori och praktik behöver alltså inte alltid vara så medvetna och uppenbara utan genom reflektion under längre eller kortare tid så kan sambanden successivt framträda. Samspelet mellan teori och praktik är mycket komplext och svåröklarat. En viktig fråga är hur tankarna kring samspelet och vikten av samspelet kan ta sig uttryck i den konkreta lärarutbildningen i syfte att ge studenterna kvalité i sin utbildning. Kan praktiken sammanvävas med teorin så att studenterna förbereds på bästa sätt för yrkeslivet?

## Skolans betydelse för samhällsutvecklingen?

Sjöberg och Hansén (2006, s. 139) redovisar modell (fig. 1) för förhållandet mellan teori och praktik å ena sidan samt mellan pedagogik och ämne å den andra, och relaterar sedan begreppen till varandra.



*Figur 1. En bild av hur det är möjligt att uppfatta förhållandet mellan begreppen teori, praktik, ämne och pedagogik. (Efter Sjöberg och Hansén, 2006, s. 139).*

Ofta kan en bild ge perspektiv som är svåra att fånga i texter. Bilden uttrycker hur samspelet kan se ut och min tolkning av modellen blir att beroende på var man lägger tyngdpunkten i undervisningen så kan kunskapen bli rätt annorlunda. Lärarstudenten som får mycket ämnesteorier i sin utbildning befinner sig uppe i högra kanten av modellen medan studenten som har mycket VFU hamnar längre ner. Frågan är om det finns ett ideal och hur det i så fall ser ut.

Sjöberg och Hansén (2006) kommer fram till att lärarutbildningen har en mycket viktig roll som aktiv part i samhällsutvecklingen. Politiska beslut påverkar skolans verksamhet väldigt påtagligt och frågan om hur politik och forskning samspekar blir därför angelägen. I förslaget till den nya lärarutbildningen saknas vetenskapliga referenser i hög grad, åtminstone inom utbildningsvetenskap, och frågan är varför förslaget inte i större utsträckning bygger på den aktuella forskningen. Historiskt sett så har vi många exempel på att utbildning har varit ett viktigt medel i totalitära regimer för att kontrollera människors sinnen, men utbildningen kan också ha en positiv inverkan på samhällsutvecklingen mot exempelvis utökad demokrati och jämställdhet. För Compton och Weiner (2008) så blir utbildning och samhällsutveckling starkt förknippat med vartannat eftersom de driver tesen att nyliberalismen har inneburit att kapitalismen i mångt och mycket styr utbildningen i samhället. De menar att det kollektiva ansvaret och att ta tillvara de svagas intressen är viktigt för att få en positiv samhällsutveckling. Enligt Compton och Weiner (2008) så ligger nyliberalismen bakom att kapitalistiska intressen alltmer styr över utbildningsfrå-



gor, men frågan är om det inte är en allmän samhällsutveckling som alla politiska inriktningar har bidragit till. Att det finns en solidaritet i samhället och att utbildning är en möjlighet som finns öppen för alla är självklart viktigt. Det är dock viktigt att lärarna är medvetna om sin roll och vilken samhällsbild de företräder. Kan man lära ut demokrati, genom att tala om det? Måste man inte också ha ett demokratiskt förhållningssätt i klassrummet? Återigen kommer vi tillbaka till hur frågan om teori och praktik kan samverka.

## **Reflektionens betydelse**

Brouwer och Korthagen (2005) pekar på den chock som nyutexaminerade lärare möter när de ska börja sin första tjänst. Av olika skäl så tycks det finnas ett gap mellan utbildningen och yrkesutövandet. Frågan är om det är möjligt eller ens önskvärt att överbrygga detta gap. Om den krassa verkligheten inte motsvarar vad utbildningen uttryckt så kan det finnas anledning att fundera över hur man som nyutexaminerad vill påverka det man möts av. Utbildningen som presenterar idealbilder ger studenten möjligheter att skapa en bild av hur man vill förändra verksamheten. Bronäs (2006) laborerar med orden och menar att benämningen vetenskaplig eller teoretisk yrkesutbildning kan visa på ett närmande mellan teori och praktik. Hur ska teori och praktik kunna samverka i utbildningen? Bronäs (2006) konstaterar att det finns mötesplatser mellan teori och praktik och nämner olika begrepp, såsom kunskap i handling, reflektion-i-handling och reflektion-över-handling. Genom dessa begrepp ställs reflektionen i centrum medan Wolrath-Söderberg (refererad i Bronäs, 2006) använder begreppet handlingsklokhet. Vad vill då alla dessa begrepp uttrycka? Bronäs (2006) ger exempel på hur man kan frångå sina ursprungliga planer om något händer som påverkar händelseförloppet i klassrummet. Kanske kan reflektion-i-handling i detta sammanhang översättas med flexibilitet, något som kan utvecklas genom erfarenhet? Bronäs (2006) använder många begrepp men tycks ändå mena att reflektionen och skapandet av en egen yrkest teori är det väsentliga dvs. att genom reflektionen pröva sig fram till en egen, medveten yrkest teori.

## **Begreppet reflektion preciseras**

Lindhart och Lund (2006) nämner, apropå samspelet mellan teori och praktik, att pedagogisk kunskap kan kallas episteme, med betydelsen att det inte bara är en handling som är viktig utan även förståelsen av varför man utför den. De ställer den besvärliga frågan om huruvida lärarutbildningen har någon betydelse eftersom undersökningar pekar på att personliga uppfattningar som studenter bär med sig tycks styra deras syn på undervisning. Bilden är att nyblivna lärare anpassar sig till och socialiseras in i den verksamhet som bedrivs ute på skolorna. Den undersökning som Brouwer och Korthagen (2005) gjort visar också

att nyblivna lärare socialiseras in i ett färdigt skolsystem och handlar på ett sätt som de upplever att omgivningen förväntar sig av dem. Men undersökningen visar också att efter de första åren så förändras bilden och lärarna vågar alltmer forma sin egen yrkesroll och klarar att bortse från förväntade krav från omgivningen. Detta skulle då kunna tolkas som att lärarutbildningen har betydelse, åtminstone på sikt. Det tar några år att finna sig själv i yrkesrollen och att få tid att pröva saker och skapa sig en personlig yrkesroll. Lindhart och Lund (2006) uttrycker det så här: ”Efter hand omvärderas och anpassas de vetenskapligt baserade teorierna. Lärarutbildningens innehåll är föremål för en personlig tolkning” (s. 157).

Lindhart och Lund (2006) pekar på några olika problem inom den danska lärarutbildningen, nämligen att det är problematiskt att sammanföra teori och praktik inom utbildningen. Många gånger så hänvisas studenten till att på egen hand överföra de vetenskapliga teorierna till praxis. Praktiken förbereds ganska väl men det brister i uppföljningen. Ibland anordnas seminarier där student, lärare från högskolan och VFU-lärare har möjlighet att mötas och diskutera olika frågor men oftast är dessa seminarier kostsamma och resurskrävande även tidsmässigt och därför tillhör de undantagen mer än regeln. I denna typ av seminarier finns ju annars en reell möjlighet för teori och praktik att mötas genom att studenten kan reflektera utifrån konkreta situationer. Alternativa lösningar kan diskuteras.

En annan aspekt som Lindhart och Lund (2006) tar upp som problematisk är reflektionen och de tar sin utgångspunkt, som så många andra i Schöns begrepp reflection-in-action och reflection-on-action, och precis som andra, ifrågasätter de om det är möjligt att klara av att reflektera i handlingen så som undervisningssituationen ser ut idag. De pekar också på att nyutbildade lärare kämpar för sin existens och överlag har svårt att finna tid för att reflektera. När det gäller reflektionen, preciserar de begreppet genom att slå fast att reflektionen bör ha ett objekt (något att reflektera över), en grund (något att reflektera utifrån) och en riktning (ett syfte). De fördjupar resonemanget kring reflektionen genom att ta upp vikten av att reflektera över sig själv gentemot någon som förmår ge alternativa perspektiv. Att referera sig själv och sina egna handlingar gentemot någon annan bör utmynna i en dialog, det är alltså viktigt med personlig vägledning. Särskilt viktigt är det att få till stånd en verklig reflektion när handlingarna är automatiserade. Dessa handlingar är extra svåra att synliggöra. Att erbjuda lärarstuderanden en mentor som är yrkesverksam och som följer studenten under hela utbildningstiden för att kunna diskutera utan ett bedömningsansvar verkar vara ett bra alternativ för att komma åt reflektionen på ett sätt som Lindhart och Lund (2006) förespråkar.

Överlag har den danska lärarutbildningen, enligt Lindhart och Lund (2006), problem med att förena teori och praktik. De olika lärarutbildarna, VFU-lärare och högskolans lärare, saknar kontakt med varandra. Utbildningen fokuserar alltför mycket på ideal, enligt studenterna. Frågan är om idealen endast bidrar till att öka gapet mellan utbildning och yrke eller om idealen har en funktion för att våga ifrågasätta och för att skapa en drivkraft till förändring. Lindhart och Lund (2006) vill att praktiken ska vara utgångspunkt för pedagogiken och medlen för att nå dit kan vara observation och reflektion. Observationer ger studenterna möjligheter att se hur andra undervisar och därmed kan olikheter diskuteras. När det gäller reflektionen så används Korthagens (Brouwer & Korthagen, 2005) modell i fem faser: 1) handling, 2) tillbakablick på handlingen, 3) uppmärksamhet på väsentliga aspekter, 4) finande av alternativa lösningar och 5) omprövning. Genom dessa faser ska studenten kunna utveckla sin förmåga att reflektera på egen hand över sin undervisning. Lindhart och Lund (2006) påtalar också vikten av att studenterna under sin utbildning kan beredas möjligheter att reflektera över sina värderingar. Eftersom studenten bär med sig värderingar och åsikter utifrån tidigare erfarenheter så kan det vara värdefullt att medvetandegöra vilka ställningstaganden man gör och hur dessa förhåller sig till en yrkeskodex.

## **Vad innebär kompetens?**

Precis som Lindhart och Lund (2006) så delar även Lennart Svensson (2006) in läraryrket i två delar, nämligen ämneskunnande och pedagogik. Han har även en tudelning när det gäller synsättet på kvalifikationerna, de är antingen uppgiftsrelaterade eller ideologiskt-normativa. De sistnämnda är exempelvis värderingar som Lindhart och Lund (2006) påpekade vikten av att lyfta inom lärarutbildningen. Svensson (2006) försöker ringa in begreppen kunskap, kompetens och kvalifikation samt vad dessa i sin tur innebär för begreppet professionalism. Kunskapen betecknar han som "knowing that" respektive "knowing how" där den förstnämnda är explicit, möjlig att uttrycka, medan den senare är implicit, men så småningom kan göras explicit. Kompetens är individens förmåga som är kontextuell medan kvalifikation handlar om de krav som arbetet ställer på den enskildes kompetens. Svensson (2006) talar om lärande eller handlande på fyra nivåer: (1) rutinbaserad, (2) regelbaserad, (3) kunskapsbaserad och (4) reflektiv. Svensson (2006) menar att Schöns begrepp reflektion i handling "skiljer ut professionell kompetens från mera allmän kompetens" (s. 181). En undersökning som Svensson (2006) relaterar till visar att begreppen kunskap, kompetens och skicklighet är mest frekventa för att beskriva professionalism. Om man utgår från att kompetensen och skickligheten är kontextuell så blir bilden att professionalism också anses vara kontextuell. Resultatet från denna undersökning visar också att professionalism kopplas till enskilda in-

divider och aldrig till organisationen. Det är alltså den enskilde läraren som sägs vara mer eller mindre kompetent, skicklig eller professionell medan institutionen skola som organisation inte uttrycks med dessa begrepp. Ett annat resultat är att det är kunskapsanvändningen, den kontextuella kunskapen, som betonas och inte kunskapsinhämtandet.

Det är intressant att det kontextuella framhävs och att det är yrkeserfarenheten som ger förtroende för lärarna och att värderingarna kommer i skymundan. Men precis som Svensson (2006) uttrycker, så är värderingar svåra att iakttä men de kanske ändå utgör den viktiga basen för förtroendet. Att tilliten kopplas till enskilda personer och inte till organisationen i undersökningen verkar ganska naturligt eftersom det generellt är svårt att förhålla sig till organisationer. Däremot om förtroendet är gott för många enskilda inom samma organisation så kan det bli återverkningar även för organisationen. Svensson (2006) betonar alltså den enskildes förmåga att reflektera och kompetens innebär enligt resultaten att kunna använda sin kunskap i ett konkret sammanhang. Min tolkning av Svenssons (2006) resultat blir därför att det är angeläget för lärarutbildningen att närma sig det kontextuella, det vill säga kunskapsanvändningen, ännu mer genom att ytterligare förstärka sambandet mellan den verksamhetsförlagda utbildningen och den högskoleförlagda utbildningen.

## **Kanaler som kan överbrygga gapet mellan teori och praktik?**

Morberg, Löfmark, Öhlund och Ilicki (2006) påtalar den förändrade synen på studenterna som bärare av utveckling och förmedlare av forskning ut till verksamheten. Professionstanken inom högskolor innebär att forskning, samhälle och yrkesverksamhet ska samverka, men om detta ska fungera så krävs det olika strategier för att nå dit. Problemen med denna samverkan som skribenterna pekar på är ett missnöje från VFU-lärarna att högskolans lärare inte deltog särskilt aktivt vilket ledde till att utbildningens olika delar förblev separerade. Dessutom pekade VFU-lärarna på en hel del praktiska saker som inte fungerade. Denna del av boken är extra intressant för mig som VFU-ansvarig eftersom jag möter denna problematik så påtagligt i mitt arbete. Exempel på praktiska problem kan vara att kommunicera med många inblandade parter, att få ut inbjudningar, att ha god framförhållning i tid så att alla har en möjlighet att planera in ett möte, att göra attraktiva program som gör det värt att resa långt. Skribenterna uttrycker följande:

*Frågeställningar som uppstår i arbetslivet kan bearbetas vidare inom akademin, och direkta kanaler kan skapas för att sprida kunskaperna till dem som är verksamma i olika yrken utanför akademin. I riktlinjer för akademiska yrkesutbildningar tar man upp begrepp som integrering, vil-*

*ket bland annat kan innebära att teoretiskt lärande utgör grunden för praktiskt lärande och att praktiskt lärande ska återföras till teorin för att utveckla det teoretiska lärandet. Flera reformer inom det svenska högskolesystemet har haft den ambitionen att utveckla integreringen. Vi uppfattar ändå att klyftan fortfarande finns där. (Morberg, Löfmark, Öhlund & Ilicki, 2006, s. 196)*

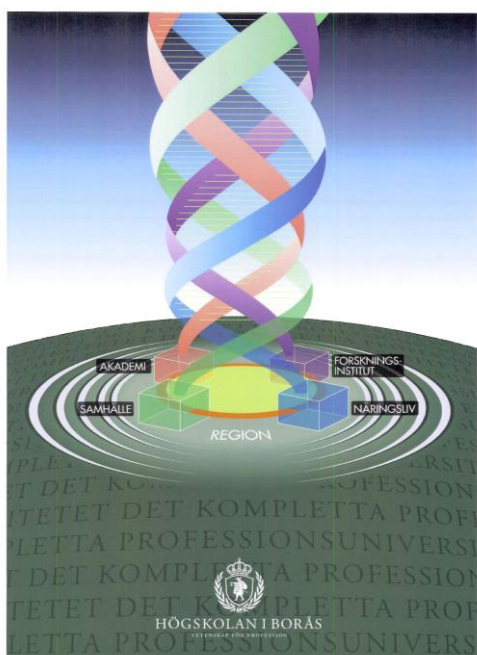
Det låter enkelt att skapa kanaler men i realiteten är det inte så lätt. Det finns problem på många olika nivåer. Det handlar mycket om enskilda personers vilja och engagemang, (studenter, VFU-lärare och högskolans lärare), det handlar om, som tidigare nämnts, praktiska omständigheter, om teorin utgår från praktiken eller vice versa. Det är som striden om hönan och ägget, det finns ingen lösning. Frågan är hur man skapar dessa viktiga kanaler som nämns i citatet? Vem tar ansvar för att kanaler upprättas? Vad kan olika parter uppnå genom en samverkan?

## **Praxisorienterad forskning**

Ett sätt att få en bättre samverkan mellan forskning och profession kan vara att lägga större betoning på praxisorienterad forskning som Matts Mattsson (2006) tar upp. Forskningen ska inte bara förklara hur saker och ting förhåller sig utan ska också kunna förändra olika förhållanden. Grundtanken i praxisorienterad forskning är enligt Mattsson (2006) ”att människan hela tiden förändrar världen och att människan själv förändras med den. Det är en dialektisk process” (s. 198). Mattsson (2006) tar upp problemet med att forskaren får tolkningsföreträde framför praktikern. Detta är en allmän problematik som är viktig att uppmärksamma när det gäller praxisorienterad forskning. En större samverkan mellan forskningen och professionen måste ta itu med problemet att forskaren får högre status. En samverkan bör bygga på ett jämlikt förhållande om det ska kännas angeläget för alla parter. Fördelen med praxisorienterad forskning är att den är kontextbunden men ändå kan bidra till generell kunskap. Ett par viktiga begrepp som Mattsson (2006) lyfter fram i beskrivningen av praxisorienterad forskning är Kallebergs (refererad i Mattsson, 2006) ”a question-driven approach”, vilket innebär att de ursprungliga frågeställningarna som forskningen utgår ifrån förändras under resans gång. Frågor leder till nya frågor och detta synsätt inom forskningen tilltalar mig eftersom en samverkan med professionen underlättas genom detta förhållningssätt. Kontexten får avgöra. Även Mattsson (2006) relaterar till Schön (och Polanyi) som menar att ”teorin är in-neboende i praktiken” (s. 212).

## *Olika bilder*

Frågan om hur teorin förhåller sig till praktiken är intressant och det är spännande att jämföra olika bilder av hur forskare tänker sig sambandet. En bild är redan presenterad. Fördelen med bilden är att den blir tydlig men också alltid förenklad. Verkligheten är mer sammansatt än bilden men bilden kan genom sin enkelhet hjälpa tanken. Schön och Polanyi (refererade i Mattsson, 2006) föreställer sig att teorin finns inom praktiken medan rektor Lena Nordholms presentation av förhållandet vid en introduktionskurs för nyanställda vid Högskolan i Borås bestod av olika spiraler som löper upp mot himlen (se fig. 2). Jag har själv tänkt mig två spiraler, en för teori och en för praktik, som vävs samman. En annan bild kan innebära att olika länkar, som representerar teori och praktik, hakar i varandra och bildar en hel kedja, därför att när teorin har hakat i praktiken så hakar praktiken i teorin och sedan fortsätter utvecklingen till en personligt utformad kedja.



*Figur 2. Bild visad vid introduktionsdag för nyanställda vid Högskolan i Borås den 26 mars, 2009.*

## **Diskussion**

Problematiken kring teori och praktik är komplex och mångfacetterad, men utgör en viktig grund för det kvalitetsarbete som bedrivs inom lärutbildningen. Beroende på hur man betraktar sambandet mellan teori och praktik, så finner man kanske olika vägar att stärka sambandet eller betonar olika metoder. Oavsett om man tänker länkar, spiraler eller något annat för att förstå samban-

det mellan teori och praktik blir förhållandet olika beroende på hur och när reflektionen samspelar. Reflektionen är en slags motor eller drivkraft mellan teori och praktik. Det kan skilja ganska mycket mellan hur lärare och studenter reflekterar och hur ofta. Beroende på detta kan förhållandet mellan teori och praktik bli mycket olika. När reflektionen gjorts kan slutsatser och tolkningar bidra till att det fortsatta samspelet mellan teori och praktik påverkas. Därmed tycks förhållandet vara en ständigt pågående process som inte kan förutses. Genom samtalet mellan både yrkesverksamma lärare och studenter möjliggörs reflektion inte enbart inom individen utan också inom gruppen. Då kan olika tolkningar ställas mot varandra bland människor med samma typ av erfarenhet. Vid VFU-samlingar är det ständigt efterfrågat att få tid att samtala med varandra. I takt med att erfarenheterna fylls på behövs det tid att ställa praktiken mot teorier, vilket i sin tur innebär att det är lika viktigt för yrkesverksamma att genom hela sitt arbetsliv få möjlighet att möta nya teorier som det är för studenterna att successivt fylla på sina praktiska erfarenheter för att pröva teorierna. När man är ny i yrket har man många teorier med sig men få erfarenheter medan de som har varit länge i yrket har lång erfarenhet och mycket dold kunskap som behöver kommuniceras, kläs i ord, för att skapa ett gemensamt yrkesspråk. Detta utbyte och inbördes beroende mellan yrkesverksamma lärare och studenter innebär att den förstärkning av samarbetet kring VFU som gjordes genom propositionen från 2001 är mycket positiv. Sambandet mellan teori och praktik finns på flera olika plan. Det handlar om att finna ett sätt att överbrygga uppdelningen mellan forskning och yrkesverksamhet men det har i min redovisning också handlat om att i sin yrkesroll finna vägar att smälta samman teoretisk kunskap med praktisk, både när det gäller undervisningsskicklighet och värderingar. Att skapa trovärdighet för det man säger innebär att man även bör praktisera det. Sambandet mellan teori och praktik oavsett infallsvinkel handlar till sist ändå om att utöva läraryrket på ett professionellt sätt, vilket lärarutbildningen på ett så bra sätt som möjligt ska förbereda studenterna för. I litteraturen har det på flera håll lyfts fram att samarbetet, exempelvis skapandet av ett gemensamt yrkesspråk, kan bidra till sammansmältandet av teori och praktik. Att förlägga forskningen i verksamheten, att satsa på praxisorienterad forskning kan vara en viktig åtgärd för att överbrygga klyftan mellan vetenskap och profession. Frågan om forskningens förhållande till verksamheten rymmer många olika aspekter. Å ena sidan så finns det fördelar med att forskare och verksamma lärare knyts närmre till varandra eftersom man kan berika varandra med de olika kompetenser man har. Å andra sidan finns det en poäng i att hålla isär forskning och yrkesverksamhet eftersom forskaren och läraren kan ha delvis olika motiv för sin verksamhet. Forskaren har mer av perspektivet att ifrågasätta och vilja förändra medan lärarens perspektiv handlar om att verksamheten ska fungera bra i den konkreta situationen. Det kan vara av betydelse att forskaren därför inte är alltför involverad i praktiken. Ytterligheterna är när forskare och lärare är samma person eller när forskaren inte har någon som

helst kontakt med verksamheten. Ett nära samarbete mellan profession och forskning med en medvetenhet om olika roller och perspektiv är eftersträvänsvärt.



## Referenser

- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 119-133). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (Red.) (2006). *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Brouwer, Niels & Korthagen, Fred (2005). Can Teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 4, 153-224.
- Compton, Mary & Weiner, Lois (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. New York: Palgrave MacMillan.
- Lindhart, Lars & Lund, Birthe (2006). Det problematiska med lärarutbildningen. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 149-170). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Mattsson, Matts (2006) Hur bedöma praxisorienterad forskning? I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 198-223). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Morberg, Åsa, Löfmark, Anna, Öhlund, Lennart S., & Ilicki, Julian (2006).Handledning i yrkesutövning: Ett samverkansprojekt mellan tre akademiska yrkesutbildningar. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 188-197). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 74-98). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Saugstad, Tone (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 58-73). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Selander, Staffan (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 25-40). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sjöberg, Jan & Hansén, Sven-Erik (2006). Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 134-148). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Svensson, Lennart (2006). Lärarprofessionalism, tillit och kunskap. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 171-187). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

# LÄRARUTBILDNINGEN OCH LÄRARKUNSKAP I DE ESTETISKA ÄMNENA

*Gunilla Fihn*

Läroarutbildningen i Sverige har återigen satts under lupp och granskats. I den mångsidiga enmansutredningen HUT 07 (SOU 2008:109), får läroarutbildningen kritik på ett antal punkter. Främst är det kopplingen mellan teori och praktik som kritiseras och att det är allt för få disputerade läroare undervisar på utbildningen. Man vill se en större tydlighet och ett förstärkt samband mellan didaktik, praktik och ämnesinnehåll. Det ger förstås anledning att fundera över den egna praktiken, det vill säga hur det står till med detta i den dagliga gärningen som läroarutbildare på Högskolan i Borås, närmare bestämt för de estetiska ämnena på läroarutbildningen. Detta kan bli en omfattande uppgift och i denna PM kommer jag att försöka lägga fram ett underlag till en fortsatt diskussion kring något som måste anses aktuellt men ändå inte nytt. Liksom Bengt Persson (personlig kommunikation, 2008-09-24), professor i pedagogik, påpekar så kan inte heller utredningens kritik av läroarutbildningen anses som något nytt. Den kritik som framkommer i utredningen är något ständigt återkommande, anser han. Takten på förändringskraven är hög och Persson påpekar vidare att det ofta blir ”fel” utbildning som kritiseras eftersom uppgifter till nya utredningar inte sällan hämtas från redan förändrade utbildningar. Detta är till stor del också fallet i HUT 07, anser han.

Det måste ses som märkligt att det ständigt i stort sett är samma kritik som återkommer, men detta kan delvis förklaras med att det görs grunda och snabba utredningar. Det allvarliga ligger i att nästan inget i realiteten verkar förändras. Är utredningar onödiga och uddlösa? Eller är det möjligen så att ingen egentligen önskar någon större ändring? Det verkar räcka med att på så sätt visa att frågan finns med på den politiska agendan. I avsaknad av syften och konstruktiva visioner blir frågan inte ens allvarligt initierat i diskussionen.

Jag menar, att det är mycket viktigt att ständiga diskussioner förs om hur läroarutbildningen skall etablera sitt värde och sin aktualitet. Det är därför viktigt att varje lärosäte öppet manifesterar hur man arbetar med just de frågorna. Synnerligen viktigt anser jag det är att samtliga inblandades röster efterfrågas i dessa sammanhang. Som det nu är har läroarutbildningen blivit med Perssons (2008-09-24) sammanfattande ord ”en arena för politisk agitation”. Inom denna arena är det de utvalda och tillfrågade som med det talade och skrivna språkets makt får tolkningsföreträde. Denna PM avser att vara ett bidrag i linje med det ovan

sagda, en uppmaning och ett underlag till en diskussion om de estetiska ämnena och det estetiska lärandet på lärarutbildningen.

Kollegor tolkar att det föreligger indikationer på drastiska nedskärningar av de estetiska ämnena i den nya lärarutbildningsutredningen. Som lärare i estetiska ämnen kan jag oroas härav. Jag menar att det finns mycket att oroa sig för i utredningen men utan att vidare gå in på detta eller att ohejdat framstå som oreddig optimist ser jag det inte fullt ut negativt. Det handlar om olika synsätt på estetik och estetiskt lärande. Jag väljer här att hellre se det som en öppning för en välbehövlig förändrad diskussion, såväl på det egna lärosätet som på landets 26 olika lärosäten för lärarutbildning.

Kupferberg (2009) ställer sig frågan om det i pedagogiken finns teoretiska och begreppsmässiga redskap för att hantera de nya utmaningarna som uppstår i samhällsutvecklingen. I postmodern anda sammanblandas genrer och ämnesintegration har blivit en slags kreativitetsregim. Kupferberg väljer att beskriva samhällsutvecklingen som en slags hybridmodernitet och han pekar på att det finns olika typer av kreativitet, pedagogiska men också konstnärliga. Huvudin- tresset inom lärarutbildningen har under senare år handlat om en slags vetenskaplig form av kreativitet men Kupferberg anser att det nu är dags att också ta den konstnärliga kreativiteten på fullt allvar. Det är i brytpunkten mellan pedagogiken och konsten, mellan pedagogrollen och konstnärsrollen som utmaningen för en nydanande lärarutbildning finns, anser han. Genom att studera kulturhistorien kan vi se lärarrollens förändring och också ana att den mer och mer kommer att ha likheter med konstnärsrollen. Det är estetiska lärprocesser, där växling mellan teori och praktik är en framträdande och viktig aspekt, som skall studeras på lärarutbildningen, anser Kupferberg. Till detta behövs en ny diskussion och nya gemensamma begrepp. Låt detta, menar jag, bli en ansats till en diskussion, från ord till handling i ställningstaganden och tydlighet.

Då tio av landets 26 lärarutbildningar har hotats av nedläggning väntar jag mig en fulltalig uppslutning kring ett välgrundat ställningstagande för de estetiska ämnenas roll på lärarutbildningen speciellt då det estetiska retoriskt ses som värdefullt i olika sammanhang på lärarutbildningen i Borås. Låt oss då tillsammans, i arbetet med att förnya lärarutbildningen, syna agitationen av estetikens värde för att redigera och vitalisera ett välanvänt men omdiskuterat och otydligt område. Det estetiska kan först då i sin mest radikala avsikt vara till gagn för lärande och relevant kunskap för blivande lärare, anser jag.

## Kunskap i olika former

Saugstad (2006), lektor vid universitetet i Köpenhamn, diskuterar konsekvenserna av maktförhållandena inom kunskap och lärande, vilket hon menar får starka uttryck i synen på praktik och teori, och hur dessa former skall kunna sammanfogas. Den konventionella utgångspunkten i yrkesutbildningar är oftast att teori och praktik skall sammankopplas. Trots detta redogörs sällan inom pedagogiken för varför och på vilket sätt, eller för hur sammanhanget mellan teori och praktik skall se ut. Saugstad tar i detta sammanhang upp den franske strukturalisten Derridas påverkan på västvärldens tänkande, där ett binärt tänkande i dikotomier skapar starka hierarkiska språkliga maktstrukturer. Hon ställer sig frågan varför teori och praktik nödvändigtvis skall sammankopplas. Saugstad går så långt tillbaka som till Aristoteles för att leda oss in på tankar om att det teoretiska och det praktiska har olika funktioner och kan sägas befinna sig inom olika livsformer och därför måste läras på olika sätt. Genom att använda Aristoteles olika kunskapsformer i diskussionen (se tabell 1) kan vi också se hur dessa ges funktion och på så sätt få nycklar till att förstå på vilka sätt de olika kunskapsformerna kan läras, anser hon.

*Tabell 1. Saugstad presenterar följande översikt över kunskapsformer enligt Aristoteles (Saugstad, s. 68).*

<i>Kunskapsområde</i>	<i>kunskap</i>	<i>aktivitetsform</i>	<i>syfte/funktion</i>
Det teoretiska	episteme	theoria	förstå/insikt/analys
Det praktiska	techne fronesis	poiesis praxis	producera/framställa social-etisk interaktion

Övergripande anger Saugstad med detta hur Aristoteles ser det teoretiska, episteme, som den kunskap som är ”exakt, tidlös, oföränderlig, förutsägbar och vetenskaplig .... Den teoretiska kunskapen är åskådarens kunskap, där syftet är att förstå och förklara” (s. 67). Det praktiska, techne och fronesis, ses som den kunskap som är ”kontextavhängig, föränderlig och delvis oförutsägbar, som kan säga något om det sannolika och det möjliga...Den praktiska kunskapen är deltagarens kunskap, där syftet är att agera i världen” (s. 67). Där är techne kunskap som kopplas till det materiella, att producera för samhället. Fronesis är kunskap som kopplas till skapandet av det sociala och det politiska och som också står för det etiska i samhället. ”Fronesis är kunskapen om att tolka en viss given situation för att kunna handla rätt, på rätt tidpunkt och utifrån det rätta motivet – för det egna och samhällets bästa” (s. 67).

Under några seminariedagar i oktober 2008 på Stockholms universitet, diskuterades konst och lärande. Professor Ingela Josefsson<sup>11</sup> (2008-10-14) knöt då också hon an sitt resonemang om vetenskapligheten i lärarutbildningen till Aristoteles tankar om en slags praktisk visdom, en slags strävan efter duglighet, i vetenskapen om att vi inte når hela vägen fram. Det handlar på något sätt om att se det rimliga, att se duglighet i olika förmågor, de vill säga dygder. Grunden för denna praktiska visdom menade Aristoteles, enligt Josefsson, fanns i dygder, så som i mod (förknippat med kroppsligt begär, behov och passioner), måttfullhet, rättvisa, mildhet (jmf. vårt förakt för svaghet) och vänskaplighet (i motsats till vresighet och retlighet). Under samma seminarierie framhöll också professor Lars Lindström (2008-10-15) värdet av fronesis, en av Aristoteles urskilda kunskapsformer, i lärarutbildningen. Fronesis kännetecknas utifrån Lindströms förklaring av:

*överläggningar i praktiska frågor: tar hänsyn till speciella omständigheter, väger fördelar mot nackdelar, är osäker och temporär, värdesätter beprövad erfarenhet, intresserar sig för det enskilda fallet, är medveten om vad som kan spela in, är beredd att ompröva angreppssätt som inte fungerar. Strävar efter att komma fram till kloka, om än inte perfekta beslut.*

Lindström presenterade tre kunskapsformer på det sätt som jag återger i tabell 2.

---

<sup>11</sup> I diskussioner under seminariet KOL "Konst och lärande". Stockholms universitet, 2008-10-14.

Tabell 2. Tre kunskapsformer enligt Lindström (2008).

<i>Episteme</i>	<i>Fronesis</i>	<i>Techne</i>
Vetenskaplig kunskap	Professionskunskap	Estetisk/praktisk kunskap
Forskning	Dokumentation	Gestaltning
Det välgrundade argumentet	Det belysande exemplet	Den inspirerande förebilden
Det akademiska seminariet	Konferensen	Ateljésamtalet
Validitet	Kontext	Process/Produkt
Det allmänna i fokus	Det enskilda i fokus	Det personliga i fokus
Vetenskaplig uppsats	Fallstudier	Portfolios
Besvarar forskningsfrågor	Hanterar dilemman	Problematiserar
Saklighet	Professionell hållning	Personlig prägel
Det trovärdiga påståendet	Det kloka beslutet	Den innovativa lösningen

Här kan fronesis ses som formen för professionsutbildning, där förhållandet teori och praktik tar sig något annorlunda uttryck, än i de två andra formerna som tas upp.

Saugstad (2006) anser att skolans problematik inte är en fråga om ett ”teori-praktik problem” utan mer ett ”liv-lära problem”. Hon ger en historisk tillbakablick och konstaterar att i och med den tekniska utvecklingen växte skriftspråket och dess värde fram. I jämförelse med talspråket i den muntliga traditionen, lyftes kunskapen fram genom skriftspråket, men också bort från person och sammanhang, blev mindre personlig, mer bestående och därmed också mer ”högt stående”. På så sätt blev skolkunskapen normerande för praktikkunskapen, en slags ”teknisk rationalitet” som ger ökad längd på utbildningar, mer av akademisering och också en ökning av olika slags professionsutbildningar. Alla tre delarna stämmer in på utvecklingen på Högskolan i Borås. Lärarutbildningen, framför allt utbildningen till förskollärare, har blivit längre och akademiserad. Högskolan i Borås strävar dessutom efter att bli professionsuniversitet. I detta kan vi ana att förhållandet mellan teori och praktik kommer att kvarstå som dikotomiskt och hierarkiskt. Uppgifterna blir mer av reflekterande karaktär och Saugstad ger yrkesdagboksskrivandet som ett exempel på det. Detta används frekvent på lärarutbildningen i Borås. Vidare kan Saugstad också se den motsatta effekten då praktiken blir normerande för skolkunskapen. Där läggs stor vikt vid användbarhet och metoder, som praktikperioder, grupparbeten och workshops, blir brobyggare mellan skolan och livet. Teorin blir på så sätt en konvention och praktiken en sanningskontroll.

Saugstads (2006) avgörande fråga handlar om varför teori och praktik skall sammanfogas och förenas trots att det i de flesta sammanhang uppfattas dualistiskt. Om denna insikt etableras, anser hon att diskussionen om teori och praktik får annat fokus. Det skulle bli viktigast att se sambandet mellan livskunskap och skolkunskap och diskutera var man lär vilken kunskap bäst. Detta skulle leda till att man tydligare ser den verksamhetsförlagda utbildningen som ett kunskapsfält som knyter an till både det praktiska och det teoretiska fältet. På samma sätt anser jag att det förhåller sig inom det estetiska området. Min uppfattning är att då praktik och teori är nära sammanflätade kan det ses och betecknas med andra begrepp. Detta borde vara en självklarhet, menar jag, då lärutbildningen nu är en akademisk utbildning.

Bronäs (2006), lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm, ser en akademisk professionsutbildning som en metafor för föreningen mellan teori och praktik. Bronäs utgår ifrån kritiken i en tidigare lärarutbildningsutredning (SOU 1999:63) och har undersökt vad ökad vetenskaplighet medfört för förhållandet mellan teori och praktik inom lärarutbildningen. Utredningen pekade på att det behövdes mer praktik och mer teori och man efterlyste också en högre grad av vetenskaplighet. De studerande har i den teoretiska och vetenskapliga grunden blivit mer medvetna om hur de tänker och hur deras tankar påverkar hur de sedan gör i praktiken. Det blir viktigt att kunna ställa frågor, inte ta något för givet utan att ständigt pröva och ompröva.

Denna fokusering anses i hög grad vara teoretisk, men Bronäs (2006) påpekar att teori är generellt medan handlingar är konkreta och unika. Hon menar att kunskap häri har hög relevans för arbetet med eleverna ute på skolorna. Den inger en slags handlingsklokhets (jmf. fronesis). Det är viktigt att ha distans till sin undervisning, att kritiskt kunna granska sina handlingar och att ifrågasätta sina värderingar. Detta är relevant yrkeskunskap anser Bronäs, men ser en fara i om lärandet av den erfarenhetsbaserade kunskapen helt och hållet förläggs till VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Där finns det sällan varken tid, kunskap eller vana att reflektera och utveckla kunskap ur erfarenheter, anser hon. Här anser jag att man kan dra slutsatsen att lärarutbildningen måste bli bättre på att reflektera både i teori och i praktik, något som jag menar ständigt görs i de estetiska ämnena.

## **Estetiska ämnen i skolan**

Avsikten och uppmaningen i detta PM är alltså att med avstamp i den nya lärarutbildnings- utredningen lyfta fram utsagor om och argument för det estetiska i skolan. Detta för att initiera en angelägen diskussion om det estetiska som ett fält för lärande inom lärarutbildningen. Genom att ur olika aspekter vaska



fram och synliggöra kunskaper för lärande i de estetiska ämnena vill jag initiera och inspirera till en diskussion om relevanta strategier för lärande i de estetiska ämnena inom lärarutbildningen.

Erfarenhet säger mig att nu är det allt eller inget som på många sätt kan ha etiketten estetiskt lärande och estetisk kunskap. Detta framkommer också i ”Kultur och estetik i skolan” (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003), utredningen av de estetiska ämnena i skolan. Här framhålls en negligering av demokratins värden, då den estetiska verksamhet som främst förekommer i skolan endast är av ett modest slag. Man framskriver att det istället är mer önskvärt med en mer radikal estetik som anses ge mer värdefull kunskap för framtiden.

*Konstens bidrag till skolan kan vara att öppna för de kritiska perspektiven, det mångtydiga och svårtydda, det ännu ej formulerade, för frågor som behöver bli offentliga, synliga, bearbetade och gemensamma eller fortsätta vara personliga (Gråhamn & Thavenius, 2003, s.15).*

Den radikala estetiken kan ifrågasätta en ensidig kultursyn och vitalisera demokratin. Genom en vidgad syn på språk ger de estetiska ämnena, med ett förhållningssätt såväl till konst som till populärkultur och marknadsestetik, en öppning för lärarutbildningen till att bli mer utav bildning (Thavenius, 2004).

Det finns dock stor anledning att fråga sig hur de senaste årens nyliberala ”valfrihet” påverkat de demokratiska idealen i skolans arbete. Då gästprofessorn i pedagogik, Julie Allen vid Högskolan i Borås, hade samlat lärarutbildare där för ett seminarium utifrån sin artikel ”The Civic and Civil in Initial Professional Education” (2009) och frågade efter ”the main danger” för lärarutbildningen, kom svaret, media och marknaden, närmast unisont från lärarutbildarna.

Irisdotter (2008), forskare i utbildningsvetenskap på Stockholms universitet, synar olika positioner i diskussionen kring valfrihet och kvalité. Detta handlade diskussionen också om under ett senare seminarium i kursen ”Lärarutbildning och vetenskaplighet” då de kritiska texterna i antologin ”The Global, Assault on Teaching, Teachers and their Unions” (Compton & Weiner, 2008) ventilerades. Utifrån den nya diskrimineringslagen (SFS 2006:67) studerar Irisdotter hur mångfaldsidealet gestaltas i centrala texter i skoldebatten. Hon studerar detta i relation till marknadslogiken och finner att det gestaltas mycket olika. Olika diskursiva positioneringar framträder tydligt då Irisdotter studerar diskurserna utifrån Habermas, Faircloughs och Wohlgemuths idéer. Minst två tolkningar är tydligt urskiljbara, mångfald utifrån faktiska erfarenheter och mångfald utifrån filosofiska visioner. Med ett dialektiskt förhållningssätt tar hon speciellt upp tre olika kritiska teoretiska positioneringar till förhållandet mellan demokrati och marknadslogik som påverkar debatten: ”logik som styrs

av utbud och efterfrågan, konkurrens, attraktionskraft och marknadsföring” (Irisdotter, 2008 s.173).

Irisdotter (2008) anser att det är viktigt att gå vidare i skoldebatten och menar att när det är utifrån så helt olika teoretiska utgångspunkter som diskussionen förs, blir skoldebatten inkonsekvent och ibland helt paradoxal. Detta, menar jag, kan jämföras med debatten kring konst och pedagogik i lärandesammanhang och också då det gäller diskussionen kring estetiska ämnen och estetiska lärprocesser. Där skapar flyktiga fokuseringar, värderingar och omdömen som ”flummigt” och liknande, diffusa kvaliteter. Inte minst sker detta inom området drama, där kampen mellan konst och pedagogik i diskussionen inte lyfter insikter eller värdet av ämnet ens inom redan väl initierade grupper. Exempel på detta finner vi i Rasmussons avhandling (2000) som problematiserar kampen mellan konst och pedagogik inom ämnet i den nordiska facktidskriften Drama. Detta kan också anses intressant i ljuset av att de estetiska ämnena, såväl inom skolan som inom lärarutbildningen, oftast erbjuds inom ramen för de valbara delarna (Borg, 2007).

I regeringens nationella barnkulturuppdrag (Gustafsson & Fritsén, 2004) har det studerats hur olika kunskapsformer möts. I uppdraget ingick att fokusera skilda problemområden och frågeställningar för samarbete mellan skola och barnteater. I studien framkom att lärare ser med osäkerhet på teaterns symboliska gestaltning. Lärarna i studien gav uttryck för att teater var ”konstigt”, ”överkligt” och ”ologiskt”. Det poetiska och symboliska ger möjlighet till olika tolkningar vilket skapade osäkerhet hos flertalet lärare. I rapporten framkommer att lärare ofta är fångna i en tanketradition som förklarar, tillrättalägger och förenklar det mångbottnade, och man anser i rapporten att den stora utmaningen för lärarutbildningen är att upprätthålla det oförklarligas dragningskraft. Detta är enligt mig en stor utmaning för lärarutbildningen i Borås.

## **En utmaning för lärarutbildningen**

I sin avhandling ”Att skapa ordning för det estetiska”, har Monica Lindgren (2006), lektor vid musikhögskolan i Göteborg, genom diskursanalytisk forskning bland annat studerat hur lärare och skolledare ger skolans estetiska verksamhet legitimitet. Det vill säga hur man talar om det estetiska och om sig själva som företrädare för det estetiska i ett visst sammanhang. Centrala begrepp som framkom i sammanhanget var bl.a. balans, behov, glädje, fostran, helhet och kompensation.

Vad det gäller *balans* kopplas detta till föreställningen om att barn i största allmänhet har behov av omväxling. Elever ses ha olika slags *behov* som kan

tillgodoses med hjälp av estetisk verksamhet, det vill säga estetik som en slags terapi. Eleverna skall genom estetisk verksamhet uppnå balans och harmoni och i linje med detta skall de också ha roligt, känna *glädje* (t.ex. ”lustfyllt lärande”). Stor del av *fostran* går också ut på att fostra till bättre självförtroende och bättre självkänsla. Omväxling mellan teori och praktik och mellan görande och tänkande, ses som viktigt. Skolan uppgift häri blir att eftersträva *helhet*, en slags harmoni i detta. Återigen ser man eleven som någon med brister och att fostran skall leda till förmåga att anpassa sig. Här ses *kompensation* i sammanhanget som att man genom estetisk verksamhet kompenseras för något annat som man kommer till korta med i skolan, det vill säga estetiska lärprocesser som någon slags specialpedagogik (Lindgren, 2006).

I studien undersöks också hur lärares estetiska kompetens konstrueras inom skolan, det vill säga hur lärare och skolledare väljer att tala om detta. Här framkommer enligt Lindgren fyra tydliga lärarkonstruktioner. Det är läraren som ses som en vuxen, som en terapeutisk pedagog, som en ämnesexpert och som en konstnär. Lindgren (2006) påpekar att flera av konstruktionerna skapar trovärdighet genom att de generaliserar, framför allt kan hon se tydliga generaliseringar då man talar om barn, t.ex. barn som i behov av omväxling, av glädje o.s.v. Borg (2007) kommer fram till liknade tankar med utgångspunkt i Hartmans tre perspektiv på lärarprofessionen; praktikerperspektivet, värdeperspektivet och det vetenskapliga perspektivet. Hon ger en dystert bild av vad de olika reformerna av lärarutbildningen har inneburit för de estetiska ämnena. Borg menar att förskjutning av fokus från kunskap till lärande har gett läraren en annan roll och att i detta finns en risk att ämneskunskaperna minskar och lärarkompetenserna blir diffusa.

Kompetensen läraren *som vuxen* i relation till barn, ger ett annat perspektiv än att se läraren som lärare, i relation till en elev. Detta, menar Lindgren (2006), gör framtoningen av att se det estetiska som något roligt, möjligt och också som det lustfyllda. Något där man inte behöver kunna något, för att ändå göra det. Lindgren ger utifrån sin undersökning exempel där lärarna anser sig kunna delta i undervisningen på samma sätt som barnen. Detta ger då legitimitet till att vara okunnig, t.ex. i det musikaliska, trots att de exempelvis kan spela instrument. Det används till och med i vissa fall som ett slags ”pedagogiskt knep” att visa sin egen okunnighet. Detta ger också läraren *som terapeutisk pedagog* legitimitet till en mer socialt fostrande roll. Den terapeutiske läraren ser sig som mer omsorgstagande än andra ämneslärare. Då läraren framställs *som ämnesexperten* görs detta ofta med starkt argumenterande för den egna gedigna ämneskunskapen, men den läraren ser sig ändå ofta som underordnad andra ämnesföreträdare. Läraren *som konstnär* anser sig ha en slags frihet från normer och regler i skolan. Det framkom även att då läraren antog rollen som konstnär togs också ett visst avstånd från ämnet som ett skolämne.

Gemensamt för de olika rollerna var att det skapades en slags normalitet kring den estetiska verksamhetens funktioner som fokuserades på görande. Det talades mycket om nyttan av det estetiska, som att fostra goda samhällsmedborgare och aktiva fria människor samt att kompensera otillfredsställda behov hos barnet. Framför allt talades det om vikten av att ha roligt! Lindgren (2006) sammanfattar bl.a. att då en hegemoni skapas som en ”görandeform” kring den estetiska verksamheten i skolan, blir diskussionen i sig inte utifrån innehållet som skall läras, utan diskussionen kommer i stället att handla om form, vilket jag också erfarit i diskussionerna på Högskolan i Borås, t.ex. då det inför estetiska examinationer inte ges kriterier för det estetiska arbetet utan bara avkrävs att redovisningen sker i någon form av bild, drama eller/och musik.

En studie av lärares lärande i estetik vittnar om att vidareutbildning i estetik var utmanande för lärarna, en träning i att bortse från det förgivettagna. Ämnesinnehållet fick ett djup. Från att ha haft en medieneutral kunskap om området (lärande, personlighetsutvecklande, lustfyllt o.s.v.) fick de en mer ämnesspecifik kunskap i de olika ämnena. Begreppet *lärandeobjekt* (en slags ämnesdidaktisk substans, min. komm.) blev centralt och betydelsefullt i kunskapen i de estetiska ämnena. Det kan beskrivas som att veta varthän man skall, veta syftet och att våga handla utifrån det okända. Framförallt gick man från fokusering på görandet till att sätta fokus på lärande och förståelse. Det blev ett slags meningsskapande i vilket reflektion och reflexivitet i såväl teori som praktik var avgörande för att skapa kunskap. Ett slags lärande i processen, utan att för den skull förringa produkten snarare se processen och produkten ur ett vetenskapligt förhållningssätt (Asplund, Pramling & Pramling, 2008).

Marner och Örtengren (2004) framhåller också behovet i estetiska lärprocesser av de mediespecifika kunskaperna i de estetiska ämnena. De anser att alla uttrycksformer och varje material har ett eget värde och kräver sin egen kompetens. Som det nu är påpekar de att detta har fått stå tillbaka till förmån för det tvärvetenskapliga arbetet i kurserna på lärarutbildningen. Även Borg (2007) beskriver hur de estetiska ämnena har reducerats inom lärarutbildningen och menar att det skett i och med akademiseringen. Förändringar av de estetiska ämnena har också skett på detta sätt inom lärarutbildningen i Borås, där tvärvetenskapliga kurser och tematiskt arbetet är något närmast genomgående.

*Trots en allmän god vilja att göra en bra kurs, finns det exempel på hur kursinnehållet fragmenteras genom en, i demokratisk ordning mellan lärare och ämnesområden, fördelad undervisningsplikt. Konsekvenserna blir ett fåtal undervisningstimmar per lärare. Studenterna erbjuds översiktliga introduktionsföreläsningar i många ämnesfält samt en avslutande tematisk gestaltning som studenterna utvecklar på icke-läroled tid (Borg, 2007, s. 219)*

Jag anser att det finns mycket att diskutera för lärarutbildningen, helt säkert i stort men förvisso i Borås. Diffusa förändringar av synen på kunskap och lärande har gett ett osäkert och otydligt utfall. Men är det akademiseringen det beror på? Det handlar om teori och praktik, om tanke och handling samt om form och innehåll. Det handlar om ekonomi och politik, en handling i fördelning av resurser. Det handlar om kunskap i olika former, och är så stort att det handlar om vishet i grundläggande idéer.

Det är nu åter aktuellt med en ny lärarutbildning. Lärarutbildningen kritiseras ständigt men förändras trots reformer inte i nämnvärd grad. Lärarutbildare förmår inte förena didaktik, praktik och ämnesinnehåll i ett konstruktivt samband. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen ger inte utrymme för reflektion i teori och praktik. Utbildade lärare skyr de meningsfulla frågorna och räds det ”irrationella, konstiga och överkliga”. Det är hög tid att förändra. Det är nu vi måste våga se möjligheterna att ta en ny diskussion och med nya begrepp och nya visioner mötas, inte ducka för ihåliga indikationer om drastiska nedskärningar av estetiska ämnen.

Låt oss ta ansvar och nyttja det rimliga i uppdraget att utbilda djärva och kunniga lärare som iscensätter ett meningsfullt multimodalt lärande för att skapa framtiden. För mig är det då självklart att gå bortom estetik som enbart görande och lustfyllt, och starta med att vitalisera och upprätta en konstruktiv diskussion, för lärande i estetiska lärprocesser.

## Referenser

- Allen, Julie (2009). The Civic and Civil in Initial Professional Education. I Joan Forbes, & Cate Watson (Eds.), *Service integration in School* (ss.1-19). Rotterdam: Sense.
- Asplund Carlsson Maj, Pramling, Niklas & Pramling Samuelsson Ingrid (2008). Från görandet till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnehagsforskning*, 1(1), 41-51.
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003). *Kultur och estetik i skolan* (Rapport om utbildning 9/2003). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Borg, Kajsa (2007). Akademisering. En väg till ökad professionalism i läraryrket? *Pedagogisk forskning i Sverige*, (3), 211-225.
- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 119-133). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Compton, Mary & Weiner, Lois (Eds.) (2008). *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions. Stories for Resistance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, Birgitta & Fritzén, Lena (2004). *Idag skall vi på teater. Det kan förändra ditt liv. Om barnteater som meningsskapande i skolan* (Pedagogisk kommunikation, Nr. 3). Växjö: Växjö universitet.
- Irisdotter, Sara A. (2008). Mångfald och marknad. Om möjligheterna att främja mångfald och demokrati inom en marknadsorienterad skola. *Pedagogisk forskning i Sverige* (3), 161-175.
- Kupferberg, Feiwel (2009). Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten. I Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (Red.), *Estetiska lärprocesser: Upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (ss. 103-120). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, Monica (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet, Monitor.
- Lindström, Lars (2008). *Tre kunskapsformer*. Paper utämnat vid seminariet KOL "Konst och lärande", Stockholm: Stockholms universitet, UTEP, 2008-10-15.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2004). En kulturskola för alla: Estetiska läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. *Forskning i fokus*, Nr 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Rasmusson, Viveka (2000). *Drama – konst eller pedagogik? Kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften "Drama" 1965-1995*. Malmö: Drama Boreale.

- Saugstad, Tone (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 58-73). Stockholm: Norstedts.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda*. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning: Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning. HUT 07*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2006:67 *Förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thavenius, Jan (2004). Yttrandefrihet och offentlighet. I Lena Aulin-Gråhamn, Magnus Persson & Jan Thavenius (Red.), *Skolan och den radikala estetiken* (ss.155-182). Lund: Studentlitteratur.

## VAD HÄNDE SEDAN? TANKAR KRING NYBLIVNA LÄRARES ERFARENHETER

*Kerstin Kolback*

Jag har valt att titta närmare på relationen teori och praktik i lärarutbildningar, dels eftersom en koppling mellan begreppen i min egen utbildning fungerade dåligt och dels eftersom det, enligt min uppfattning, i många fall fortfarande finns brister i detta avseende. Det finns en del skrivet om just dessa svårigheter. En brist som tas upp är att lärarutbildare från akademien vill att studenterna själva skall kunna koppla samman teori och praktik, medan studenterna gärna vill få exempel på hur man kan göra detta. En annan är att det ibland skiljer väldigt mycket mellan de ideal som lärarutbildningarna förmedlar och den praktik studenterna möter under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU).

Jag vill dock tro att det skall vara möjligt att förena teori och praktik på ett bra sätt. De två författare jag lutar mig mot i denna positiva ansats är Bertil Rolf (2006) som hävdar att teori och praktik förutsätter varandra och Lee S. Shulman (2004) som betonar studenternas behov av både ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper. De pedagogiska kunskaper Shulman hänvisar till är av ganska handfast art och de skall hjälpa studenten in i hantverket.

Under 1978 och 1979 studerade jag på Pedagogen i Mölndal och läste då pedagogik och metodik och genomgick praktik för att bli adjunkt i ämnena historia, samhällskunskap och geografi. Det var en populär utbildning och svårt att komma in. Men kul var det inte. Jag minns att alla vi studenter tyckte det var ett ”nedköp” att läsa på Pedagogen efter att ha läst våra ämnen på universitet. Uppgifterna i metodik och pedagogik vi skulle göra var inte särskilt utmanande. Har lärarutbildningen idag kommit längre med att överbrygga klyftan mellan vetandet och görandet, mellan ämnesteorin och didaktiken?

Praktikhandledarna kunde man, precis som nu, ha tur eller otur med. Den kortare praktiken gjorde jag på Hvitfeldtska gymnasiet och den tyckte jag var bra. Jag hade då en engagerad handledare och jag minns fortfarande några av våra diskussioner kring det faktum att killarna sista gymnasieåret alltid fick bättre betyg i samhällskunskap än tjejerna. Den långa praktikperioden upplevde jag däremot som en katastrof handledningsmässigt sett. Den handledare jag hade satte sig längst bak i klassrummet och läste Göteborgsposten medan jag tog alla undervisningspass. När jag efter ett par veckor ville ha någon typ av respons fick jag till svar att det brukade han inte ge så tidigt. Jag fick aldrig någon respons. Liknande situationer hamnar många studenter fortfarande i. De kommer



tillbaka efter VFU och vittnar om att handledarna på fältet över huvud taget inte haft tid med dem och därmed inte heller haft tid att sitta ner och diskutera hur lektionen har gått.

Jag minns också mitt första år som utbildad lärare. Mina akademiska ämneskunskaper låg väldigt långt ifrån det stoff som fanns i läroböckerna och ännu längre från vad som intresserade eleverna. Fostran och föräldrakontakter tog all energi. Det var verkligen en praktikchock.

Med detta som bakgrund vill jag problematisera relationen mellan teori och praktik i dagens lärarutbildning.

## **Teori och praktik**

Relationen mellan teori och praktik har diskuterats under lång tid och begreppen har värderats och definierats på olika sätt. Lars Lindström (2006) tar i antologin ”Verklighet Verklighet” upp Aristoteles begrepp *praktisk visdom*. Med det menas förtrogenhetskunskap. Man skall visa gott omdöme och handla som situationen kräver. Lindström skriver under rubriken ”Det professionella omdömet” om vikten att utgå från belysande exempel. Exempel från den egna verksamheten blir ett läromedel att diskutera utifrån och studenterna får möjlighet att utveckla ett professionellt omdöme.

Även Tone Saugstad (2006) utgår från Aristoteles i sitt resonemang kring teori och praktik. Enligt detta resonemang har praktiskt kunnande och teoretiskt vetande olika funktioner. Utifrån denna utgångspunkt diskuterar Saugstad teori och praktik i skolan. Hon belyser västvärldens sätt att tänka dualistiskt, i motsatspar. Anita Eriksson (2009) diskuterar hur teori och praktik värderas i relation till varandra. Hon ser den antika uppdelningen i kropp och själ som en förklaringsgrund till att teorin ofta värderas högre än praktiken. Ett begrepp som Eriksson (2009) problematiserar är ”beprövad erfarenhet”. Begreppet används i policytexter, men är inte specificerat och det förutsätts att de VFU-lärare som tar emot våra studenter har beprövad erfarenhet. ”Beprövad erfarenhet” har oftast från statsmakternas sida använts i relation till ”vetenskaplig grund”, ”vetenskaplig skolning” etc. Begreppet ses i lärarutbildningssammanhang som en förutsättning för hög kvalitet. Om man bara försöker tolka orden blir det ”handling som prövats med gott resultat över tid inom ramen för en verksamhet” (s. 94). I texter som specifikt handlar om lärarutbildning ses beprövad erfarenhet som erfarenhet som är fördjupad och/eller mer omfattande. Vi som undervisar i lärarutbildningen förutsätts inte ha beprövad erfarenhet, oberoende av antal år i yrket. Idag finns ett dubbelt uppdrag – studenterna skall bli förändringspiloter, bidra till skolutvecklingen, och vi från högskolans sida anstränger

oss för att presentera de senaste rönen, byggda på vetenskap. Studenterna skall dessutom möta beprövad erfarenhet under VFU. Studenten handleds kanske av en VFU-lärare med beprövad, men oreflekterad, erfarenhet och då blir det svårt.

Ytterligare ett dilemma Eriksson (2009) lyfter är att ämnesdidaktik och pedagogik kommer i första rummet i lärarutbildningen, men ute i skolorna gör fostransuppdraget verksamheten mer komplex. Eriksson belyser också det dilemma som vi som lärarutbildare försätter studenterna i. Vi vill att studenterna skall söka sig till kunskap och själva göra kopplingar mellan teori och praktik, medan studenterna efterlyser tydliga exempel på hur man kan göra den kopplingen. Jag tror att vi som erfarna lärare har glömt hur mycket tyst kunskap vi besitter, kunskap som studenterna inte har. Vi måste hjälpa studenterna på vägen.

Bertil Rolf (2006) skriver att praktisk kunskap har att göra med handlingsberedskap. Man blir skickligare i sitt yrke genom att äga praktisk kunskap. Han hävdar att praktik är situerad i tid och rum, till skillnad från teori som är inte är det. I verkligheten kan man dock inte bedriva praktik utan att äga teoretisk kunskap. Man kan inte heller hantera teori utan att ha praktiska kunskaper om hur man gör. Rolfs slutsats är alltså att teori och praktik är oskiljaktiga.

Även i Norge har man sett att det är en klyfta mellan teori och praktik. 2005 gjordes en stor utvärdering av norsk lärarutbildning och här framkom att det är för stor skillnad mellan lärarutbildningen och skolan (Skagen, 2006). Skagen skriver att man i lärarutbildningen underlåter att ta upp klassrumsforskning och att detta ger studenterna en orealistisk bild av vad som väntar dem i yrket.

Nu är det inte bara i lärarutbildningen som det diskuteras mycket kring mängden (och kvaliteten) teori kontra praktik. Ett annat exempel är att sjuksköterskornas utbildning har akademiserats och den nya utbildningen har kritiserats för att de nyutbildade sjuksköterskorna inte har tillräcklig praktisk erfarenhet för att klara den första tiden i yrket (Fransson, 2006).

## **Praktikchock**

Uttrycket praktikchock står för att nyutbildade studenter inte är tillräckligt förberedda för yrkeslivet. Det är också ett antal studenter som hoppar av under sitt första år i yrket. I intervjuer talar studenterna om lärarutbildningens ”ideala” värld och skolans ”verklighet”, att det är ett för stort glapp mellan utbildning och yrkesliv (Bronäs, 2006).

I den lärarutbildning vi har just nu finns en ambition att knyta ett vetenskapligt förhållningssätt till VFU:n, praktiken skall knytas till undervisningen. ”Lärare och studenter skall ”främmandegöra” vardagliga händelser för att kunna betrakta dem från olika perspektiv” (Bronäs, 2006, s. 123). I detta främmandegörande läggs teorins raster över studenternas VFU-erfarenheter som ett sätt att minska skillnaden mellan lärarutbildning och skola och därmed minska risken för en praktikchock.

Lindhart och Lund (2006) hänvisar till flera undersökningar, som visar att de första åren som lärare är så tuffa att man inte hinner reflektera. Det är bara överlevnad som gäller. Risken är då stor att den repertoar av undervisningssätt man skaffar sig blir oreflekterad. Liknande erfarenheter lyfts fram av Brouwer och Korthagen (2005) som gjort en stor undersökning kring hur man kan förbättra lärarutbildningen för att minska praktikchocken. I denna undersökning framkom också kritik på att man inte var förberedd på att planera hela arbetsområden med en serie av lektioner och uppgifter.

## **Erfarenhet**

Bronäs (2006) skriver om vad en yrkesutbildning bör innehålla och då kommer erfarenhet högt upp. Hon ger flera exempel såsom att kunna läsa av elevers signaler och kroppsspråk eller att känna av hur en konflikt skall kunna lösas på ett bra sätt. Hur skall då studenterna få med sig dessa erfarenheter? De måste erfara i samband med handling, alltså under VFU:n, och de måste få möjlighet att bli handledda av erfarna VFU-lärare.

Också Lindhart och Lund (2006) tar upp lärarens komplexa yrkespraktik och beskriver de snabba perspektivskiften som måste ske i klassrummet. Läraren måste kunna se undervisningen från elevernas perspektiv och samtidigt hålla fast vid en tänkt planering.

Om VFU-läraren inte hinner med att förmedla sitt yrkeskunnande eller om studenternas VFU-uppgifter är alltför forskningsorienterade (tid ägnas åt observationer eller intervjuer istället för åt undervisning) kommer studenterna inte att få relevant yrkeserfarenhet (Bronäs, 2006).

Som exempel på särskild yrkespraktik för lärare anger Bronäs (2006) kontinuerlig reflektion över handling. En duktig lärare läser hela tiden av klassen och förändrar sitt handlande utifrån det. Hon lyfter i detta sammanhang Ingrid Carlgrens uttryck ”sudda i handling”<sup>12</sup>. Det betyder att läraren raderar i den

---

<sup>12</sup> Referens till Carlgren, I. (1996) Lärarutbildningen som en yrkespraktik.

tänkta planeringen och ersätter det med andra alternativ. För att klara detta krävs både teoretisk och praktisk kompetens.

## **Nyutbildade lärare**

Hur reflekterar de nyutbildade lärarna kring teori och praktik? De har egen erfarenhet av att gå i skolan i minst 16 år och de har sett lärare agera, men inte sett dessa lärares arbete med att tänka kring och planera undervisning. Lindhart och Lund (2006) hänvisar till forskning som visar att de nyutbildade lärarna bygger mycket av sitt pedagogiska tänkande på dessa erfarenheter snarare än på den teori de läst i sin utbildning. Studenterna har under studietiden stor valfrihet. De väljer och vrakar och knyter an till de delar i utbildningen som passar tidigare erfarenheter. Även en norsk undersökning visar att de nya lärarna är starkt påverkade av sina egna eleverfarenheter (Skagen, 2006).

Vad finns då kvar från utbildningens intentioner? När nya lärare i Danmark intervjuades om sina erfarenheter från lärarutbildningen var de nöjda med ämneskunskaper och sin egen personlighetsutveckling. De hade blivit mer öppna och mer toleranta mot andra människor (Lindhart & Lund, 2006). Detta är väldigt allmänna synpunkter som jag tror skulle gälla vilken humanistisk utbildning som helst.

I en nederländsk utvärdering av lärarutbildningen redovisades följande intressanta resultat: De studenter som mest uppskattade utbildningen, både den teoretiska och praktiska delen, tyckte att de lärt sig mycket och att de hade fått verktyg att planera och genomföra undervisning. De studenter som inte ansåg att de fått dessa verktyg tyckte att lärarutbildningen hade tagit för lång tid (Brouwer & Korthagen, 2005). Jag misstänker att detta kan stämma även för våra studenter. De studenter som bara kommer precis över gränsen till godkänt och som tar alla chanser att slippa gå på föreläsningar markerar ju att de inte tycker undervisningen ger dem något. Vid intervjuer med nederländska förstaårslärare framkom att de tyckte sig sakna stöd från skolledningen, upplevde arbetsbördan som gigantisk, kände sig tvingade att agera hårdare i disciplinära frågor än de ville och ägnade mycket tid åt disciplin i klassrummet. Brouwer och Korthagen (2005) visar också att studenterna bättre uppskattar det de fick lära sig under utbildningen efter det att några år passerat. Detta indikerar att sena intervjuer är värdefulla för att kunna utvärdera utbildningen på ett bra sätt.

Det är över huvud taget intressant att läsa om hur de nya lärarna omvärderar sin utbildning efter hand. Följande citat är från Norges Forskningsråd: ”Man ser da også, at laereruddannelsens praksisdel vurderes højest i de første år efter ud-

dannelsen avslutning, mens uddannelsens teoretiske, faglige och paedagigiske sider derefter vurderes højere” (Rasmussen, 2006).

## **Reflektionens betydelse för att knyta samman teori och praktik**

Som ett annat verktyg för att kunna förena teori och praktik lyfter Bronäs (2006) fram reflektion över praktik för att studenten skall kunna skapa en egen praktisk yrkest teori. Våra *Yrkesdagböcker* bör kunna fylla den funktionen. Det räcker inte med att göra. Man måste också reflektera över varför man gjort som man gjort och hur man skulle kunna göra istället. Min erfarenhet är att studenterna gärna skriver i sin yrkesdagbok under VFU:n, men inte lika gärna gör det i samband med undervisning på Högskolan.

I samma anda skriver Sjöberg och Hansén (2006) då de betonar att lärarutbildningen måste ge studenterna språkliga kategorier och ett professionellt yrkespråk, som hjälp för att reflektera kring praktiken och kunna utveckla ett didaktiskt tänkande. Ett annat sätt att se på reflektion tar Shulman (2004) upp. Han intresserar sig för hur de nya lärarna lär genom att lära ut och hur de planerar att lära ut så att eleverna skall kunna lära efter sina förutsättningar.

I Finland lyfter Uljens (1997) fram begreppet skoldidaktik som en modell. Där har planering en central roll. Den enskilde lärarens planering är beroende av läroplanen och läraren ställer sig frågor om hur man skall undervisa, vilket innehåll som är relevant, hur innehållet skall presenteras och vilket arbetssätt som är bäst för eleverna. I centrum av modellen finns mötet mellan elev och lärare. Både lärare och elev har intentioner, handlar och utvärderar. Eleven har en egen cirkel där hans/hennes intentioner och handlingar förklaras av skolkultur, lärarens insats och uppväxtmiljö. Valet av begreppet skoldidaktik förklarar Uljens med att teorin ”är utvecklad specifikt för undervisning och fostran i den *institutionaliserade skolan*”(Uljens, 1997, s. 184). Teorin skall också kunna användas av enskilda lärare som en reflektionsmodell för att uppmuntra analys och kritiskt tänkande.

Jag träffade härförliden en student som blev klar för ett år sedan. Han hade inte upplevt någon ”praktikchock”. Han hade en gammal utbildning från ett annat land i ryggen och hade dessutom vikarierat under många år i Sverige. Hans kommentar till mig var: ”Här ute är verkligheten. Inget av det vi tog upp på Högskolan gäller här. Det är för ont om resurser och det går inte.” När jag bad honom föreslå något vi skulle ta bort från undervisningen hade han inga förslag. Allt jag föreslog tyckte han nog var bra, framförallt ämnesinnehållet. Problemet, som jag ser det, var att han inte orkade försöka. Det gamla sättet att

undervisa satt alltför hårt i honom. Ingen tvingade honom att utmana vare sig eleverna eller sig själv. Reflektion saknades.

Det har bland annat från fackligt håll framförts att det vore bra att ha en mentor det första året som ny lärare, någon att bolla sina reflektioner med.

## **Ämnesdidaktik**

Ämnesdidaktik är ett begrepp som från 80-talet har växt fram som en bro mellan ämne och pedagogik. Svein Sjöberg (2005) diskuterar ämnesdidaktik och vad begreppet innebär. Didaktik skriver han som ”de värderingar som ligger bakom urval och struktureringar av undervisningens innehåll” (s. 31). Ämnesdidaktik blir då hur man tänker didaktiskt kring ett ämne.

Ämnesdidaktiska frågor kan handla om vad ett ämne är, hur ett ämne blir ett skolämne, centrala begrepp, värderingar och normer eller hur man kan organisera lärande. För att kunna diskutera kring sådana frågor räcker det inte med att läsa sitt ämne. Man måste få impulser från många ämnen och från olika kulturer. Sjöberg lyfter också fram att det är samhällskrafter som påverkar ämnen och didaktiskt tänkande. Jämställdhetsfrågor har exempelvis påverkat forskning och undervisning i de flesta ämnen.

Varför behövs ämnesdidaktik? För att utbilda bra lärare. Sjöberg skriver ”... goda lärare skiljer sig väldigt mycket åt och de kan använda många olika metoder i sin undervisning. Det de har gemensamt är att de kan sitt ämne, att de har ett nära och personligt förhållande till lärostoffet de ska förmedla – och naturligtvis att de har ett nära förhållande till eleverna.” (Sjöberg 2005, s. 34). Ämnesdidaktiken kan vara ett redskap för att på djupet kunna reflektera kring de didaktiska frågorna. Att fundera över sambandet mellan universitetsämnet och skolämnet är också en viktig ämnesdidaktisk fråga.

Jens Rasmussen (2006) skriver om lärarutbildningen i Danmark. Han lyfter frågan om ämnesdidaktik i lärarutbildningen. Den utvärdering av lärarutbildningen som gjordes 2003 slog fast att ämnesdidaktiken fick för lite plats i ämnesundervisningen och att kvaliteten på den som fanns var för låg. Den undervisningen i ämnesdidaktik som fanns var inte relaterad till forskning. Samma utvärdering visade också att man såg väldigt olika på vad ämnesdidaktik är. Det reformpedagogiska tänkande som präglat undervisningen sedan 70-talet har dominerat. Man har varit väldigt normativ och inte tagit hänsyn till forskning om hur elever faktiskt lär sig. Den forskning i ämnesdidaktik som faktiskt existerade rörde huvudsakligen matematik, danska, naturvetenskap och fysik. Vidare slår utvärderingen fast att den pedagogiska triaden– ämne, pedagogik

och praktik – inte fördjupas tillräckligt i utbildningen. Studenten förväntas klara det själv. Rasmussen tror inte att detta problem avhjälps genom att det blir mer praktik i utbildningen, utan genom att utbildningen skall ansvara för att alla delar hänger ihop (Rasmussen, 2006). Han avslutar med att kräva att blivande lärare skall vara experter både i ämnet och i ämnesdidaktik. När det gäller sitt ämnes didaktik skall de följa aktuell internationell forskning.

Hannele Niemi (2006) beskriver finsk lärarutbildning och hon verkar nöjd med det mesta. En av de saker som skiljer finsk lärarutbildning från den i övriga Norden är dess tidiga satsning på akademisering. I samband med det har forskning i ämnesdidaktik tagit fart och det finns professorer och lektorat för de flesta skolämnenas didaktik. Detta har gett resultat och när studenterna tillfrågats om vad som ansetts viktigast i utbildningen nämns praktik och ämnesdidaktik överst.

Hopmann (2006) noterar att ämnesdidaktiken i Norden inte är så högt utvecklad som i Tyskland, men att det finns en strävan mot att utveckla den. Detta skall ske med befintliga medel.

## **Mina erfarenheter i relation till ovanstående**

Redan vid första VFU-perioden märks hur olika förutsättningar studenterna får beroende på vilken VFU-lärare de hamnar hos. Några studenter fick ta hand om så mycket undervisning de ville och fick massor av gensvar från engagerade lärare. De som fick en så bra start lyckades bättre genom hela utbildningen. VFU-uppgiften studenterna hade var att försöka genomföra en Storyline eller en del av en sådan. De mest ambitiösa VFU-lärarna gick kurser i metoden för att bättre kunna handleda sina studenter.

Andra studenter möttes av VFU-lärare som nästa inte ville släppa ifrån sig några timmar alls. Hur skall en student kunna utvecklas om den inte får förtroendet att pröva? Denna ”orättvisa” tar Eriksson (2009) upp i sin avhandling. Vissa studenter har mött kursens ämnesdidaktik hos sin handledare, fått pröva att tillämpa den och haft tillfälle att diskutera den. Andra studenter har inte erfårit något av detta. Det innebär att studenternas erfarenheter från VFU gett dem olika förutsättningar att koppla praktiken till ämnesteorin.

Under en fyra veckors VFU-period sent i utbildningen försökte vi överbrygga teori och praktik genom att erbjuda handledning från oss högskolelärare samtidigt som studenterna var på praktik. De fick alltså handledning från två håll samtidigt. Det visade sig vara mycket kraftfullt och vi har aldrig haft så långa VFU-uppföljningssamtal och så djupa reflektioner som efter detta moment.

Detta sätt att arbeta under VFU:n väcker många frågor. Ställer vi oss över den beprövade erfarenheten och litar inte på att handledarna skall klara av att handleda? Kan man utveckla detta sätt att arbeta så att VFU-lärarna kan komma in till Högskolan för att diskutera med varandra medan studenterna tar hand om klasserna ute i skolan? Jag har själv handlett ett stort antal lärarstudenter. Hur skulle jag ha reagerat på en ”bredvidhandledning”?

## **VFU-uppgifter**

I en del av den litteratur jag läst antyds att de uppgifter studenterna skall utföra på sin VFU-plats upplevs som irrelevanta av mottagande VFU-lärare. Jag kan märka det vid VFU-uppföljningar. Studenterna uttalar sig ofta väldigt svartvitt. VFU:n har varit toppen eller botten och orsaken är VFU-läraren. När jag lyssnar kan jag inse att våra uppgifter kanske inte alltid är så bra. I exempelvis det allmänna utbildningsområdet skall studenterna undersöka likabehandlingsplaner, miljöpolicy och så vidare, vilket kan upplevas av skolorna som kontrollerande och onödigt. I de enskilt skrivna VFU-rapporterna finns mycket mer av reflektion kring den egna yrkesrollen och kritiken tonar ner.

## **Praktik med positiva förtecken**

Även om jag i föregående stycke har fokuserat på problem med att förena teori och praktik har jag i litteraturen också hittat positiva exempel. I den nederländska undersökningen, som jag tidigare refererat till, framkom att studenterna under praktiken, och framförallt under tidiga praktikperioder, skulle planera och genomföra delar av lektioner. Dessa korta moment planerades noga och sågs som väldigt värdefulla (Brouwer & Korthagen, 2005). Det är kanske något vi kan ta till oss i vår utbildning. I samma undersökning lyfts trepartssamtal fram. Som jag tolkar det var tre studenter då placerade vid samma skola och de träffades regelbundet för att utvärdera sin undervisning och få idéer av varandra. De observerade också varandra och kunde dra slutsatser av det (Brouwer & Korthagen, 2005).

Vad det gäller norsk lärarutbildning propagerar Skagen för att införa ett praktikår. Det året skall studenterna få göra praktik hos erfarna och duktiga lärare. Det medför att det skulle finnas plats för mer innehåll i utbildningen (Skagen, 2006). Även Hopmann (2006) slår ett slag för införandet av ett praktikår. Då skulle delar av den praktisk-pedagogiska och ämnesdidaktiska utbildningen kunna läggas där och därmed skulle tid frigöras för pedagogik och ämnesstudier.



Den amerikanske forskaren Lee S. Shulman (2004) använder beteckningen *Pedagogical Content Knowledge* för att knyta samman vad som behövs av teori och praktik för att bli en bra lärare. En sådan måste ha goda ämneskunskaper och förmåga att förmedla kunskapen till eleverna. Shulman jämför examinationer vid de amerikanska lärarutbildningar från 1875 och fram till 1980-talet och ser att ämnesinnehållet försvunnit och ersatts av lärarkunskap. Inte heller hittade han frågor kring övergången från att vara en student med goda ämneskunskaper till att vara en nyutbildad lärare i en skola. Nyutbildade lärare tvingades dessutom (precis som på många skolor i Sverige) att undervisa i ämnen där de inte hade särskilda ämneskunskaper.

För att klargöra hur man kan tänka kring ovanstående föreslår Shulman (2004) tre kategorier; kunskaper i ämnet, pedagogisk kunskap och kunskap om styrdokument. Vad det gäller den första kategorin, ämneskunskaper, trycker Shulman på att lärarstudenterna skall kunna motivera varför man skall undervisa om vissa moment, hur de momenten förhåller sig till andra moment och hur man kan tänka både praktiskt och teoretiskt om detta. I kategorin pedagogisk kunskap betonar han att de blivande lärarna skall kunna variera sin undervisning och kunna anpassa den efter elevernas förutsättningar. Den tredje kategorin handlar om styrdokument. I USA är dessa betydligt utförligare än i Sverige och Shulman jämför med läkarnas situation. Läraren skall känna till styrdokumentet och agera utifrån dem på samma noggranna sätt som en läkare analyserar en sjukdom och ordinerar en behandling.

För att teori och praktik skall närma sig varandra rekommenderar Shulman (2004) ”case studies” i lärarutbildningen. Metoden ger lärarstudenterna möjlighet att reflektera kring problem och lära sig av fallstudier. Han framhåller att det man lär sig i ett sammanhang, av en berättelse eller av ett fall är det man minns och kan ta med sig ut i yrkeslivet. Det tränar studenten i att ta professionella beslut i varierande frågor.

Studenter i en nederländsk undersökning uppskattade att praktikperioderna varvades med teori i utbildningen. De kunde bearbeta frågor som kommit upp under praktiken direkt när de kom tillbaka till utbildningen och de kunde ta med sig idéer från teorin och testa under praktiken Brouwer och Korthagen (2005).

## **Tankar framåt**

Hur skall jag nu knyta ihop säcken? Hur skall vi kunna förbättra VFU-situationen för våra studenter?

Jag vill först knyta an till Bertil Rolf som hävdar att teori och praktik är oskiljaktiga. Detta måste vi hjälpa studenterna att se. Det måste också få konsekvenser för vår undervisning och de uppgifter vi ger studenterna. Shulmans betoning på att pedagogisk kunskap och goda ämneskunskaper är lika viktiga hänger också ihop med detta. När studenterna skall ställa och besvara ”varförfrågan” måste vi alltså kräva ett pedagogiskt, ett ämnedidaktiskt och ett ämnesmässigt svar.

För att kunna förena teori och praktik för studenterna anser jag vi måste bli mycket bättre på att samarbeta med VFU-lärarna. Den stora utmaningen i de tuffa tider som råder just nu är att få tid för samtal som leder till ett sådant samarbete. Brouwer och Weiners tankar om studenter som samarbetar i tregrupper när de har praktik för att få extra möjligheter för reflektion är säkert ytterligare en sak värd att pröva.

En fjärde strategi kan vara att mer uttryckligt önska platser för studenterna. Nu önskar de VFU-ort, men det vore mer relevant att önska en plats där handledaren arbetar mycket med informations- och kommunikationsteknologi (IKT) eller en handledare som är extra bra på att arbeta med matematik. Detta har jag inget vetenskapligt stöd för i det nu lästa materialet utan det är snarare en reflektion utifrån egen erfarenhet. Jag har i mitt tycke alltför många gånger hört studenter i inriktningen mot kultur, kommunikation och media säga att de inte har fått möjlighet att testa några av sina erfarenheter av att arbeta med IKT de fått i utbildningen. Rimligen är det också attraktivt på VFU-skolan att få en student som kan bidra med kompetenser i den riktning som handledaren redan arbetar i.

## Referenser

- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 119-133). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Brouwer, Niels & Korthagen, Fred (2005). Can Teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 4, 153-224.
- Compton, Mary & Weiner, Lois (2008). *The global assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance*. New York: Palgrave MacMillan.
- Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fransson, Göran (2006). Drivkrafter för diskussioner kring ”teori och praktik” – nedslag i texter om fyra yrkesgruppers yrkes- och utbildningsarenor. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 99-116). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hopmann, Stefan (2006). Läreruddannelsen i Norden – et internationalt perspektiv. I Skagen, Kaare (Red.) *Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden* (ss. 109 – 132). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindhart, Lars & Lund, Birthe (2006). Det problematiska med lärarutbildningen. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 149-170). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Lindström Lars (2006). Praktisk visdom inom läkekonst och didaktik. I Agneta Bronäs & Stefan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 41-57). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Niemi, Hannele (2006). Den finska forskningsorienterade lärarutbildningen – riktlinjer för utvecklingen från 1970- talet till Bolognaprocessen. I Skagen, Kaare (Red.). *Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden* (ss. 33-50). Stockholm: HLS Förlag.
- Rasmussen, Jens (2006). Läreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I Skagen, Kaare (Red.), *Lærerruddannelsen i Norden Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden = Lærerruddannelsen i Norden* (ss. 11-30). Stockholm: HLS Förlag.
- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 74-98). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Saugstad, Tone (2006). Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 58-73). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Shulman, S. Lee (2004). Those who understand: Knowledge in teaching. I Shulman S. Lee *The Practice of Wisdom. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach* (ss. 4-14). San Francisco, CA: Jessey-Bass.
- Sjöberg, Jan & Hansén, Sven-Erik (2006). Om att utveckla lärarkompetens: Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 134-148). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

# MÄNSKLIGA MÖTENS BETYDELSE I KAMPEN MELLAN PSYKOLOGISKA OCH PEDAGOGISKA TRADITIONER OCH TRENDER

*Helena Pokka*

Är teori och praktik i lärarutbildningen olika sidor av samma mynt eller representerar de olika verkligheter? Syftet med denna text är att diskutera teori, praktik och vetenskaplighet i lärarutbildningen utifrån min erfarenhet som lärarutbildare och praktiserande psykolog. Jag kommer att diskutera möjligheter att hitta sammanlänkande broar mellan akademisk teoretisk verklighet och praktikernas verklighet. Jag utgår då från att ett vetenskapligt förhållningssätt innebär en vilja till helhetssyn med öppenhet, nyfikenhet och ödmjukhet i förhållandet till olika sorters kunskap. Jag tänker också presentera några kunskapstraditioner och anknyta dessa till lärarutbildningens förhållningssätt till teoretisk och praktisk kunskap.

## **Om trender av olika slag**

Jag kommer här att presentera några politiska, ideologiska, pedagogiska och psykologiska samt mätmetodiska trender, som är eller har varit populära under det senaste halvsekle, och reflektera över dem utifrån egna erfarenheter. Mitt intresse är främst psykologiska teorier om barns utveckling och lärande som tas upp i lärarutbildningen. Med akademisk yrkesutbildning och lång erfarenhet som praktiserande psykolog har jag stor erfarenhet av hur olika synen på verkligheten kan vara och att det ibland uppstår krockar mellan teoretiker och praktiker. Även i akademien har en rad olika psykologiska teorier om barns utveckling och lärande, vilka dock inte alltid stämmer överens med varandra, presenterats i rask följd och vardagsverklighetens pedagoger har fått följa med i dessa teoretiska förändringar. Som skolpsykolog har jag varit med om flera växlingar mellan teoretiska perspektiv, som har påverkat psykologers och pedagogers arbetssätt och som har förändrat synen på kunskap, lärande och normalitet. För att nämna några teorier som dominerat under olika perioder finns behaviorism, biologism, systemteori, sociokulturalism samt psykoanalytiska teorier om personlighetens utveckling. En allmänt accepterad teori kan fungera som gemensam utgångspunkt för tolkningen av verkligheten och påverkar vilken människosyn, kunskapssyn, värderingar och handlingar som betraktas som självklarheter.

### *Politiska trender*

Psykologi, speciellt utvecklingspsykologi, har lyfts fram och prioriterats i det

senaste politiska förslaget för den nya lärarutbildningen. Barns beteende och lärande förklaras och tolkas utifrån de teorier som finns tillgängliga. Nya forskningsrön kan därför förändra tidigare självklara grundantaganden. Det krävs en grundsyn om ett livslångt lärande för att inta ett öppet förhållningssätt till forskningsresultat, för att reflektera över de tidigare teorierna och för att sammankoppla det teoretiska vetandet med egna erfarenheter. Ju mer kunskap och erfarenheter man har, och ju fler perspektiv man därmed troligen kan ta till sig, desto flera handlingsalternativ torde man ha. Utvecklingen inom lärarprofessionen kräver, som jag ser det, öppenhet för ständigt lärande samt kontinuerliga diskussioner om kontextens och olika kulturella aspekters betydelse för val av teorier och dess tillämpning. Demokratiska processer skapar politiska trender i samhället. Dessa politiska trender påverkar i sin tur både inriktningen på och finansieringen av forskningen. Dessutom inverkar de starkt på vilka värderingar och handlingar som gäller såsom politiskt korrekta hos yrkespraktikerna. Det är speciellt inom lärarutbildningen nödvändigt att reflektera över vilka trender som pågår nu, vilken politisk ideologi kan finnas bakom dem och hur man själv blir påverkad.

### ***Ideologiska trender och kampen om ”att ha rätt”***

I neoliberalismens anda har marknadsekonomiska aspekter kommit fram tydligt, vilket lett till att både grundskolan och lärarutbildningar påverkas. Effektiv inlärning med läraren som en ”inlärningstekniker” och snabba behandlingsformer gynnas politiskt. Å ena sidan finns det ökade krav på effektivitet, lönsamhet och mätbara prestationer som färgar flera sociala samhällsinstitutioner (Compton & Weiner, 2008). Å andra sidan är det kostsamt och tar tid att utbilda vetenskapligt orienterade och professionellt reflekterande pedagoger. Detta kan vara en av orsakerna till att det inte är lätt att överbrygga de klyftor mellan teori och praktik som skapas av olika ideologiska riktningar. En ideologi som blivit dogmatisk skapar ofta en kamp om att ”ha rätt” (Böhm, 1999). Kamp som ett förhållningssätt hindrar i sin tur den mänskliga inlevelseförmågan att uppfatta och ta in andras känslomässiga och mentala perspektiv. Därmed hindras även ett empatiskt och öppet lyssnande och lärande mellan människor (Böhm, 1999).

Även lärarutbildningen påverkas idag av global neoliberalism som likställer marknaden med demokrati (Compton & Weiner, 2008, s. 259). Det finns diskussioner i pressen och media om huruvida kvaliteten på undervisningen påverkas i förskolor och skolor som drivs av ett vinstintresse. Därtill finns en allmän diskussion om betyg och klarare krav på prestation i grundskolan. Skolan i Sverige skall effektiviseras: ordning och reda skall påverka så att storleken i klasserna eller barngrupperna inte skall behöva minskas. Barns speciella begåvningar, olikheter i funktionsnivå eller särskilda behov skall bättre tas till-

vara i speciella undervisningsgrupper eller skolformer. Tidigare politiska styrningar mot integrering (t.ex. ”En skola för alla”) definieras i dag som en kravlös flumskola av vissa politiker. Med klarare teorikrav och betyg vill man skapa en ny ”Bäst i klassen”- skola och ta itu med ”flummet”. Barn som inte klarar av de teoretiska kraven ska tidigt uppmuntras att söka sig till praktiska yrkesutbildningar enligt den nya gymnasiereformen 2011.

Hansen och Sjöberg (2006) diskuterar pedagogiska fenomen som historiskt och kulturellt formade. Dessa fenomen är delar av såväl samhällsutvecklingen som socialisationsprocessen och är därmed också styrda av den övergripande samhällspolitiken. En sådan komplexitet ställer stora krav på individernas förmåga att självständigt reflektera och göra egna val. Om olika politiska eller vetenskapliga trender får styra utan reflekterande dialoger, tenderar klyftorna att växa mellan olika diskurser och i kommunikationen mellan politiker och väljare. På liknande sätt kan klyftor växa mellan den teoretiska utbildningen och den pedagogiska praktiken. En konsekvens av ”Bäst i klassen”- trenden kan bli t.ex. att universiteten utbildar lärare som är främst teoretiker och forskare, medan yrkesskolor utbildar yrkesverksamma praktiker (Bronäs & Selander, 2006). I en demokrati avgörs grundläggande ekonomiska beslut genom ombud utsedda i demokratiska val. Det gemensamma samhällsansvaret för barnomsorg, utbildning, vård och socioekonomisk solidaritet bestäms politiskt och förändringar är både av detta och andra skäl oundvikliga. Samhällsinstitutioner som skola och lärarutbildning måste ständigt vara beredda på förändringar och aktivt deltagande. Demokratin kräver ett individuellt ansvarstagande i samhällsutvecklingen (Sjöberg & Hansen, 2006). Medvetenhet om ideologiernas påverkan, vilken kunskaps- och människosyn de innebär och hur de påverkar såväl forskning som teorier och praktiker borde, som jag ser det, vara en del av det professionella reflekterandet både under och efter lärarutbildningen.

### ***Psykologiska och pedagogiska trender i lärarutbildningen***

Ett teoretiskt perspektiv som har anknytning till både psykologi och pedagogik tar avstamp i Piagets forskning (se t.ex. Piaget, 1984). Piaget skapade en stadieteori om kognitiv utveckling med betoningen på biologisk mognadsprocess, ärftliga faktorer och barnets interaktioner med omgivningen. Piagets barnsyn är att barnet är aktivt och konstruerar sin kunskap med omgivningen. Betydelsen av känslomässiga kvalitéer i mänskliga relationer uppmärksammas inte i Piagets stadieteori. Kontext, kultur, religion och genus problematiseras inte heller i förhållande till mognad. Piagets forskning och teori har legat till grund för såväl pedagogiskt arbete som psykologisk testning och bedömning. Enligt senare psykologisk forskning (Fonagy, 2002; Gergely, 2003) utvecklas barns tänkande långt tidigare än vad Piaget ansåg (från ca 4 års ålder i stället för Piagets 7 år) mot högre grad av förmåga till mentalisering och metakognition.

Forskning kring Bowlbys anknytningsteori (Bowlby, 1988/1994) har öppnat upp nya aspekter för förståelsen för barns utveckling och vilka relationserfarenheter som är gynnsamma även för utvecklingen av kognition, speciellt för utvecklingen av mentaliseringsförmågan (Broberg, 2006). Det nyare synsättet innebär en stor förändring i hur man ser på barns utveckling, hur man formar en pedagogisk verksamhet eller när man gör en psykologisk bedömning. Under förutsättning att forskningsresultat internaliseras och reflekteras av yrkespraktikerna kan de bli en del av det professionella handlandet. Alla teorier, såväl pedagogiska som psykologiska, behöver kontinuerligt reflekteras och uppdateras – hur ”bra” de än har varit eller verkar vara. Detta är en del av den professionella utvecklingen.

Nyare utvecklingspsykologiska teorier lär påverka utvecklingen av pedagogiska teorier och metoder på liknande sätt som de äldre har gjort. Teorier som strikt har utgått från stadiindelningar har under en lång tid påverkat inte enbart bedömningen av mognad och utvecklingstakt hos barn utan också specialundervisningen i skolan. I framtiden kan till exempel tillämpningen av forskningen kring barns ”Theory of Mind” (Broberg, 2006), mentaliseringens utvecklingsprocess (Rydén & Wallroth, 2008) och hjärnforskningens ”spegelneuron” (Bauer, 2007) bli en lika självklar del av en pedagogisk yrkeskompetens som de tidigare stadieteorierna var för ett antal decennier sedan. Följaktligen bör psykologiundervisningen i en modern lärarutbildning ta del av den breda forskningen om barns kognitiva och socioemotionella utveckling, samspelets och relationers utveckling, utvecklingens kontextualitet och lärarens mångfasetterade betydelse.

Barns personliga, emotionella, sociala och kognitiva lärandeprocess påverkas såväl av individens unika förutsättningar och upplevelser som av olika gruppfenomenen. Trender som individualpsykologi eller gruppsykologi, ensidiga stadieteorier eller sociokulturella teorier hindrar helhetssynen på barns utveckling. Den akademiska psykologin och pedagogiken behöver möta både varandra och praktikerna med ett ödmjukt och öppet förhållningssätt för att utveckla ökade kunskaper om barns utveckling och lärande. Teorier är alltid relativa i vetenskaplig bemärkelse och när det gäller människans utveckling är de extremt kontextberoende. Att omsätta dem i en konkret praktik utan reflektion och diskussion är knappast professionellt. De behöver först omvandlas till mänsklig förståelse för livet, det vill säga till en allmänbildning, i ens sätt att tänka (Liedman, 2002). Teorier skapar ofta nya begrepp och ny förståelse för tidigare erfarenheter och det kan fördjupa betydelsen för hur man kommer att agera i framtiden. I tänkandets system kan på så sätt internaliserade teorier bli en del av det medvetna professionella agerandet som ett inre ”praktiskt” verktyg.



På lärarutbildningen vid Högskolan i Borås har tidigare en genomgång av olika pedagogiska inriktningar som Montessori, Steiner, Freire, Neil osv. genomförts under första terminens ”allmänna utbildningsområde”. Numera presenteras dessa inte i början av utbildningen, utan istället diskuteras speciella metoder kring läs- och skrivinlärning, utomhuspedagogik, dialogpedagogik, projektarbete, portfolio osv. Sammankopplingen med någon bakomliggande teori eller ideologi är inte alltid tydlig. Man kan se detta som en trend inom pedagogiken. Politikerna efterlyser större effektivitet och vetenskaplighet i skolans arbetsmetoder, men bakom metoder och teorier finns också en människosyn, kunskapssyn och samhällsideologi som behöver medvetandegöras. Bakom Vygotskijs teori finns t.ex. bland annat Sovjetsamhällets enda tillåtna materialistiska människosyn, vilket sällan nämns och reflekteras över i samband med presentationer av hans teori. Sociokulturella teorier har utvecklats i sitt sammanhang på liknande sätt som individuella neurobiologiska, psykosociala och behavioristiska dito. Detta bör ständigt medvetandegöras, speciellt i lärarutbildningen.

### ***Metodiska trender: Kan man mäta fingertoppskänsla?***

Det mätbara har länge varit ett kriterium för vetenskaplighet i flera akademiska discipliner som medicin och psykologi. Även inom pedagogiken finns en mätinriktad tradition. Hur många som når målet och hur många som rätt kan lösa förelagda uppgifter är frågeställningar i nationella prov i skolan. Ett lyckat arbete i skolan kan dock inte enbart räknas med siffror. Vilken sorts data (kvalitativa eller kvantitativa) som är de mest trovärdiga har varit och är fortfarande en stridsfråga inom vissa delar av den samhällsvetenskapliga forskningen. Matematik skall få högre status i framtidens skola och politikerna efterfrågar allt oftare kvantitativa data om undervisningens effektivitet. Samma gäller psykologisk behandling. Strävan att uppmuntra metoder som är kostnadseffektiva och mätbara kan kopplas ihop med politiska trender. I en demokrati blir därmed även, som jag redan framhållit ovan, vetenskapliga teorier och metoder en del av politiska ställningstaganden i samhällsekonomin. Professionalitet i läraryrket kan anses bestå delvis av en väldokumenterad, vetenskaplig och evidensbaserad kunskapsbas och delvis av personliga, erfarenhetsbaserade färdigheter och kunskaper. Förutom det lätt mätbara finns det färdigheter och insikter som är svåra att mäta med siffror både i lärar- och psykologyrket. Bland dessa är medkänsla, självkänedom, försoningsskapande, personlig integritet och en professionell fingertoppskänsla i mänskliga möten. Här ingår även etiska och moraliska ställningstaganden och förverkligandet av tron på människans lika värde och respekt för olikheter. En professionell och vetenskaplig pedagogisk praktik kan därmed inte mätas eller beskrivas utifrån någon påbjuden metod. Beskrivningar av fingertoppskänsla, integritet, tro, etc. kräver flera metoder än en.

## **Klyftor och krockar inom och mellan olika kunskapstraditioner**

Mats Mattsson (i Bronäs & Selander, 2006) presenterar fyra kunskapstraditioner: Det synliga universitetet, den praxisorienterade forskningen, det dolda universitetet och det osynliga universitetet. Alla dessa skapar ny kunskap på sitt sätt och det finns olika relationer, klyftor och krockar mellan dessa traditioner. Jag kommer nu att diskutera och reflektera över de fyra kunskapstraditionerna utifrån ett lärarutbildningsperspektiv.

### ***Det synliga universitetet***

Systematik, referenser och sammankopplingar ingår i universitetstraditionens kunskapstradition, i dess ”högvetenskaplighet” (Mattson, 2006). En akademisk kunskap skiljer sig fundamentalt på olika sätt från vardagslivets kunskapstradition (Mattsson, 2006, s. 201). Akademin och vardagslivet tillhör olika diskurser och har olika kriterier på trovärdighet och sanning. I ordet högvetenskap kan man dock ana en värderingshierarki av kunskaper. Mattson förklarar hur forskaren intresserar sig för generella kunskaper och dolda strukturer till skillnad mot politiker och praktiker som oftast är mera individ- och handlingsinriktade. Distans, kritiskt förhållningssätt, självständighet och skapandet av generella kunskaper kännetecknar akademien. I Norden bedrevs lärarutbildningen vid seminarier, såsom fortfarande sker t.ex. i Kenya, där lärarseminarierna är tvååriga. Akademiseringen har skett successivt, i Finland från 1970-talet (Mattson, 2006) och i Sverige något senare. Detta har medfört krav på vetenskaplighet, akademiska teorier, forskningsbaserad litteratur i undervisningen och att studenten genomför ett eget uppsatsarbete som fyller givna kriterier på vetenskaplighet.

### ***Den praxisorienterade forskningen***

Mattson (2006) förklarar praxisorienterad forskning som en alternativ syn på forskning. Närhet till fältet ger större möjligheter till ömsesidighet då man aktivt vill skapa förändring. Förutom traditionella akademiska krav på att skapa generella kunskaper och teorier inriktar sig den praxisorienterade forskningen på att bidra med nya kontextrelaterade kunskaper och lösningar för praktikerna. Den praxisorienterade forskningen innehåller en social, kulturell och politiskt interaktiv process. Vad som är meningsfull kunskap och därmed värt att veta avgörs inte bara av forskarna utan också av praktikerna. Forskning blir därmed också ett pedagogiskt projekt i syfte att lära praktikerna något nytt och vice versa (Mattson, 2006). Den kontextrelaterade kunskapen kräver medvetenhet om varje sammanhangs speciella egenskaper och förutsättningar för att mot-

verka att specifik kunskap blir använd som generell kunskap. Det självklara sättet att se teorierna bakom forskningsresultaten som finns för forskare är inte lika självklart för vardagspraktikerna i skolan eller i förskolan. Outtalade självklarheter och förståelse kan motverkas med närhet och kommunikation mellan olika parter. Kunskapernas kontextuella tillhörighet kräver ett odogmatiskt reflekterande och öppenhet.

### ***Det dolda universitetet***

För den praktiserande läraren som befinner sig i sin verksamhet är forskningen intressant i första hand om den främjar ens praktiska arbete. Det kan ske när forskarna flyttar in i verksamheten och studerar verksamheten på dess egna villkor (Mattson, 2006). Forskningen kan då ”komma nära” och resultera i angelägna kontextuella kunskaper. Ny kunskap bedöms inte längre av forskarna, som representerar den synliga universitetstraditionen, utan av praktikerna och då utifrån vilken nytta den har gjort för verksamheten. Det dolda universitetet kännetecknas av utvecklingsarbete. Det kan innebära exempelvis forskningscirklar, utställningar och improvisationsteater i form av forumteater. Utvecklingsarbete i skolorna kan bedrivas i samspel mellan forskare, skolläda och lärare för att alla nivåers speciella behov av utveckling och kunskaper ska kunna tas hänsyn till.

Enligt min erfarenhet har ett enbart uppifrån beordrat utvecklingsarbete ofta av personalen uppfattats som en belastning. Därför är respekt för den praktiserande lärarens behov och möjligheter att komma till tals med sina synpunkter en viktig del av lärprocessen i vidareutbildningen av personalen.

### ***Det osynliga universitetet***

Det behövs en mångfald av olika typer av kunskapsskapande. Ett nyfiket och öppet förhållningssätt som präglas av autenticitet, det vill säga en uppriktig önskan att lära sig av sina erfarenheter, är en kunskapsstrategi som kan leda till värdefullt vetande och livsvisdom (Mattson, 2006). Verkligheten uppfattas olika. Exempelvis kan en frisör tala om sig själv som en bra ”psykolog” eftersom hon/han lyssnar på sina kunder likaväl som en arbetsledare i civilsamhällets olika sektorer kan se sig som en bra ”pedagog”, eftersom hon/han kan lära sina anställda att ta till sig nya saker. Samhället har många visa, talangfulla människor och erfarenhetslärd ”barfotaforskare” (Rolf, 2006). Barn är goda representanter för ständig barfotaforskning, speciellt om de blir uppmuntrade och bekräftade. Förutom psykologiska teorier, finns det ”intuitiva teorier” (Rolf, 2006), t.ex. om barns nyfikenhet, sensitivitet, mottaglighet och formbarhet, vilket man kan se som grundantaganden om hur barn är, d.v.s. vardagsforskning. Kunskapen finns givetvis även om den uttrycks med andra ord än med akade-

miska begrepp. Vuxna anser sig ofta, mer eller mindre medvetet, ha tolkningsföreträde vad gäller barns verklighet, beteende och känslor. Barnens språk, verbalt som icke-verbalt, behöver lyssnas på med inlevelse innan det tolkas, eftersom deras "universitet" använder andra begrepp än de vuxna. Därför behövs en dialog och ett översättningsarbete. Detta gäller också mellan det synliga universitetet och det osynliga. I brist på gemensamma begrepp uppstår lätt missförstånd eller krock så att kontakten bryts och en klyfta uppstår. Ett ödmjukt inkännande lyssnande och viljan att förstå den andras perspektiv innebär att ingen ska ha ett självklart tolkningsföreträde över den andras verklighet.

## **Kampen om makten och byggandet av broar**

När klyftan mellan människor eller kunskapstraditioner inte överbryggs med broar av kommunikation eller ömsesidig uppskattning uppstår lätt kamp om makt och hierarkier. Vem har överläge och vem måste underkasta sig? Universitetstraditionen har sin del i att det har uppstått en klyfta mellan olika kunskapstraditioner och en maktkamp med en attityd av exklusivitet från akademiens sida. Detta kan innebära ett verbalt uteslutande av "de andra", som inte förstår begreppen som används i föreläsningar eller artiklar.

"Högvetenskapens" (Mattson, 2006) muntliga kommunikation består ofta av expertmonologer utan dialogmöjligheter. Ett akademiskt språk kan ofta närmast försvåra snarare än underlätta förståelsen mellan olika kunskapstraditioner. Respekt för andras språk och kunskapstraditioner skulle kunna skapa broar till ömsesidig förståelse och intresse, speciellt om man har olika perspektiv och vardagsverklighet. Attityden och sätten att lyssna skulle behöva medvetandegöras även i forskarsamhället. För att åstadkomma en berikande kommunikation mellan olika nivåer krävs, liksom i alla mänskliga relationer, ett ärligt intresse och vilja att lyssna och jämställa den andras perspektiv med ens eget. Det behövs kommunikation som bygger broar och underlättar kontakt och förståelse. Brott i kommunikationen kan leda till främlingskap, rädsla för olikheter och kampen om att ha rätt och att ha makt. Akademin tillämpar ofta argumentation som ett vetenskapligt arbetssätt. I ett mänskligt möte uppfattas argumentandet snarare som en del av kampen om "rätt eller fel" än önskan att lära känna och lära av den andras värld. Utan medvetenhet om sitt eget kommunikationssätt lär akademien distansera sig ännu mera från civilsamhällets praktiker och deras behov av kontakt och ömsesidigt berikande relationer. Det behövs med andra ord "brobyggen" mellan traditionerna. Jag övergår nu till att diskutera några möjliga sådana.



### *Reflektioner som en bro*

”Praktik finns i det vardagliga arbetet och teori finns i utbildningssystemets byggnader” (Bronäs, 2006, s. 132). För en lärarutbildare låter detta som ett pedagogiskt misslyckande. En sådan uppfattning om tudelning mellan teori och praktik skapar klyftor och hindrar möjligheter till kontinuerligt samspel dem emellan. Men klyftan skulle kunna bli en mötesplats för bådars öppna, nyfikna och ödmjuka intresse för olika verklighetsbilder. Studenterna i lärarutbildningen uppskattar ofta praktiska erfarenheter och metoder mera än teorier. De efterfrågar ofta ”hur man gör” och behöver mycket guidning in i reflekterandets praktik när det gäller teorier. Vetenskaplighet kräver ständig reflektion över tidigare forskning. Detta upplevs ibland av lärarstudenterna som ett flummigt diskuterande som inte leder till någon konkret arbetsmetod att ta med sig ut i skolverksamheten. Men utan diskussion och reflektion över teorierna kan det uppstå ett rejält gap mellan det teoretiska resonemanget och den praktiska tillämpningen. I ett vetenskapligt förhållningssätt finns en uppmaning att ständigt reflektera och kritiskt granska. Definitiva, slutgiltiga teorier om verkligheten hör inte hemma i ett ödmjukt, öppet vetenskapligt förhållningssätt. En vetenskapsman både vill och kan distansera sig från sitt eget perspektiv och förmår granska sina observationer och hypotester utifrån andras infallsvinklar.

Åtta lärarutbildare i Finland intervjuades om hur de uppfattade vad som är teori, praktik och relationen mellan dem (Sjöberg & Hansen, 2006). Svaren kunde indelas i tre kvalitativa kategorier: 1. Teori som praktikens motsats, 2. Teori som stöd för praktiken och 3. Teori som ett reflektivt, didaktiskt instrument. Av dessa framkom att det ömsesidiga förhållandet mellan teori och praktik bäst beskrevs i den sistnämnda kategorin. En teori som är praktiskt förankrad är den som läraren mentalt har införlivat i sig själv. Den kan hjälpa läraren att förstå sitt eget handlande på ett insiktsfullt sätt (Sjöberg & Hansen, 2006). Som jag ser detta, är självreflektionen ett professionellt verktyg i allt undervisnings- och relationsarbete – en bro mellan handlingar och deras förståelse. Teorier som

har blivit ett verktyg för ens eget tänkande är praktiska på ett mentalt plan. Denna insikt är kanske upphovet till ordspråket ”ingenting är mera praktiskt än en bra teori”.

### ***Relationer som en bro***

I yrkespraktiken kan finnas samma kvalitéer som i forskningen: nyfikenhet, öppet intresse för andras perspektiv och ödmjukhet. Att se sina egna ”blinda fläckar” går inte alltid utan andras hjälp, och att bli medveten om dem kräver ödmjukhet inför andras erfarenheter, kunskaper och ständigt arbete med sig själv. Detta är min psykologerfarenhet. I problemsituationer finns ofta ont om tid att reflektera och distansera sig från sin egen subjektiva verklighet. En yrkespraktiker är oftast inriktad mot att hitta konkreta handlingar som löser en situation eller ett problem (Bronäs, 2006). Tid för reflektion är inte planerad och impulsiva känsloreaktioner sker ständigt utan professionell eftertanke om konsekvenserna. Pedagogens verklighet består ofta av subjektiva snabba bedömningar av situationer eftersom omedelbara handlingar förväntas.

Bronäs beskriver en konkret situation där den observerade lärarens agerande påverkades starkt av stressen att prestera en bra lektion för en forskare. Ett barn betedde sig inte önskvärt, lydde inte lärarens befallning och skickades ut. Läraren tolkade i det sammanhanget barnets beteende enbart som störande och barnet fick därför lämna klassrummet. Lärarens medvetenhet om barnets perspektiv försvann. Insikterna om flera perspektiv kom först efter att ha reflekterat över situationen. En ny tolkning av denna situation kräver att flera aspekter medvetandegörs. En lärare kan inte följa en ”teori” eller förklaringsmodell för alla situationer. Han/hon måste ständigt utveckla sin inlevelseförmåga och förmåga att tänka sig in i andras perspektiv, speciellt barns, samt ta ansvar för sitt etiska förhållningssätt för att kunna vara ”handlingsklok” i nuet (Bronäs, 2006, s.129). Medvetenhet om kontextens och kommunikationens betydelse kräver eftertanke. I systemteorin utgår man från en hypotes att ”allt påverkar allt” i cirkulära orsakskedjor i helhetens sammansatthet (Öquist, 2003). Denna teoretiska utgångspunkt, om den internaliserades i lärarens egen praktiska yrkest teori, skulle till exempel kunna ge ökade tolkningsmöjligheter för olika praktiska situationer med barnen samt vidgad förståelse för hur alla påverkar helheten och då speciellt vilken roll man själv spelar.

En yrkespraktiker skapar sin egen praktiska yrkest teori utifrån sina tidigare erfarenheter. Studenter i lärarutbildningen skall ges möjlighet att skapa sådana egna praktiska teorier utifrån utbildningens teoretiska inslag och sina erfarenheter som barn och vuxna. Även teorier och observationserfarenheter under praktikperioder behöver kopplas samman i detta skapande. En yrkest teori kommer ständigt att förändras och utvecklas genom kommande erfarenheter

både under och efter utbildningen. En sådan utveckling i gynnsam riktning torde dock förutsätta att reflektion kontinuerligt används som ett instrument. Utan detta instrument finns det en stor risk att utvecklingsprocessen stannar upp och att andras självklarheter och teorier blir ens egna utan ett personligt och etiskt ställningstagande.

I den nuvarande lärarutbildningen har ömsesidiga relationer mellan utbildningsinstitutionen och den pedagogiska verksamheten ute på fältet uppmärksamrats.Handledarna erbjuds besök och vidareutbildningar i högskolan och studenternas praktikperioder betraktas som en viktig del av utbildningen. Om man jämför med psykologutbildningen kan man också se att även där skett liknande förändringar de sista decennierna. Från att studierna har varit nästan helt fokuserade på teoretiska akademiska studier med examinationsuppsatser är numera egenterapi och flera praktikperioder en del av utbildningen, oavsett studenters framtida inriktning på forskning eller kliniskt arbete. Teorier och forskning behöver sammanknytas med yrkespraktiken, prövas, praktiseras på olika sätt, diskuteras och reflekteras. Professionalitet i akademiska yrkesutbildningar kräver både teoretisk kunskap, egen erfarenhetskunskap och forskning, sammanhangsförståelse och förmåga till kritiskt tänkande. Som jag ser det behöver både pedagog- och psykologpraktiker likaväl som forskare kunna reflektera över sig själva, sina teorier och sitt tänkandes mönster. Dogmatismens klara "sanningar" kan emellertid vara lockande som manualer som man kan följa utan eget reflekterande. Detta bör lärarutbildningen och andra akademiska yrkesutbildningar motverka med mångsidiga vetenskapliga perspektiv, öppet reflekterande över olika trender samt ödmjukhet inför alla människors "blinda fläckar", speciellt ens egna.

Utbildningar som förbereder yrkesmässigt arbete med människor, såväl i vården som i skolan, har en teoretisk del och en praktisk del som ska stödja och bekräfta varandra. Om teorierna visar sig vara användbara, dvs. om de hjälper till att skapa känsla av sammanhang och göra världen begriplig, hanterbar och skapa mening (Antonovsky, 2001), blir de ofta en del av ens egen praktiska tanke- och yrkesteorier. Praktiska erfarenheter med ett kontinuerligt teorireflekterande är en yrkesanknuten procedurbaserad vardagsforskning. Trovärdigheten till en teori går förlorad när den blir fundamentalistisk. Professionsutveckling i lärarutbildningen bör förbereda studenter att uppleva sig som ständigt lagom ofärdiga även som "färdigutbildade" (Selander, 2006, s. 37), för att bibehålla nyfikenheten och ödmjukheten inför ny kunskap och ny forskning. En "färdigt ofärdig" (egen benämning) lärare har förmågan att på ett öppet och respektfullt sätt reflektera över sig själv, sitt arbete och sina teorier. Vetskapen om att inte veta allt kan istället skapa ett ödmjukt intresse för andras kunskap och perspektiv och villighet att lyssna vilket kan motverka olika former av teoretisk fundamentalism eller stelbent pedagogisk dogmatism.

## *Nya teorier som broar*

Akademisk psykologi och forskning har till stor del vilat på experimentell kvantitativ forskning. Experiment med djur i medicinsk forskning har använts för att förstå hur människor fungerar. Behavioristisk inriktning utvecklades från Pavlovs experiment med hundar. "Cirkuskonsternas pedagogiska psykologi" (egen benämning) utvecklades som en tillämpning av behavioristisk teori om hur man styr och effektiviserar barns inlärningsprocess. En speciell inlärningssteknologi utvecklades för att med olika pedagogiska hjälpmedel styra en lärprocess. En behavioristisk lärprocess innebär att betinga ett önskat beteende främst genom yttre belöning. Lusten som drivkraft och motivation har tillhört en annan teoritradition, den psykodynamiska teorin (Havnesköld, 2002). Men med hjälp av ny forskning om t.ex. barns kognitiva och emotionella utveckling, kan man bygga broar mellan teorier och bana vägar till nya teorier om lärande. Ett exempel på detta är hur Piagets tidigare hypotes om sammanlänknings mellan barns affektiva och kognitiva utveckling: "alla objekt är samtidigt kognitiva och affektiva" (Piaget, 1964, s. 39), som han inte själv utgick i sin forskning, kommer återtas och vidareutvecklas av ny forskning. Känslorna som motiverande kraft diskuteras t.ex. av en ny "psykodynamisk metapsykologi" (Havnesköld, 2002, s. 94) och hur detta påverkar lärprocesser. Piagets stadie-teori är inte längre den allena rådande teorin om barnets/människans kognitiva utveckling. Nya multiintelligensteorier (Gardner, 1994) och forskning om barns metakognition (Rydén & Wallroth, 2008) kan skapa broar mellan olika teoribildningar inom psykologin och pedagogiken. Olika forskningstraditioner som tidigare har varit oense med varandra om vetenskaplig evidens och trovärdighet kan hitta broar mellan varandra och ny utvecklingspsykologisk forskning kan utvidga perspektivet på barns lärande. Betydelsen av uppväxttidens anknytningsprocess (Bowlby, 1988/1994), affektutveckling och samspelsutveckling kan sammanlänkas med biologiska, sociala och kulturella faktorer (Havnesköld, 2002). De tidigare teorierna om kognition, moral, språk, personlighet och identitet måste ständigt reflekteras över och kompletteras med ny forskning om barns lärande och utveckling.

## *Språket som hinder och som bro*

Vetenskaplig terminologi kan uppfattas som ett eget språk vars begrepp i komprimerad form beskriver akademiska självklarheter. Dessa begrepp är praktiska för den som är bekant med dem, men obegripliga och opraktiska för dem som inte känner till dem. Mattson (2006) resonerar kring hur olika begreppet teori kan uppfattas: man kan se det som ett vetenskapligt tankesystem med sannolikheter och hypoteser, det kan vara en kritiskt granskad väldokumenterad erfarenhet eller också ett arbetssätt, en "barfotateori" (Mattson, 2006), som grundar sig på ens egna erfarenheter. Språket formar också människans världsbild, vil-



ken styr hur situationer ska uppfattas och tolkas samt hur problem ska lösas (Öquist, 2003). Varje diskurs är sitt eget system av tänkande och begrepp där orden kan ha olika meningar även i olika akademiska sammanhang. En beskrivning av en praktisk metod kan tolkas som en teori, dock utan anspråk på att vara en vetenskaplig teori. Olikheter i yrkesspråk blir tydligt när man växlar mellan olika diskurser. Ett exempel på detta finns i Eriksons avhandling om hur studenter i lärarutbildningen uppfattar och definierar teori och praktik (Eriksson, 2009). Studenter beskriver där t.ex. olika kommunikationsmetoder och kallar dem för kommunikationsteorier. Metoder som fungerar i vardagspraktiken kallas ofta för teorier även om de inte är det i vetenskaplig bemärkelse (Eriksson, 2009, s.199).

Alla diskurser har sina verbala kulturer. Professionella begrepp och en vetenskaplig vokabulär kan även markera status och tillhörighet. Därmed utesluts de som inte har samma kunskaper att tolka begreppens mångskiftande betydelse. I lärarutbildningen används ofta vissa begrepp med ett speciellt innehåll, såsom exempelvis ”reflektion” och ”förhållningssätt”, som om de var självklarheter för alla. Ur ett interkulturellt perspektiv är språkets roll viktigt att diskutera även inom akademien. Språket är bärare av personliga relationserfarenheter inom familjen, samhället och kulturen, d.v.s. ett system av tänkande som man sällan har valt själv. Man kan i påverka sina tankemönster i vuxen ålder genom att reflektera över det som man har vuxit upp med, fått som ett socialt tankearv och göra nya kognitiva val.

En praktiker har dock sällan samma verbala verktyg som en forskare. Det behövs vana och villighet att ömsesidigt fråga, lyssna och förklara vad man egentligen menar med de ord och begrepp som man använder. Hänsynslöst eller omedvetet användande av teoretiska eller kontextberoende begrepp som inte leder till ömsesidig förståelse kan givetvis skapa klyftor mellan människor. Språket kan därmed vara både ett hinder och en bro i förståelsen av olika teoretiska tankediskurser och personliga erfarenheter, eller som Marshall Rosenberg uttrycker det: ”Words are windows or they’re walls” (Rosenberg, 2003).

### ***Inlevelseförmåga och medvetenhet som en bro***

Broar mellan teori och praktik kräver viljan att skapa dem. Människans förmåga att tänka över sitt eget tänkande, d.v.s. metakognition, gör det möjligt för individen att bli medveten om sin egen mentala utveckling. Allt nytt, speciellt nya teorier, kan inte förstås och införlivas i början av en lärarutbildning. Molander (1993) diskuterar värdet av tillit mellan lärarstudenter och lärarutbildare. Han hävdar att lärarutbildningens ansvar är att tidigt ge lärarstudenter både teoretiska och praktiska inslag samt att ständigt hävda reflekterandets värde och träna detta. Utifrån mitt perspektiv som psykolog anser jag att förmågan till

ärlig, respektfull och empatisk självreflektion är ett livslångt arbete. Den emotionella och kognitiva förmågan till att ta andras perspektiv, inlevelseförmåga och empati, är ett så komplext fenomen att det behöver medvetandegöras och tränas kontinuerligt både under utbildningen och efter.

Funktionsnedsättningar som t.ex. olika grader av autism (Frith, 2000) medför att individen, som vuxen eller barn, har mycket svårare att lämna sitt eget perspektiv och tolka andras känslomässiga kommunikation. Barn med autistiska drag behöver professionella pedagoger som kan guida och vägleda dem steg för steg för att lära sig interpersonell kommunikation och ”medvetenhet om andras medvetenhet” (Frith, 2000, s. 163). Detsamma gäller vuxna med denna funktionsnedsättning. Även de behöver omvärldens förståelse och empati för att inte bli socialt avvisade.

Skolpolitiska förslag för den nya lärarutbildningen såsom tydliga krav och betydelse är inte tillräckligt för att utveckla alla barns förmåga att reflektera över sig själva eller införliva andras tankemässiga perspektiv. För detta krävs lärarnas motsvarande förmåga till självreflektion samt social, kognitiv och emotionell inlevelseförmåga. Att förmedla sitt personliga engagemang till eleverna och skapa tillitsfulla relationer ingår i läraryrkets praktiska hantverk. Teorier och kunskaper om olika inlärningsstilar, individuella olikheter i mentala och fysiska funktioner samt individers olika socioekonomiska förutsättningar behöver reflekteras över och omsättas i praktiska handlingar redan under lärarutbildningstiden. Barn behöver under alla förhållanden varma, empatiska relationer med tillit, intresse och bekräftelse av sitt värde, för att nämna några nyckelbegrepp. Dessa behov ändrar sig knappast oavsett vilka psykologiska eller politiska trender som råder. Yrkesetiska värderingar som förmedlas under lärarutbildningen har, som jag ser det, en bestående karaktär men behöver ständigt reflekteras över för att kunna omsättas i praktisk handling. Samhällets aktuella ideologiska värderingar påverkar dock bemötandets praktik. Status och normalitet uttrycks även utan ord, exempelvis med ett förhållningssätt av antingen acceptans eller uteslutning. Pedagogik används av politikerna för att forma individer och för att leda samhället till en ideologiskt motiverad, bestämd riktning (Compton & Weiner, 2008).

Både barn och vuxna utvecklas av samspelande relationer med tillit, omsorg, medkänsla och delaktighet. Dessa begrepp används i många teorier och i de flesta politiska program. De kan förklaras och belysas från flera perspektiv men i praktiken innebär det olika sorters konkreta handlingar på individ-, grupp- och institutionsnivå. Ett ensidigt perspektiv, teoretiskt eller praktiskt, oavsett om det är sociokulturellt, psykosocialt, inlärningspsykologiskt eller neurobiologiskt, kan bli en dogmatisk trend som hindrar öppenhet och nyfikenhet inför andra perspektiv.

## Avslutande reflektioner

Teori och praktik kan ses som olika sidor av samma ”guldmynt” (egen benämning). Insikten om hur teori och praktik kan och bör sammansmälta till ”guld” är nödvändig för förståelsen av helheten, speciellt i lärarutbildningen. Grundläggande etiska värderingar, som respekt för allas olikheter och lika värde, samt individens personliga ansvar, kan också tillhöra denna gemensamma ”guldteori” och fungera som en bro i kommunikationen såväl mellan människor som olika kunskapstraditioner. Det är praktiska handlingar av omsorg och medkänsla som skapar tillit i mänskliga relationer. Ett pedagogiskt förhållningssätt, som innebär ömsesidigt berikande dialoger människor emellan i stället för maktkamp, kan öka praktiserandet av levande demokrati i olika sorters ”universitet” och öka lusten att ständigt söka och skapa ny kunskap. Hierarkiska positioneringar och halsstarrig dogmatism kan däremot bidra till oreflekterade trender och ökad maktkamp. Om kampen om trender och hierarkiska positioner kommuniceras oreflekterat, befarrar jag att det kommer att försvåra det berikande samspelet mellan individer, institutioner och kunskapstraditioner.

I empatiska relationer använder man sin inlevelseförmåga och sin medvetenhet för att kunna ta den andras perspektiv. Ett mentalt perspektivbyte är en personlig viljeakt och ett val: ”Varje människa är ansvarig för sin egen inlevelseförmåga” (Igra, 2001). I praktiken är detta ansvar en ständig personlig utmaning för en pedagog. Utan ett ständigt reflekterande över sig själv och sin delaktighet i andra är det knappast möjligt att utveckla sig själv. Intresse, medkänsla, uppskattning och respekt för allas lika värde ingår som begrepp i lärarutbildningen och uttrycks ofta som självklarheter – i teorin. Men för trovärdighetens skull bör detta förhållningssätt gälla även i praktiken, hur man visar det och hur man reflekterar över sig själv och sitt arbete.

Cordelia Edvardson (2010) ger rekommendationen att ”vårda själen med fingertoppskänsla” i sin kolumn angående debatten om lärarutbildningen. En av de viktigaste aspekterna som hon minns av sin egen skoltid som judisk tysk elev i krigstidens tyska skola var lärarens förmåga till empati och inkännande samt att ordlöst kunna kommunicera detta. ”Saknar den blivande läraren detta så hjälper det nog inte med aldrig så lysande högskolebetyg” (a.a.). Empati och inlevelseförmåga är omätbara kvalitéer men nödvändiga för mänsklig kontakt och kommunikation. Även Selander (Selander, 2006, s. 37) uttrycker betydelsen av mänskliga möten som en del av lärarnas pedagogiska kompetens och gör det på följande sätt: ”Om en lärare inte får kontakt med sina elever spelar det inte så stor roll hur mycket han eller hon själv vill, och kan, förmedla”.

## Referenser

- Antonovsky, Aron (2002). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bauer, Joachim (2007). *Varför jag känner som du känner*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bowlby, John (1988/1994). *En trygg bas*. Stockholm: Natur och Kultur. (Engelskt original, 1988).
- Böhm, Thomas (1999). *Att ha rätt: Om övertygelse, tolerans och fundamentalism*. Stockholm: Liber.
- Broberg, Anders, Granqvist, Pehr, Ivarsson, Tord & Risholm Mothander, Pia (2006). *Anknytningsteori: Betydelsen av nära och känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bronäs, Agneta & Selander, Staffan (Red.) (2006). *Verklighet verklighet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 119-133). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Compton, Mary & Weiner, Lois (2008). *The global assaults on teaching, teachers and their unions. Stories for resistance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Edvardson, Cordelia (2010). Kolumn i Svenska Dagbladet, 2010-04-22.
- Eriksson, Anita (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Frith, Uta (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. Stockholm: Liber.
- Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books
- Havnesköld, Leif & Risholm Mothander, Pia (2002). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber.
- Igra, Ludvig (2003). *Den tunna hinnan mellan omsorg och grymhet* (2:a utg). Stockholm: Natur och Kultur.
- Liedman, Sven- Eric (2002). *Ett oändligt äventyr*. Viborg, Danmark: Bonnier.
- Mattsson, Matts (2006). Hur bedöma praxisorienterad forskning? I Agneta Bronäs & Stafan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 198-223). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Piaget, Jean (1964). *Relations Between Affektivity and Intelligens in the Mental Development of the Child*. In: Sorbonne Courses. Paris: University Documentation Center.
- Piaget, Jean (1984). *Språk och tanke hos barnet* Malmö: Liber.

- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 74-98). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Rosenberg, Marshall B. (2003). *Nonviolent communication: Ett språk för livet*. Svensbyn: Friare liv.
- Rydén, Göran & Wallroth, Per (2008). *Mentalisering: Att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Selander, Staffan (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 25-40). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Sjöberg, Jan & Hansén, Sven-Erik (2006). Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 134-148). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Skagen, Kaare (Red.) (2006). *Lärarutbildningen i Norden*. Viborg Danmark: HLS förlag.
- Öquist, Oscar (2003). *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård, socialt arbete*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

## EN LÄRARUTBILDNING – TVÅ ARENOR

*Agneta Welin Mod*

Har lärarutbildningen någon betydelse för nyutbildade lärares handlingar i klassrummet? Flera studier visar att det saknas bevis för detta. Zeichner och Gore (Lindhart & Lund, 2006, s. 154) menar att det i stället finns starka bevis för att den kunskap, de färdigheter och de metoder som presenteras för lärarstudenterna endast har liten påverkan på deras handlingar i klassrummet. Författarna (2006, ss. 152-153) redogör för flera studier som visar att de nyutbildade lärarnas handlingar i stället i hög grad påverkas av den långa erfarenhet som de har av att vara elever i skolan, så kallat *apprenticeship of observation*. Deras socialisation till lärare påverkas i hög grad av känslor, värderingar och beteenden knutna till de lärare från tidigare skolgång, som de har som förebilder. Ska lärarutbildningen inte bara bli ett mellanspel från det att studenten har varit en duktig elev till att hon/han faller in i en konservativ lärarroll så måste teori och praktik gå hand i hand i vad Brouwer och Korthagen (2005, s. 156) kallar *integrative approaches*. Som lärarutbildare ingår det bland mina arbetsuppgifter att besöka studenter ute på deras verksamhetsförlagda utbildning (VFU) samt att ha VFU-uppföljning med studenterna efter avslutad VFU-period. Vid dessa VFU-uppföljningar har flera studenter vittnat om svårigheter att på VFU-platserna se det som de läst om i kurslitteraturen eller hört om på föreläsningar. Studenterna anser att de vandrar mellan två olika världar, den högskoleförlagda världen och grundskolevärlden. Detta stöds av Bouwer och Korthagen (2005, s. 167) som menar att lärarstudenter alltid ingår i två olika sociala system eller subkulturer; institutionen där lärarutbildningen sker och skolorna där studenterna praktiserar. Lyckas vi med att förena teori och praktik på båda de arenor som studenterna verkar på under sin utbildning, kan vi i stället för konservativa lärare få studenter med hög *innovative teaching competence* (Brouwer & Korthagen, 2005, s.156).

Att ett väl fungerande utbildningssystem är nyckeln till såväl välfärd som demokrati är de flesta överens om. Under de 200 år som vi har haft lärarutbildning har uppfattningen varit att det finns ett samband mellan lärarutbildning och elevprestationer. Samtidigt har det i debatten hetat att lärarutbildningen egentligen aldrig varit särskilt bra (Rasmussen, 2006, s. 13). Lindhart och Lund (2006, s. 155) menar att nyutbildade lärares undervisning inte bär synliga spår av lärarutbildningen bortsett från ökade ämneskunskaper och personlig utveckling när det gäller fördomar och värderingar. Nyanställda lärare i undersökningen menade att utbildningen hade gett dem ökade ämneskunskaper och att de hade blivit mer öppna och toleranta gentemot andra människor och deras

åsikter. Lindhart och Lund (2006, s. 157) menar att personbundna förutsättningar har större inflytande än lärarutbildningen. Lösningen för att få lärarutbildningen att sätta spår, är enligt författarna att använda sig av reflektion över praxis, som ett medel för att binda ihop teori och praktik.

Jag kommer i denna artikel att diskutera förhållandet mellan teori och praktik på lärarutbildningen och samarbetet mellan oss lärarutbildare på högskolan och lärarutbildarna ute på fältet. För att undvika missförstånd kommer jag i fortsättningen att kalla oss lärare på högskolan för lärarutbildare och de verksamma lärarna i skolan för handledare. Eftersom mitt huvudsakliga ämne på lärarutbildningen är engelskdidaktik kommer mina exempel i den här artikeln att handla om engelskämnet.

## **En förändrad lärarutbildning**

När den förändrade lärarutbildningen skulle införas hösten 2001 innebar det också en förändrad syn på den verksamhetsförlagda utbildningen (VFUn).

I propositionen poängterades det att den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skulle få ett nytt kvalitativt innehåll som bättre skulle utveckla samarbetsförmågan både i arbetslag och tillsammans med barn och elever. Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skulle också bidra till att studenterna i högre grad relaterade ämneskunskaperna till lärprocesser och urval av ämnesstoff. Lärarutbildningen skulle därför mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter och den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skulle i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. De ämnesteoretiska studierna skulle bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och till de krav som ställs på lärare i dag (Regeringskansliet, 2000, s. 11).

I propositionen betonas samverkan mellan utbildning som är förlagd till högskolan och utbildning som är förlagd i yrkesverksamheten. Syftet var att förstärka kvaliteten på utbildningen samt att stödja lärarnas kompetensutveckling. Avsikten var att skapa en vinna-vinna situation som skulle bidra till förstärkt kvalitet och ökad kompetensutveckling på såväl den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som på den högskoleförlagda. I propositionen uttrycks att VFUn ska utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen men också att de ämnesteoretiska studierna måste kopplas till VFUn.

## Erfarenhet – inte alltid av godo

När studenterna börjar sin lärarutbildning har de minst 12 års erfarenhet från skolvärlden som elever och de kan även ha fem års erfarenhet som barn i förskolevärlden. De har en lång erfarenhet av så kallat *apprenticeship*, det vill säga observationspraktik. Det är alltså ingen främmande värld som de utbildar sig för. De har redan erfarenhet av och åsikter om hur det bör vara i skolan och vilka egenskaper en bra lärare bör ha. Deras minnen av ”en bra lärare” kan bygga på att läraren var juste, rättvis, humoristisk, egenskaper som naturligtvis också är av betydelse, men läraren i fråga kanske inte alls undervisade enligt styrdokumentet eller enligt de sätt som den senaste forskningen menar främjar lärandet på bästa sätt.

Ämnesdidaktik handlar om kunskap om undervisningens mål, innehåll och hur man kan planera och genomföra undervisning så att eleverna uppnår bästa möjliga resultat. De didaktiska kunskaperna och färdigheterna har stor betydelse för hur en lärare lyckas i sin undervisning, men en skicklig lärare besitter både ämneskunskap och ämnesdidaktisk kunskap och kompetens. Forskning visar enligt Rasmussen (2006, s. 18) att ämneskunskaper kommer till sin rätt först när de kombineras med pedagogisk och didaktisk kunskap. Det förhåller sig enligt Rasmussen (2006, s. 18) så att ”den faglig stærke, men didaktisk svage laerer har en mere ufordelig virkning, end hvis begge kompetencer ligger på et lavt niveau”. En lärare med goda ämneskunskaper kan diagnostisera en elevs svårigheter men saknar metoder och strategier för att kunna hjälpa eleven vidare i kunskapsutvecklingen. Det omvända gäller om läraren har stor didaktisk kompetens men svaga ämneskunskaper. Då hjälper det inte om läraren har en variation av metoder och undervisningssätt om han eller hon inte vet var de ska sättas in. I styrdokument som läroplan och kursplaner för grundskolan har vi lärare krav på oss att öka elevernas förmåga till problemlösning. Dagens elever ska kunna söka sin egen kunskap och vara medvetna om hur de lär sig på bästa sätt. De ska utveckla nyfikenhet samt en vilja och lust att lära. De estetiska aspekterna i skolarbetet ska också uppmärksammas. Undervisningen ska vara meningsfull, lustfylld, kreativ, relevant och knuten till elevernas egen vardag och erfarenhet (Skolverket, 2006, 2008). Ska våra lärarstudenter kunna leva upp till allt detta så räcker det inte att bara ur minnet kopiera en som de minns bra lärares sätt att undervisa.

I den målorienterade skola som vi har i dag är det också viktigt att såväl elever som föräldrar är medvetna om vilka mål det är som eleverna ska nå. Det åligger läraren att kunna förklara vad de olika målen innebär och hur eleverna ska jobba för att kunna nå målen. Då är det av vikt att lärarna kan förklara varför man jobbar på ett visst sätt och vilka teorier som ligger bakom deras beslut.



## **"Reality shock"**

Vad är det då som gör att många studenter, när de kommer ut som färdiga lärare, lämnar den grund som har byggts upp under utbildningstiden? Brouwer och Korthagen (2005, s. 154-155) nämner flera undersökningar från många olika länder som pekar på samma problem nämligen att de föreställningar och uppfattningar som studenterna tagit till sig under utbildningen till stor del "tvättas bort" under det första året när studenterna börjar arbeta som lärare. Ord som *"reality shock"*, *"practise shock"* och *"transition shock"* används för detta fenomen. En förklaring till detta beteende kan vara att vi som människor försöker att anpassa oss till olika grupper för att få känna gemenskap och bli en del av de nya konstellationer som vi träffar på. Varje skola har sin egen skolkultur som sitter i väggarna. Som nykomling gäller det att känna in och att anpassa sig.

Fenomenet reality shock tolkas ofta som att det är ett gap mellan teori och praktik om man med teori menar den högskoleförlagda delen av utbildningen och med praktik menar den verksamhetsförlagda delen av densamma. Teori och praktik bör hänga ihop på de två olika arenorna som lärarstudenterna vistas på under sin utbildning. Under den högskoleförlagda delen av utbildningen bör studenterna se och förstå att teori och praktik är ett. En teori har inte bara ett intellektuellt värde. Det är också ett instrument, ett verktyg och ska legitimera det man gör som lärare. På samma sätt måste resonemangen om teori och praktik föras ute på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Bronäs (2006, s. 119) skriver att studenterna måste förstå att teori och praktik förutsätter varandra. Ett sätt att närma teori och praktik med varandra är enligt Bronäs att stärka den vetenskapliga grunden i lärarutbildningen. Detta kan ske genom att studenterna görs medvetna om hur de tänker om olika fenomen och hur deras tankar påverkar sättet på vilket de handlar när de möter fenomenet. Teorierna blir då även ett verktyg för reflektion och problematisering. Under hela utbildningstiden ska studenterna enligt Bronäs lära sig att arbeta utifrån vetenskapliga metoder och koppla dessa till en lärares vardagsarbete. Studenterna måste lära sig att behärska observationer, intervjuer, enkäter med mera, inte bara för att kunna klara av examensarbetet utan även för att se vardagsnyttan av ett sådant vetenskapligt arbete. Om de vetenskapliga metoderna enbart förknippas med forskning och vetenskap, kommer studenterna att se på teori och praktik som två helt skilda fenomen, menar Bronäs.

## **Teorier som arbetsredskap**

Teorier behövs som arbetsredskap för att kunna förklara och förstå undervisningssituationer. Det är också nödvändigt att kunna omvandla teorierna och

kunna göra bruk av dem i konkreta situationer (Bronäs, 2006, ss. 122-123). Sjöberg och Hansén (2006, s. 138) uttrycker det så här:

*Den teoretiska reflektionen över praxis kan därmed bidra till att utveckla och förändra praxis. Genom tillämpning av ett problembaserat lärande integreras på ett naturligt sätt praktiska moment i teoriundervisningen och teoretiska moment i praxis.*

Teorier är visserligen generella medan det som händer i ett klassrum är specifikt och kontextuellt. Här kommer handledarnas erfarenhetskunskap in, som många gånger är så kallad tyst kunskap. Genom att de är en del av lärarutbildningen och verkar som handledare ges de en chans till att verbalisera den tysta kunskapen. Många av våra handledare uppskattar att ha lärarstudenter hos sig i klassrummet. De menar att de själva utvecklas som lärare när de tvingas att tänka till över sin egen verksamhet när studenterna frågar Varför gjorde du så? Hur tänkte du då? Det här är ett exempel på den vinna-vinna situation som uttrycks i propositionen för den förändrade lärarutbildningen och som skulle bidra till förstärkt kvalitet och ökad kompetensutveckling på såväl den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som på den högskoleförlagda (Regeringskansliet, 2000). Reflektionen över teori och praktik gynnar här inte bara lärarstudenterna utan även såväl handledare som lärarutbildare och ny kunskap kan utvecklas i samarbetet student-handledare och student-lärarutbildare.

## **Tre principer för en lyckad lärarutbildning**

Vilken effekt lärarutbildningen får på de nyexaminerade lärarnas undervisning beror på hur väl integrerad teori och praktik är och på hur väl högskolan och förskolan/skolan samarbetar. Ju bättre samarbetet är, desto större är chansen för att lärarutbildningen lämnar positiva spår, menar Bouwer och Korthagen (2005, s. 214). Författarna pekar på tre principer för en lyckad lärarutbildning.

Den första principen bygger på att högskolestudier och VFU-perioder varvas, *the alternation of student teaching and college-based periods* (Bouwer & Korthagen, 2005, s. 214). De här cyklerna börjar med studier och förberedelser på högskolan och följs av en VFU-period för att sedan avslutas med en utvärdering på högskolan. Bouwer och Korthagen (2005, s. 216) skriver:

*Theory offered by teacher educators before field experiences often does not really have an impact on prospective teachers, whereas after such experiences these teachers complain that, in retrospect, they had needed more structure and guidelines before teaching.*

Den andra principen kallar Bouwer och Korthagen (2005, s. 159) för *supporting individual learning processes* och bygger på att studenterna är ute på VFU i grupper om tre. När de själva inte undervisar så observerar de, ger varandra feedback och vidareutvecklar idéer för kommande lektioner. Det här gör de tillsammans med handledaren. Syftet är att de inte ska gå vidare med en ny lektion förrän de har reflekterat över varför det gick som det gick på lektionen och vad de hade kunnat göra annorlunda.

Den tredje principen kallar Bouwer och Korthagen (2005, s. 159) för *intensive cooperation between teacher educators*. De menar att regelbunden kontakt med information från båda håll är av största vikt. Handledarna måste få information om kursernas innehåll och upplägg före, under och efter perioder då de har studenter. För lärarutbildarna är de så kallade VFU-besöken, när studenter besöks och bedöms ute på VFU-platserna, en viktig källa till information. Andra tillfällen att utbyta information är VFU-konferenser när handledare bjuds in till högskolan för erfarenhetsutbyte.

## **Konsekvenser för lärarutbildningen i Borås**

### *Studenters ekonomi*

En förutsättning, för att lärarutbildningen ska ha någon betydelse och bidra till att vi får duktiga, kompetenta lärare som får elever att prestera sitt bästa, är att studenterna närvarar vid föreläsningar och studiegruppsarbete. Tyvärr är det i dag ofta glest i föreläsningssalarna. Många av studenterna arbetar samtidigt som de studerar. Studielånen är låga och för att kunna hålla en någorlunda normal standard anser många av studenterna att de måste arbeta parallellt med sina studier. Ett sätt att undvika detta är förstås att höja nivån på studielånen. Danmark har löst problemet på ett annat sätt. 1997 infördes närvaroplikt i lärarutbildningen (Rasmussen, 2006, s. 15). Frågan hur de ska klara av sina omkostnader kvarstår dock även efter närvaroplikt. Vi strävar efter breddad rekrytering, det vill säga vi vill ha in fler studenter i högskoleutbildningen från studieovana familjer, familjer som oftast inte kan hjälpa sina barn ekonomiskt under studietiden. Vill vi få in fler studenter till högskolevärlden från studieovana familjer med lägre socioekonomiska resurser krävs det att studielånen höjs så att studenterna kan koncentrera sig på sina studier utan att oro sig för om hyran kan betalas eller ej. Om lärarutbildningen får någon påverkan på de nyutbildade lärarna är sålunda inte bara en angelägenhet för lärarutbildningen utan beror även på förhållanden, bestämmelser och lagar ute i samhället.

## ***”Reality Shock”***

Gustafsson och Myrberg (2002) visar i sin kunskapsöversikt att den faktor som spelar störst roll för elevers framgång i skolan är läraren. Vad är det då som gör att vissa lärare får med sig sina elever och får dem att nå goda resultat medan andra inte lyckas med detta? Kan vi på lärarutbildningen få fler elever att lyckas i skolarbetet genom att låta lärarstudenterna reflektera över praxis för att på så sätt utvecklas till framgångsrika lärare? Enligt Lidhart och Lund (2006) är reflektionen viktig. Bron och Wilhelmsson (2005, s. 15) menar att erfarenhet kan leda vidare till lärande genom reflektion. Under lärarutbildningen ges lärarstudenterna möjlighet till att reflektera genom yrkesdagboken efter föreläsningar, vid studiegruppsarbete, mentorsträffar och i samband med VFUn. Frågan är vilken möjlighet de har att hinna med att reflektera som nyutexaminerade lärare när de drabbas av ”reality shock”. Alla kommuner erbjuder inte nyanställda lärare en mentor att reflektera tillsammans med. Som ny lärare är det många nya intryck och uppgifter som ska sorteras och hinnas med och reflektionen kan då vara något som får lägre prioritet. Om reflektionen ska leda till nytt lärande för de nya lärarna behöver vi kommunernas och skolornas stöd med att tillsätta mentorer och minska de nyanställda lärarnas uppgifter i början så att de får tid för den viktiga reflektionen som kan bli ett stöd när de drabbas av ”reality shock”.

Studenterna hörs ofta säga: ”Hur ska jag som ny och oerfaren lärare kunna arbeta med autentiska texter, utnyttja nätet, film och musik när andra lärare på skolan bara arbetar med textbok och övningsbok på engelsklektionerna?” Studenterna känner redan av den så kallade ”reality shock”. De har redan upptäckt att det inte alltid fungerar så ute i skolorna som de har läst om i kurslitteraturen och tagit del av på föreläsningar. Det är inte bara studenterna som ser teori och praktik som två helt skilda fenomen utan även vissa handledare som menar att ”sköt ni teorierna så tar vi hand om det praktiska”. Dessa uttalanden från såväl studenter som handledare är ytterligare exempel på att samarbetet behöver stärkas. Om både studenter och handledare enbart förknippar de vetenskapliga metoderna med forskning och vetenskap, kommer de att se på teori och praktik som två helt skilda fenomen (Bronäs, 2006, s. 119) och då står vi långt från Lindhart och Lunds (2006, s. 157) lösning att genom reflektion binda ihop teori och praktik för att få lärarutbildningen att sätta spår. På båda de arenor som studenterna vistas på behöver i stället de vetenskapliga metoderna ses som ett verktyg för att reflektera över och utveckla den egna verksamheten.

## ***Feed-Back***

Studenterna, som oftast är enda studenten hos handledaren, klagar ofta över att de inte får tillräckligt med feedback av handledaren. Handledarna har enligt

studenterna inte tid för att sitta ner och diskutera lektionerna. Här finns två saker att fundera över. Anledningen till att vi anser att det är bäst för studenten att vara själv hos handledaren är att studenten på så sätt får tillgång till fler lektioner där hon eller han själv undervisar. En annan anledning är att de på det här viset inte har någon annan student att gömma sig bakom. Samtliga studenter "tvingas ta för sig" och ha lektioner. Bouwer och Korthagens (2005, s. 159) andra princip, *supporting individual learning processes*, är intressant. Skulle studenterna vara ute två och två eller tre och tre så skulle de kunna observera, reflektera och analysera varandras lektioner och på så sätt utvecklas. Studenterna blir inte helt och hållet beroende av handledarnas feedback utan kan även få det från medstudenter samtidigt som de tränar sig i att observera och att reflektera över varandras lektioner.

Det andra som behövs ändras är att handledarna verkligen får den tid som behövs för att handleda sina studenter.Handledningsstunderna mellan student och handledare kan bli ett tillfälle att använda ett didaktiskt tänkande för att binda ihop teori och praktik. Studenten använder sig av reflection-in-action (Bron & Wilhelmsson, 2005, s. 163) under tiden han eller hon undervisar. I handledningssamtalet hjälper handledaren sedan till med reflection-on-action. Samtalen och feedback ska hjälpa studenterna att bli reflekterande praktiker vars handlande utmärks av kunskap-i-handling, som är Molanders (s. 15) term för praktisk kunskap och förnuft. Den förändrade lärarutbildningen skulle enligt propositionen också bidra med kompetensutveckling till lärarna. Handledningsstunderna kan då även för dem bli ett sätt att genom reflektion leda erfarenhet vidare till lärande (Bron & Wilhelmsson, 2005, s. 15). För att handledningen ska ge bästa resultat måste handledarna ha större kunskap om var studenterna är i utbildningen, vad kurserna innehåller och vad som väntar studenterna under de kommande terminerna. För att göra detta måste samarbetet mellan oss utvecklas.

### ***Samarbete för att få in teorin i praktiken och praktiken i teorin***

Bouwer och Korthagens (2005, s. 214) första princip, *the alternation of student teaching and college-based periods*, lever vi redan upp till. Studier på högskolan och verksamhetsförlagd utbildning varvas redan idag hos oss. Studenterna är ute på VFU varje termin även om antalet veckor varierar mellan olika terminer. Under VFU-perioderna ges studenten en chans att se och i samtal med handledaren diskutera hur teorierna stöder praktiken och hur praktiken kan förändras genom teorierna. Teorierna hjälper studenten till att titta på praktiken från olika perspektiv och inte bara från en position. Vid VFU-uppföljningarna där lärarutbildarna diskuterar med studenterna om erfarenheter från VFUn ges ytterligare ett tillfälle att se på teori och praktik. Ju bättre samarbetet mellan högskolan och den verksamhetsförlagda utbildningen är, desto större är chan-

sen för att lärarutbildningen lämnar positiva spår, menar Bouwer och Korthagen (2005, s. 214). Då krävs att vi har kunskap om varandra. Handledarna måste själva inse vikten av att hålla kontakten med högskolan och hålla sig à jour med kursernas innehåll och litteratur, dels för egen kompetensutveckling men också för att kunna möta studenten. De behöver även få hjälp av rektorerna att avlastas och ges tillfälle att få komma till högskolan för utbyte av information samt ges tid att sitta ner tillsammans med studenten för att planera och ge feedback. Även här spelar ekonomin roll för vilken effekt lärarutbildningen får.

Gapet mellan högskolevärlden och grundskolevärlden är i dag för stort. Vi måste skapa ett bättre samarbete än det vi har idag. Handledarna måste involveras i utbildningen på ett helt annat sätt. Regelbunden kontakt med information från båda håll är av största vikt enligt Bouwer och Korthagens (2005, s. 159) tredje princip för *intensive cooperation between teacher educators*. Det här är den svaga länken i vår organisation. Handledarna behöver ges mer inflytande när kursplanerna ska revideras och kurserna planeras så att de vet vad studenterna har tagit del av via föreläsningar och litteratur. Med den kunskapen kan de hjälpa till att väva samman teori och praktik under VFU-perioden. Den här kontakten med handledarna skulle även utveckla lärarutbildarna. Så länge vi inte har en nära och djup relation mellan högskolan och grundskolan kommer vi inte att kunna förena teori och praktik, och då menar jag inte teori på högskolan och praktik i grundskolan utan som teori plus praktik såväl på högskolan som i den verksamhetsförlagda utbildningen i grundskolan. Studenterna ska ute på VFU:n se teorierna bakom praktiken. På den högskoleförlagda delen av utbildningen ska de också kunna se praktiken i teorierna.

En förutsättning för att samarbetet ska ökas är att handledarna får den tid som behövs till att ta sitt uppdrag på allvar. Här har våra VFU-samordnare en viktig roll i sina kontakter med rektorerna. I dag har vi också de tekniska möjligheterna till digitala plattformar som kan användas för att öka kontakten mellan oss. Så länge vi inte känner till varandras arenor, så länge kommer vi inte att få dem att fungera som en helhet. Om vi vill få studenter med hög ”innovative teaching competence” och som kan behålla denna även under det som Bouwer och Korthagen (2005, s. 212) kallar för latensperioden, då det de lärt under utbildningen ofta läggs i malpåse, då är ett nära samarbete mellan våra olika arenor ett måste.

### ***En sammanhållen men ändå uppsplittrad lärarutbildning***

Lärarutbildningen i Sverige i dag är en så kallad sammanhållen lärarutbildning. Under tre terminer, Allmänt utbildningsområde (AUO) 1, 2 och 3, läser studenterna tillsammans oavsett om de ska bli förskollärare eller lärare för grundskolans lägre eller högre åldrar. Tanken att olika kategorier lärarstudenter läser

tillsammans är god. De blivande lärarna får en bild av vad deras elever har varit med om och vad som väntar dem. Den röda tråden genom grundskolan blir tydlig och lärarna får en förståelse för andra lärares arbete.

När den ”förnyade lärarutbildningen” startades 2001 var valfrihet ett viktigt ord och i dag är lärarutbildningen uppsplittrad på en mängd olika inriktningar. Studenterna går från den ena grupsammansättningen till den andra och ingen har egentligen någon större kontroll över vad den enskilde studenten har varit med om under sin utbildningstid. De olika inriktningarna och de allmänna utbildningsområdena lever sina egna liv med olika kulturer. Olika uppgifter och fenomen tacklas på olika sätt. Jag tror att detta kan bidra till att studenterna känner en viss förvirring. De kommer från olika inriktningar, från olika skolkulturer, och sedan möts de i de allmänna utbildningsområdena och har olika uppfattningar med sig i bagaget. Det är inte bara lärarutbildare och handledare som måste få ett utvecklat samarbete utan även inom den högskoleförlagda delen av utbildningen behöver samarbetet utvecklas.

Vid en föreläsning på Nordic Educational Research Association, NERAs konferens i Trondheim i mars 2009, redogjordes för en studie om hur lärarstudenter utvecklas genom att observera varandras lektioner, reflektera och ge varandra feedback (Colnerud, Karlsson & Szklarski, 2008). Vid intervjuer med lärarstudenterna om hur de ville förändra sin utbildning framkom att de ville föra resonemang om teorier ute på VFUn och att de ville ha ett mer studentaktivt lärande på högskolan genom att få ”leka skola” på utbildningen. Den här studien visar att även studenterna har en önskan om att binda ihop teori och praktik på de olika arenorna där de vistas för att utvecklas till kompetenta lärare. Även om viljan finns hos såväl studenter, handledare som lärarutbildare så klarar vi inte detta själva utan är beroende av förändringar i direktiv från stat, kommun och skolledning.

## Referenser

- Bron, Agnieszka & Wilhelmsson, Lena (2005). Lära som vuxen. I Agnieszka Bron & Lena Wilhelmsson (Red). *Lärprocesser i högre utbildning* (ss. 8-19). Stockholm: Liber.
- Bronäs, Agneta (2006). Mötesplats eller tomrum: Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 119-133). Norstedts akademiska förlag.
- Brouwer, Niels & Korthagen, Fred (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224. Hämtad på <http://aerj.aera.net> vid Högskolan i Borås (2008-10-28).
- Colnerud, Gunnel, Karlsson, Ingrid & Szklarski, Andrej (2008, mars). *Always prepared! Teacher students' readiness for varying tasks in classroom*. Paper presenterat vid den 37:e NERA-kongressen, Trondheim, Norge.
- Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Lindhart, Lars & Lund, Birthe (2006). Det problematiska med lärarutbildningen. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 149-170). Norstedts akademiska förlag.
- Rasmussen, Jens (2006). Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I Skagen, Kaare (Red.), *Læreruddannelsen i Norden Læreruddannelsen i Norden = Lærerutdanningen i Norden = Lärarutbildningen i Norden* (ss. 11-30). Stockholm: HLS Förlag.
- Regeringskansliet (2000). *En förnyad lärarutbildning. Prop 1999/2000:135*. Hämtad på <http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/2645> (2010-03-22).
- Sjöberg, Jan & Hansén, Sven-Erik (2006). Om att utveckla lärarkompetens: Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 134-148). Norstedts Akademiska.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Kursplaner och betygskriterier 2000* (2:a reviderade upplagan 2008). Stockholm: Fritzes.



## **ALTERNATIV UTVECKLAR FÖRMÅGAN TILL KRITISK REFLEKTION**

*Fredrik Zimmerman*

I mitt yrke som lärare vid en lärarutbildning får man ibland frågan av nyantagna studenter om varför man ska lära sig olika teorier. Vad ska man med teori till? Studenten som frågar ser ofta teori som väsensskilt från praktik och vill enbart ha praktiska svar. Studenten vill att jag ska tala om hur man ska handla i en viss situation. Det handlar oftast om en problematisk situation som kan uppstå mellan lärare och elev i studentens kommande yrkesliv. Studenten vill inte ha en massa teori om varför denna situation har uppstått eller någon teori om varför hon eller han kan handla på ett visst sätt, utan studenten vill enbart ha svar på hur hon eller han ska handla i denna situation. Det kan handla om hur studenten ska agera i en situation där en elev vägrar att ta av sig sin keps i början av lektionen. Jag anser att det inte går att svara på frågor av detta slag med ett enkelt svar som beskriver exakt hur studenten ska handla. I denna text kommer jag att svara på frågan om varför man inte kan ge ett ”teorilöst” praktiskt svar på frågan om hur man ska agera i en situation där exempelvis eleven inte vill ta av sig kepsen (exemplet förutsätter att skolan där eleven går har ordningsregeln att elever inte får bära keps inomhus. Om detta är en bra eller dålig regel är dock en annan diskussion). Jag kommer i texten nedan argumentera för varför man behöver teori. Framförallt kommer jag att föra en argumentation om varför man som lärarstudent behöver lära sig flera olika teoretiska synsätt. Det vill säga varför det är utvecklande att lära sig flera alternativ.

### **Ett kritiskt vetenskapligt synsätt**

En av de första som försökte utforma vad vetenskaplig metod är var 1600-talsfilosofen Francis Bacon (Chalmers 1995). Enligt Bacon är vetenskap att man samlar in fakta via organiserad observation och härleder teorier ur dem. Den vetenskapliga kunskapen ska baseras på många vetenskapsmäns systematiska insamling och bearbetning av erfarenheter efter sunda metodregler. Bacon ansåg att vetenskap fanns till för och endast fyllde sitt syfte om den förbättrade för människan på jorden. En orsak till att Bacon menade att vi behöver metodregler är att människor har en tendens till att dra förhastade slutsatser om skilda fenomen. Vi tar för givet att något är på ett visst sätt utan att granska det ordentligt och på detta sätt får man en felaktig bild av verkligheten. Det är viktigt att se fenomen så objektivt som möjligt för att sedan bilda en hypotes om varför det är på det viset. Sedan ska man granska denna hypotes utifrån ytterligare observationen. Att vi drar förhastade slutsatser beror, enligt Bacon, på benägenheter som alla vi människor har. Vi lägger bland annat för mycket vikt vid

sinnenas omedelbara vittnesbörd (det som vid en ytlig blick verkar vara på ett sätt kanske beror på något helt annat vid en djupare granskning), vid eget önsketänkande (vi vill att något ska vara på ett visst sätt och därför påverkar detta hur vi ser på världen, vilken kanske inte alls är som vi egentligen vill) och ibland tar vi till överdriven abstraktion (att abstrahera innebär att man skär bort det icke nödvändiga för att förtydliga det nödvändiga, intressanta eller bestående, men detta kan leda till att man förenklar något som måste få vara komplext, exempelvis att man övergeneraliserar). Individuella fördomar är också något som Bacon menar påverkar vårt sätt att se på världen. Detta är en orsak till att det är viktigt inom vetenskapen att flera undersökningar av olika forskare bekräftar en slutsats eller ett resultat. En person ser världen från sin synvinkel och en annan person från sin. Om dessa båda får fram samma resultat talar detta för att resultatet stämmer. Vetenskapen är på detta sätt inter-subjektiv.

En vetenskapsteoretisk gren som har utvecklat Bacons synsätt är den logiska positivismen som växte fram i Wien under 1900-talets början (Gilje & Grimen, 2007). Positivismen och dess vetenskapliga synsätt var en reaktion och kritik mot den auktoritetstro som rådde. Enligt positivismen var inte något rätt bara för att kungen, presidenten, läraren eller ledaren sa det. Om någon auktoritet ville få positivister att anse att han har rätt i olika frågor så var hon eller han tvungen att bevisa att vad han sade korresponderade med verkligheten. Det räcker med andra ord inte att en auktoritet säger något och så är det automatiskt rätt. Om kungen, presidenten, statsministern, rektorn eller sällskapet vid fikabordet vill få positivister att hålla med dem måste de på ett vetenskapligt sätt bevisa att vad de säger är korrekt. Med ett vetenskapligt synsätt menas i denna kontext att man enbart genom sinneserfarenhet kan frambringa vetenskaplig kunskap. Man måste empiriskt (erfarenhetsmässigt) bevisa att vad man påstår stämmer. En empiriker är en person som kontrollerar korrektheten inom olika påståenden genom sinneserfarenhet, med hjälp av exempelvis metodiskt genomförda experiment eller observationer. Om man vill undersöka om en medicin fungerar som botemedel får man utföra experiment som bevisar detta (det räcker inte med att en auktoritet påstår att medicinen fungerar). Flera av Wienkretsens medlemmar gick i exil under 1930-talet på grund av den ökande nazismen men fortsatte att diskutera och publicera texter kring vetenskapens grunder från exilen. Man kan förstå att ett positivistiskt synsätt inte var så populärt hos Hitler. En positivist godtar inte påståendet att judar är annorlunda och sämre människor än andra bara för att Hitler säger det. Hitler hade varit tvungen att bevisa att judar är annorlunda och sämre människor genom vetenskapligt korrekt genomförda undersökningar. Detta hade han givetvis inte lyckats med.

År 1915 lade Einstein fram den allmänna relativitetsteorin. Teorin blev dock inte bevisad förrän fyra år senare då fysikern Arthur Eddington lyckades utföra

observationer på den faktiska verkligheten som visade att de förutsägelser Einsteins teori gjorde faktiskt inträffade (Singh, 2006). Precis som Einstein inte övertygade andra fysiker att hans teori var korrekt förrän man kunde bevisa detta genom metodiskt utförda observationer, kan inte Hitler eller Sveriges statminister lägga fram en teori eller åsikt och anta att folk ska anse att påståendet är sant utan att underbygga åsikten med empiri från den faktiska verkligheten. Även om den logiska positivismen har många anhängare idag, har vetenskapsteorin utvecklats och luckor inom teorin har försökts täppas till. De stora klassikerna inom vetenskapsteorin som exempelvis Karl Popper, Lakatos, Feyerabend och Kuhn har visat att vetenskapen inte utvecklas på det strikta sätt som den logiska positivismen velat påvisa (vad som dock är gemensamt för dem alla är kravet på att de hypoteser som läggs fram ska granskas mot verkligheten utanför subjektet och utifrån detta ska teorier framläggas och åter testas genom nya observationer).

Ett klassiskt exempel är när Galileo Galilei gick upp i ett högt torn för att visa att jorden roterar genom att släppa ned en sten ifrån tornet. Om jorden roterar borde stenen landa längre från tornet än där man släppte den för att jordens rotation borde flytta tornet iväg från stenen. När Galileo gjorde detta föll dock inte stenen längre bort från tornet än där man släppte den. Detta experiment borde därför ha vederlagt synen att jorden roterar. Idag vet vi dock att jorden roterar, främst för att vi har fått instrument som gör att vi kan granska jorden utifrån och sett att den faktiskt roterar. Orsaken till att stenen inte föll längre från tornet beror på gravitationen och denna kände man inte till när Galileo levde (Feyerabend, 1977). Newton som grundade gravitationsteorin föddes samma år som Galileo dog, 1642.

Ett mer nutida exempel är när man undersökte om bly är farligt för människan. Ett stort företag som tillverkade produkter med bly började höra kritiska röster när allt fler arbetare som jobbade vid fabriken som tillverkade produkterna började bli mycket sjuka. Företaget hävdade i början, genom sina pressreleaser, att arbetarna trivdes så bra på företaget att de jobbade alldeles för hårt och blev därför sjuka. Företaget anställde även en forskargrupp som skulle undersöka om blyet var farligt. Först skulle de testa om de anställda hade bly i kroppen. Hur gör man testar om det finns bly i en människokropp? Man gör på samma sätt som när man testar för dopning, graviditet eller narkotika i kroppen. Man låter testpersonen kissa i ett provrör. Om urinen, som för med sig farliga gifter ut ur kroppen, har bly i sig så har arbetarna bly i kroppen. Det fanns inget bly i urinen och därför antog man att det inte fanns något bly i kroppen och därför hävdade ledarna för företaget att det inte var bly som orsakade sjukdomarna. En annan forskare, Clair Patterson, som var forskare vid The California Institute of Technology lät sig dock inte övertygas av detta. Han hade länge hävdat blyets farlighet för människan. Istället för urinprov så tog Patterson blodprov

på arbetarna och sökte efter bly och fann det, i mängder. Bly är ett farligt ämne som kroppen tyvärr inte kan göra sig av med och därför kommer det inte ut med urinen. En amerikan idag har i genomsnitt 625 gånger mer bly i sig än vad en människa hade som levde för hundra år sedan (Bryson, 2005).

Vad dessa exempel visar är att det som man tidigare trott kan omkullkastas om det framkommer nya sätt att testa något (en teknisk utveckling har gjort det möjligt att se att jorden roterar) eller om man testat något på ett nytt sätt. Nya idéer kan förändra vad du tidigare trott (idén att testa blodet efter bly istället för enbart urinen). Detta ständiga och nyfikna sökande efter mer kunskap inom vetenskapen är vad som för den framåt. Man finner felaktigheter och rättar till dessa (om man inte funnit att det är farligt med bly hade man fortfarande använt det på samma oförsiktiga sätt). Det är även detta drag som gör att vetenskap ständigt kan ifrågasättas. På grund av detta är det viktigt att vara öppen för förändringar och inte vara fastlåst vid ett alternativ. Det man tror just nu kan visa sig vara felaktigt i framtiden.

Filosofen Karl Popper (1997) menade att vetenskaplig kunskap kan liknas vid pålar som slås ned i marken. Vissa pålar har blivit djupt nedslagna och står väldigt stadigt (detta är vetenskapliga teorier som har flera observationer som bekräftat att de är korrekta) andra pålar står mindre stadigt, men de står fortfarande upp för att de har inte blivit omkullslagna av observationer som falsifierat teorierna som de symboliserar. Ingen påle når dock fast mark vilket symboliserar att man kan stöta på nya idéer, teorier och observationer som omkullkastar det man tidigare tagit för givet. Det är därför, menar Popper, viktigt att ha en öppen attityd gentemot vetenskaplig kunskap. Man ska givetvis argumentera för det man tror på, men man ska även vara öppen för att man kan ha fel in något avseende. Detta kan man få reda på genom att lyssna på andras idéer och det kommer att utveckla ditt eget tänkande.

Ett exempel på detta är ett antal sjuksköterskor som arbetade vid en avdelning för brandskadade. Dessa sköterskor tog hand om de patienter som var så pass skadade att de måste byta bandage minst en gång om dagen på större delen av kroppen. Detta är en mycket smärtsam process som kan behöva pågå i flera timmar. Sköterskorna hade flera års erfarenhet och genom denna erfarenhet har de kommit fram till det sätt som de anser är det minst smärtsamma sättet att ta av bandage på. Det finns inga studier kring ämnet och sköterskorna har därför bara sin egen erfarenhet att utgå ifrån. En forskare valde dock att göra en studie kring bandagebyte av kraftigt brandskadade personer och undersökte flera olika metoder att ta av bandagen på för att finna den minst smärtsamma. I studien fann man att ett sätt som sköterskorna inte använde var det minst smärtsamma. Detta gjorde sköterskorna intresserade av studien och efter att de tagit till sig den nya informationen ändrade de sitt arbetssätt för att patienten skulle få en så

låg smärtupplevelse som möjligt (Ariely, 2009). Trots deras mångåriga erfarenhet kunde de alltså lära sig något av en person med nya idéer (som granskat sina idéer med vetenskapliga metoder). Det är alltså viktigt att ha ett öppet sinne och lyssna på andras idéer och argumentation för att utveckla sitt eget tänkande.

## **Inte ett rutinarbete**

Alla anställda vid den institutionen som jag arbetar vid fick för ett tag sedan, om de ville, hämta ut en stegräknare. Denna stegräknare ingår i ett projekt om att värna om de anställdas välmående och stegräknaren ska förhoppningsvis vara en sporre till att de anställda ska röra på sig mer, vilket ger positiva hälsoeffekter. När de anställda fick stegräknare gavs inga föreläsningar om hur tekniken bakom stegräknare tagits fram eller hur tekniken fungerar. Det gavs heller inga föreläsningar i anatomi. Alla anställda förväntades kunna gå av egen kraft utan kunskaper om hur kroppens muskler och ben samverkar så att vi kan gå. Inte ens någon föreläsning om teorier om hur hjärnan påverkar motoriken i kroppen gavs. Ändå verkar alla anställda kunna gå. Människor kan gå utan några djupa kunskaper i anatomi. Detsamma gäller cykling. De flesta människor som kan cykla har inga fördjupade kunskaper i exempelvis fysik. Många har lärt sig cykla genom att någon har visat hur man cyklar och sedan har man försökt själv genom att imitera dem som kan cykla. De har genom praktik lärt sig att cykla. Att försöka förklara olika teorier kring cykling skulle många anse vara slöseri med tid. Jag kan hålla med om detta. Man kan lära sig att cykla genom enbart praktik. Varför kan man inte göra samma sak vid en lärarutbildning? Varför ska man lära ut teorier om exempelvis hur människor lär sig? Kan man inte bara tala om för studenten hur hon eller han ska undervisa och sedan får studenten praktiskt utföra detta? Är allt annat slöseri med resurser och studentens tid? Svaret på denna fråga är nej, det är inte slöseri med tid. Det främsta argumentet för detta är att cykla och att vara lärare är två olika aktiviteter. Det ena klarar man av genom enbart praktisk inlärning, det gör man inte med den andra. Låt mig ta ett filosofiskt tankeexperiment för att förklara denna skillnad mellan att undervisa och att cykla, eller låt oss säga skillnaden mellan att undervisa en mellanstadieklass och att bygga en cykel.

Filosofen John Searle (Blackburn, 1996) skapade tankeexperimentet det kinesiska rummet (eller kinesiska boxen som det även kallas) för att visa skillnaden mellan att göra något med och utan förståelse. En kortfattad beskrivning av det kinesiska rummet är att en engelsman är placerad ensam i ett rum. Mannen kan inte kinesiska, men han har fått instruktioner på engelska om att när får han in vissa kinesiska tecken ska han lämna ut vissa andra bestämda tecken. Mannen får in tecken från ena sidan av rummet och lämnar enligt de instruktioner han

fått ut tecken på andra sidan av rummet. Mannen förstår inte informationen han får in och inte heller informationen som han lämnar ut eller varför han gör som han gör. Han klarar dock av att sköta jobbet.

Det arbete som mannen utför i det kinesiska rummet skulle enligt arbetsvetaren Ellströms (1996) handlingsnivåer för olika arbeten hamna på en rutinbaserad nivå. Ett arbete på en rutinbaserad nivå kännetecknas av att arbetaren observerar signaler från omgivningen och detta utlöser ett förhandsinställt handlande (Granberg, 2004). Att arbeta vid det löpande bandet och vara den person som skruvar på den vänstra pedalen på en cykel är ett exempel på ett rutinbaserat arbete. När man ser den ofärdiga cykeln komma på det löpande bandet vet arbetaren exakt vilken handling som skall utföras. Industrisamhället har ofta utformats för att skapa så många rutinhändelser som möjligt för att detta effektiviserar arbetet. En arbetare vid det löpande bandet behöver inte heller ha någon avancerad utbildning. Det räcker med att arbetaren är kunnig nog för att förstå de instruktioner som ledningen ger henne eller honom (exempelvis hur man skruvar på en pedal på en cykel). Nu är det dock så att det är en väldig skillnad på en cykel och en människa. Låt mig använda en tall för att exemplifiera denna skillnad.

För vissa låter säkert meningen att det är skillnad mellan en tall och en människa som ett skämt. Men att förstå skillnaden mellan en tall och en människa ur en vetenskaplig synvinkel är viktigt. Denna vetenskapliga skillnad har av skilda tänkare haft olika beteckningar men att använda beteckningarna öppen och stängd vetenskap tror jag sammanfattar grundtanken (Danemark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 1997). Forskning kring tallar är en stängd vetenskap. Om man på 1700-talet utifrån en god mängd empiri om tallar skapar en teori om hur tallar växer så kan man vara säker på att sannolikheten är stor att denna lag även gäller på 2000-talet (förutsatt att teorin är korrekt). Tallen förändras inte på grund av denna framforskade lag. Den tillhör en stängd vetenskap. Vetenskap kring människan är mer öppen. Om du utifrån en god mängd empiri drar en slutsats om människor på 1970-talet kan denna slutsats förändra hur människor handlar. Dina forskningsresultat förändrar med andra ord det du forskar om och din slutsats blir därför inte längre giltig. Även om dina slutsatser om människans handlande är korrekta på 1970-talet behöver de inte vara korrekta på 2000-talet. Vetenskapen om människans handlingar är därmed mer föränderlig, det vill säga mer öppen. Exempelvis feministisk forskning har påverkat hur kvinnor och män tänker och handlar. Detta kallar exempelvis sociologen Anthony Giddens (1984) för den dubbla hermeneutiken. De forskningsresultat som du lägger fram om människans handlande kommer att påverka hur människor handlar. När människor reagerar på exempelvis sociologisk forskning tolkar inte forskaren enbart människors handlande längre utan han tolkar människors vardagliga tolkning av forskning (som i det första steget tolkat männi-

skors handlande). Den vetenskapliga skillnaden mellan tallar och människors handlande har även kallats för skillnaden mellan naturvetenskap och kulturvetenskap (Weber 1983).

Huvudpoängen i sammanhanget med skillnaden mellan öppen och stängd vetenskap är att människor tolkar och handlar på olika sätt utifrån den information (forskning) som de möts av. Detta gör inte tallar. Om man exempelvis kommer fram till att en viss typ av tall tar mycket mer vatten från marken än vad andra typer av tallar i samma skog gör, kommer detta inte att innebära att det blir demonstrationer bland tallarna. Får exempelvis kvinnor reda på att de tjänar mindre än män inom samma arbete så kommer detta (förhoppningsvis) innebära protester. Människan reagerar på forskningsresultat. Det är inte bara så att människan reagerar på forskningsresultat. Olika människor reagerar olika på forskningsresultat (Giddens, 1984). Om en tallskog skulle utsättas för försurning i jorden skulle alla tallar reagera likadant på denna utomstående påverkan. Har man undersökt och kommit fram till att trettio tallar reagerat på denna försurning på ett sätt kan man genom induktion, enligt tanken om den slutna vetenskapen, dra slutsatsen att resterande tallar kommer att reagera på samma sätt. Enligt den öppna vetenskapen kommer inte trettio elever i en skolklass reagera likadant på en utomstående påverkan, vilken den än är. Det beror bland annat på att människor är uppväxta under olika förhållanden och har olika livsvärldar utifrån vilka de tolkar världen. Det går inte att med nödvändighet förutsäga hur barnen i klassen kommer att reagera på hur läraren undervisar. Och flera av barnen kommer att reagera på skilda sätt. I och med att man inte vet hur barnen reagerar kan man inte handla på rutin.

Som lärare kan man inte bara ta in signaler från omgivningen och utlösa ett förhandsinställt handlande eftersom det inte är säkert att detta förhandsinställda handlande fungerar i den givna kontexten. En lärare måste reflektera över sitt handlande och kan inte enbart utlösa ett förhandsinställt handlande. Detta är en typ av arbete som ligger på en kunskapsbaserad handlingsnivå (Ellström, 1996). En kunskapsbaserad nivå utmärks genom att man uppmärksammar signaler från omgivningen. Dessa identifieras och tolkas. Därefter reflekterar och värderar man över sin identifikation och tolkning och detta ligger sedan till grund för handlandet. Det som skiljer den kunskapsbaserade handlingsnivån mot den rutinbaserade handlingsnivån är just identifieringen och tolkningen av omgivningens signaler, samt kraven på reflektion och värdering av dessa.

Den person som vill ha ett jobb som främst ligger på en rutinbaserad nivå, vilket man kan lära sig genom imitation, ska med andra ord inte bli lärare. Som lärare är du tvungen att ofta handla på en mer reflekterande och värderande nivå. Agneta Bronäs (2006) hävdar något liknande när hon skriver att lärare ofta stöter på icke-generaliserbara händelser. Det vill säga att i mötet med ele-

verna kan en typ av handlande fungera i en viss situation. Men det är långt ifrån säkert att handlandet fungerar i en liknande situation med andra elever. Som lärare upplever man med andra ord flera kritiska situationer (Giddens, 1984) då man inte kan handla på rutin utan man måste reflektera innan man handlar. Det är just på den reflekterande och den värderande nivån som man är i behov av teori och inte enbart praktik. Poängen hittills har varit att komma fram till att en lärare måste handla på en kunskapsbaserad handlingsnivå. Nedan är poängen att visa varför man blir bättre på att handla på en kunskapsbaserad nivå genom inläring av olika teorier.

## **Att lyssna på andra skapar en bättre reflektion**

Staffan Selander (2006) skriver att utan någon teoretisk kunskap är man oftast tvungen att ta till pseudoförklaringar (och ofta tror man kanske att dessa stämmer för att man inte vet att det finns alternativa förklaringar). Ett exempel på en pseudoförklaring är att förklara varför lågpresterande elever inte är ambitiösa i skolan med att eleverna är lata (och att man bedömer alla elever som en klump, det vill säga summariskt och onyanserat). Ta en kepsklädd, utlandsfödd, lågpresterande pojke vars föräldrar inte lyckats få något jobb i Sverige. Beror detta på att pojken är lat? Lär man sig att använda teoretiska begrepp/kategorier som exempelvis kön, klass och etnicitet kan man analysera situationen mer komplext. Pojken kanske känner sig nedvärderad och utanför samhället. En av strategierna som man funnit att utlandsfödda pojkar (med en annan etnicitet än den svenska) tar till i en sådan här situation är symboler av rebeller, exempelvis en keps med en bild av Che Guevara på. På detta sätt bekräftar och förstärker hans upplevda utanförskap känslan av att han är rebell, vilket är något som han själv valt. Utanförskapet beror därför, enligt hans egna upplevelser, inte på att han är sämre i skolan och att han inte kan leva upp till dess homogena medelklassnormer eller dylikt, utan de beror på att han är rebell. På detta sätt blir känslan av utanförskap lättare att hantera (Lalander & Johansson, 2002). Att be denna elev att ta av sig kepsen är inte att bara be honom att ta av ett klädesplagg, utan man ber honom att ta av sig sitt skydd mot att känna sig nedvärderad.

Det finns undersökningar som visat att det bland många pojkgrupper finns en utbredd syn att det är feminint och svagt att vara ambitiös i skolan (detta är ett könsperspektiv). För att undvika sociala sanktioner från kompisarna följer pojkar kulturen med icke-ambitiösa normer (Milner, 2004). För vad är det som är värst när man är fjorton år? Att få ett dåligt resultat på matteprovet eller att bli retad på skolgården? Ser man på situationen utifrån ett klassperspektiv bekräftar flera undersökningar att inom arbetarklassen finns det grupper som ser ner på teoretisk kunskap, vilken skolan ofta lär ut. Att plötsligt börja studera mer



ambitiöst är att underkänna de normer som finns bland sina närmaste. Istället för att acceptera skolans normer, vilka man känner att man inte kan leva upp till, väljer man andra normer som man kan leva upp till (Giddens, 1998). Att börja bli ambitiös i skolan handlar för många inte enbart om att sluta vara lat utan man måste då byta normsystem. Man ska byta från ett normsystem som man kan leva upp till och byta till ett normsystem där man känner sig nedvärderad. Situationen är alltså mer komplex än att sluta vara lat, vilket man måste ha förståelse för om man vill förändra situationen för lågpresterande utlandsfödda och kepsklädda pojkar (det kan även vara fallet att det inte är den kepsförsedda eleven som behöver förändras utan att det är systemet/skolan han verkar inom).

Genom dessa korta exempel märker man att olika perspektiv (i det här fallet kön, klass och etnicitet) ger olika förklaringar på situationen. Det troliga är att de inte utesluter varandra utan samtliga perspektiv påverkar varandra. Det är inget fel i att välja ett perspektiv för det är så man fördjupar kunskaper (Kuhn, 1992). Men man måste även kunna, vad sociologen Lynn Chanser (2009) kallar för komplexifiera. För att kunna hjälpa dessa lågpresterande kepsklädda pojkar måste man ha förståelse för hur olika sociala strukturer går in i varandra och påverkar deras livssituationer. Detta kan enbart göras med hjälp av fruktbara teoretiska begrepp. Samhället är så komplext att man inte kan ta in samtliga sociala relationer, man måste göra förenklingar. Man skapar idealtyper för att använda som verktyg för att tolka och se verkligheten (Weber, 1983). Det viktiga är att dessa idealtyper, begrepp och teorier har en förankring i empiri, annars är de inte fruktbara förklaringsverktyg av verkligheten och därmed inte heller användbara.

Att lära sig olika teorier innebär bland annat att lära sig olika perspektiv av verkligheten. När man läser andra tänkares teorier tränar man sig att förstå andra personers horisont. Man får fler verktyg att hantera den komplexa verkligheten med. Empiri som inte är kopplad till någon teori är en tyst empiri. Med teori försöker man tala om varför empirin/samhället/klassrummet/eleven är som den är. Skulle man förklara vad teori är med en mening skulle mening vara att man frågar sig: *Varför* är fenomenet som det är?

Som jag tidigare nämnt reagerar människor olika på information beroende på till exempel deras sociala uppväxtmiljö. Man kan med andra ord inte bemöta alla människor/elever på samma sätt. Det gäller alltså att under bland annat sin utbildning samla på sig så många mentala verktyg som möjligt att plocka fram i klassrummet. Ibland är det fruktbart att använda en teori på en viss situation i klassrummet, ibland är det en annan teori som är fruktbar. Att man kallar alla icke-ambitiösa elever för lata är också en teori om varför fenomenet (att vissa elever är lågpresterande) är som det är. Vare sig man är medveten om det eller inte teoretiserar man nästan alltid om verkligheten. Docent i vårdvetenskap

Margaretha Ekebergh (2009) skriver att denna uppdelning mellan teori och praktik är ett konstruerat problem som egentligen inte finns. Detta är egentligen en helhetsprocess som inte går att dela upp. Viljan att handla utan teori innebär att man handlar utifrån dålig teori. Det är nämligen väldigt sällan som man handlar utan att fråga sig varför. Det är en helhetsprocess som inte går att dela upp.

## **Reflektion ger frihet**

Ekeberg (2009) menar att reflektion innebär frihet. Det är i reflektionen som relationen mellan praktik och teori blir som tydligast för studenten. För att kunna reflektera över situationen krävs en god teoretisk kunskap. Bertil Rolf (2006) skriver något dylikt, när han hänvisar till undersökningar som fått resultatet att det är svårt för människan att skapa sig en föreställning om den komplexitet som finns inom professionsyrken enbart genom egen erfarenhet/praktik. Det krävs teorier som verktyg för detta. Arbeten som ligger på en kunskapsbaserad handlingsnivå kräver teorier för att kunna utföras på ett bra sätt. Dessa arbeten kräver reflektion och teorier utvecklar och förbättrar reflektionen, vilket skapar en större frihet. Låt mig använda ett exempel från Bourdieu för att utveckla denna tanke.

Pierre Bourdieu (1986) visade detta bra i boken *Distinction*. I denna visar han bland annat en undersökning om hur olika klasser beter sig på ett konstmuseum. De arbetande klasserna (som Bourdieu kallar dem) ville gärna ha pilar om hur man ska gå på museet. De ville ha mer text bredvid tavlorna än vad som nu fanns. Text som talade om vad tavlan handlade om och dylikt. Personer från de arbetande klasserna gick igenom hela museet och kikade på alla tavlor och gick igenom museet snabbare än vad de själva trodde. Personer från de övre klasserna ville inte ha text bredvid tavlorna (eller pilar heller för den delen). De ville inte ha texten för att de ville möta tavlorna på ett mer fritt sätt. När man observerade personer från de övre klasserna gick de oftast mer fritt i museet. De gick förbi de tavlor som de inte brydde sig om och stannade längre vid de tavlor som de tyckte om. Personer från de arbetande klasserna talade oftast om med vilken teknik tavlan var framställd (om det exempelvis var en oljemålning). Detta till skillnad från personer från de övre klasserna som oftare talade om vad tavlan symboliserade och i vilken kontext som den var gjord. Personer från de övre klasserna var friare än andra klasser på museet och de kunde tala mer fritt i museet. Men som Bourdieu påpekar har de uppnått denna frihet genom år av underkastelse. Med underkastelse menas här att de har läst och studerat vad andra har skrivit och diskuterat kring konsten (Månson, 1998). Det vill säga att när man lärt vad många andra tänkare har att säga så uppnår du

själv en större frihet att tänka och reflektera. Kunskap ger frihet och makt åt det egna tänkandet.

Det finns flera personliga texter kring samma fenomen. Den svenska professorn i zoologi Sverre Sjölander (2004) beskriver hur han förstod betydligt mer av vissa texter när han återkommit till texterna efter en tids studier. Det vill säga att han förstod texter på ett mer, som han själv skriver, moget sätt. Att efter en periods läsande börja förstå texter på ett mer ”moget” sätt är även något som filosofiprofessorn Mats Furberg (1991) skriver om. Furberg tar exemplet med att när han själv började läsa ”seriös” skönlitteratur var det inte av en inre drift utan av något som kan likna snobberi. Han ville verka mognare, mer intellektuellt öppen, mer sinnad för svårare texter. Att hans vyer senare vidgades efter att ha tvingat sig igenom viss läsning var en bonus. Det vill säga att han efter träning på detta område började förstå mer av vad han läste och att han kunde använda sig av denna kunskap. ”Karaktärsfostran tycks likna estetisk fostran såtillvida att den bl a avser att göra eleven uppmärksam på vissa ting hos honom själv och omvärlden och därigenom ändra hans upplevelser och värderingar” (Furberg, 1987, s 30). Det sker alltså ett *aspektskifte*, det vill säga att eleven ser tillvaron med nya ögon.

Det är detta aspektskifte som Sjölander skrev om och som Furberg anser är så viktigt. Orsaken till detta är att Furberg menar att en ”människa är inte mycket till människa utan historia; utan ackumulerat och välgrundat vetande och känande [...]; utan erfarenhet av möjliga nya synsätt; utan rikt emotionsregister; utan ständig träning i den fantasi och den inlevelse som inte är blotta dagdrömmar men informerad och reflekterad förmåga att sätta sig in i alternativ.” (Furberg, 1991, s. 5).

Detta citat säger mycket. Furberg skriver bland annat om vikten av att träna sig i förmågan att sätta sig in i alternativ (som exempelvis olika teorier om hur världen är beskaffad). Förmågan att sätta sig in i alternativ, att se världen på ett nytt sätt. Att kunna se världen på ett nytt sätt är en träning i att kunna förstå andra livsvärldar. Som Agneta Bronäs (2006, s. 122f) skriver när hon citerar en lärarstudent: ”*Teorierna har fått mig att tänka efter; att se barnen på ett annat sätt; att gå förbi mina egna föreställningar. Teorierna används här mer för att ifrågasätta egna värderingar och för givet-taganden och för att vidga seendet.*”

Vad man även kan dra som slutsats från Sjölander och Furbergs självbiografiska texter är att reflektion är en ansträngande mental aktivitet och något som man medvetet måste träna sig på. Båda skriver att det tog ett tag innan de kunde utföra detta på ett moget sätt. Detta är även något som Ekebergh (2009, s. 35) skriver. Reflektion är inte ett normaltillstånd ”utan måste komma till stånd på ett medvetet och aktivt sätt”. För att reflektionen ska bli god krävs förmågan

att ta hänsyn till en mångfald av aspekter. Olika vetenskapliga nivåer och inriktningar (exempelvis filosofi, psykologi, pedagogik och sociologi) befruktar varandra. (Lindström 2006).

Att teorier behövs för att ifrågasätta och se förbi sin egen förförståelse är även något som Ekebergh (2009) håller med om. Teorier är en form av aspektseende (Selander, 2006) och det hjälper och tränar individen att se en social situation ur olika aspekter. Ekebergh (2009, s. 17) skriver att lärande som i det praktiska sammanhanget saknar teori saknar även viktiga verktyg för en fruktbar reflektion. ”Detta innebär att den medvetna reflexionen uteblir och istället betonas ett oreflekterat och imiterande beteende. Modellinläringens fokus på görande medför att studenterna enbart blir bekräftade i det som de konkret utför. Bekräftelse i en medveten kunskapsutveckling uteblir.” Om man inte har kunskapen att reflektera över ett fenomen på ett teoretiskt sätt, är man inte heller beredd att utveckla fenomenet eller att följa med i förändringar (Selander, 2006). Om inhämtade kunskaper enbart ligger på en rutinbaserad nivå står ens kunskaper slätt när rutinerna ändras. Man måste kunna reflektera själv om man ska kunna följa med i en föränderlig lärarutbildning, skola och värld.

Detta för även in en demokratisk dimension över att kunna teoretisera och reflektera. Som det står ovan har utvecklingen av det industriella samhället ofta förordat ett rutinbaserat arbetsliv. Detta för att det anses vara det både billigaste och effektivaste sättet att skapa produkter. Denna produktion enligt löpande-bandprincipen behöver inga utbildade, och därmed dyra, arbetare. Larry Kuehn (2008) påpekar detta när han skriver att enligt marknadskrafterna i det industrialiserade samhället behöver den stora massan enbart lära sig att läsa tillräckligt väl för att kunna läsa reklam om produkter som finns för att köpa i konsumtionssamhället. För att skapa en stor massa av billig arbetskraft vid det löpande bandet behövs inte heller någon fördjupad utbildning. För att stå vid det löpande bandet behöver man bara lära sig ett rutinbaserat handlande och detta innebär till stor del imitation. Man behöver inte lära sig att fråga varför världen är på det sätt den är. Det är bara att följa de order som ges. Att utveckla en förmåga att sätta sig in i alternativ och att med hjälp av olika teoretiska verktyg kunna reflektera över samhällets utveckling är bortkastad tid för en arbetare vid det löpande bandet. Om man inte lär personer att reflektera över sammanhang och att tänka kritiskt kommer de som har makten att fortsätta att ha den. Att enbart lära sig genom imitation, utan att lära sig att fråga varför, innebär att det kommer att se ut som det alltid gjort (det ingår i definitionen av imitation). Om man inte lär sig att teoretisera och fråga varför, begränsar man sina möjligheter att påverka sin omvärld. Som jag tidigare skrivit: reflektion är frihet.

Man ska nog vara tacksam över att läraryrket inte är ett arbete på en rutinbaserad handlingsnivå. Inom läraryrket krävs en förmåga om att fråga varför. Detta

innebär att framtida lärare måste utbildas i teori. Kunskapen att kunna teoretisera krävs av kommande lärare därför att alla elever som de kommer att möta i skolan inte kommer att vara likadana. Detta innebär att läraren måste kunna sätta sig in i alternativ och vara tränad i förmågan att förstå olika livsvärldar. För läraryrkets utveckling krävs att deras utövare kan ställa frågan varför något är som det är och sedan förändra det. Läraryrket förändras vare sig man vill det eller inte och för att kunna följa med in förändringen räcker det inte med att ha lärt sig yrket genom imitation (rutinbaserad handlingsnivå). Det finns även en demokratisk dimension inom diskussion om teori. Om inte lärarna lär sig att tänka kritiskt hur ska de då kunna lära sina elever att göra det? Att kunna tänka kritiskt och reflektera över fenomen utifrån olika teoretiska alternativ innebär en frihet. Lärande genom imitation kanske är bekvämt, men det innebär begränsning och ofrihet. Man får nog även ställa frågan varför en person vill bli lärare om hon eller han inte är nyfiken på frågan varför. Att ställa frågan varför något är som det är, är att öppna sinnet för olika teorier som försöker besvara denna fråga.

## **Reflektion är ett krav**

Arbetet som lärare ligger på en kunskapsbaserad handlingsnivå. Med kunskapsbaserad handlingsnivå menas att arbetet innehåller sådana uppgifter som utmärks genom att man uppmärksammar signaler från omgivningen. Dessa identifieras och tolkas. Efter detta reflekterar och värderar man över sin identifikation och tolkning och detta ligger sedan till grund för handlandet. Arbetet innehåller med andra ord flera kritiska situationer där man inte kan handla på rutin. Reflektion är ett krav för en lärare. Att behärska olika teorier från skilda ämnen innebär att man har fler mentala verktyg att använda vid sin reflektion. Teorier är aspektseende i den mening att en teori behandlar ett fenomen ur en viss synvinkel. Att kunna olika teorier innebär att man kan se ett fenomen ur flera olika aspekter. Att lära sig att se något ur flera olika aspekter, det vill säga att lära sig att sätta sig in i alternativ, är en träning i att förstå andra livsvärldar än sin egen. Att teoretisera innebär att fråga sig varför något är som det är. Att lära sig varför något är som det är innebär att man är mer förberedd på att själv förändra situationen och att vara med och förstå en förändrad situation. Detta är troligtvis ett krav i en snabbföränderlig värld/skola. Att lära sig olika teorier, i den mening att man lär sig olika alternativ, har även en demokratisk aspekt. Lär man sig att det finns olika alternativ har man en frihet att fråga varför det ser ut som det gör (och inte som något annat av alternativen). Att lära sig olika teoretiska alternativ innebär en utökad möjlighet att ifrågasätta sina egna för-givet-taganden men även en utökad frihet att ifrågasätta den nuvarande makten.

En utbildning som sker enbart genom imitation (rutinbaserad handlingsnivå) lär inte elever att olika alternativ existerar. Utan alternativa synsätt är det svårt att utveckla, ifrågasätta och reflektera kring sina egna föreställningar. Detta är något som forskning kring nätverk tenderar att bekräfta. Det är inte säkert att den person som är mest kreativ är en person som ständigt kommer på nya egna idéer. Det verkar vara så att många människors kreativitet hör ihop med det nätverk inom vilket de verkar. Dessa kreativa personer är duktiga på att snappa upp nya idéer och se potentialen i dessa. De nya idéerna, de nya alternativen, kommer ofta från andra människor (Borell & Johansson, 1996). Man utvecklas genom att lyssna på andra människor. Det är därför utvecklande att inta en attityd där man lyssnar på andra personers teorier och försöker att förstå deras tankar. Att lyssna och lära av andra utvecklar din egen frihet att reflektera.

Filosofen Ayn Rand (1964) menar att handlingen att fokusera sitt medvetande och reflektera kritiskt över sina handlingar är viljestyrd. Människor som väljer att inte utveckla sitt tänkande låter sina handlingar enbart vara reaktioner på det omedelbara ögonblicket precis som vid ett arbete på rutinbaserad handlingsnivå. Det är inte givet för människan att använda sin förmåga att reflektera kritiskt över sina handlingar, hon kan välja att enbart använda sig av det rutiniserade medvetandet och inte fundera över verkningarna av sina handlingar. Det enda som är givet för människan är hennes potential att förverkliga sin kritiska tankeförmåga. Men det är blott en potential. En människa som inte använder sin potential är som världens vackraste och mest effektiva motor fast utan tändstift. Teori behövs i lärarutbildningen för att det motverkar pseudoförklaringar och de fördomar som brukar uppkomma i dess kölvatten. Ett teoretiskt kunnande är även ett motmedel mot en auktoritetstro som tillåter utsagor utan någon empirisk förankring. Som lärare kommer man att möta elever med olika förutsättningar. Att som lärare inneha olika teoretiska verktyg och en utvecklad reflektionsförmåga är en förutsättning för att bemöta elevers skilda förutsättningar på bästa sätt. Med en utvecklad förmåga till reflektion är man inte bara rustad för att möta förändringar utan även för att kunna tänka nytt och driva fram förbättringar.

## Referenser

- Ariely, Dan (2009). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions* (Rev. and exp. ed.). London: Harper.
- Blackburn, Simon (1996). *The Oxford dictionary of philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Borell, Klas & Johansson, Roine (1996). *Samhället som nätverk: Om nätverkanalys och samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bronäs, Agneta & Selander, Steffan (Red.) (2006). *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Chanser, Lynn S. & Watkins, Beverly (2009). *Social positioner: En översikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryson, Bill (2005). *En kortfattad historik över nästan allting*. Stockholm: Fahrenheit.
- Chalmers, Alan F. (1995). *Vad är vetenskap egentligen? Om väsen och status hos vetenskapen och dess metoder*. Nora: Nya Doxa.
- Danemark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselott, & Karlsson, Jan C. (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekebergh, Margaretha (2009). *Att lära sig vårda: med stöd av handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, Per-Erik (1996). *Arbete och lärande: Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Feyerabend, Paul (1977). *Ned med metodologin! Skiss till en anarkistisk kunskapsteori*. Lund: Zenit.
- Furberg, Mats (1987). *Allting en trasa? En bok om livets mening*. Lund: Doxa AB.
- Furberg, Mats (1991). *Det goda livet*. Opublicerat.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Granberg, Otto (2004). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1998). *Sociologi* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Kuehn, Larry (2008). The education world is not flat: Neoliberalism's global project and teachers union's transnational resistance. I Mary Compton & Lois Weiner (Eds.), *The glocal assault on teaching, teachers, and their unions: Stories for resistance* (ss. 53-72). New York: Palgrave Macmillian.

- Kuhn, Thomas S. (1992). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales.
- Lalander, Philip & Johansson, Thomas (2002). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström Lars (2006). Praktisk visdom inom läkekonst och didaktik. I Agneta Bronäs & Stefan Selander, (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 41-57). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Milner, Murray (2004). *Freaks, geeks and cool kids: American teenagers, schools and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Månson, Per (Red) (1998). *Moderna samhällsteorier*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Popper, Karl (1997). *Kunskapsteori, vetenskapsteori, metafysik, samhällsfilosofi*. Stockholm: Thales.
- Rand, Ayn (1964). *The virtue of selfishness*. New York: Signet.
- Rolf, Bertil (2006). Tre kunskapsmodeller. I Agneta Bronäs & Staffan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (ss. 74-98). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Selander, Staffan (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I Agneta Bronäs & Stefan Selander (Red.), *Verklighet verklighet: Teori och praktik i lärarutbildningen* (ss. 25-40). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Singh, Simon (2006). *Big bang: Allt du behöver veta om universums uppkomst – och lite till* (2. uppl.). Stockholm: Leopard.
- Sjölander, Sverre (2004). *Vårt djuriska arv*. Nora: Nya Doxa.
- Weber, Max (1983). *Ekonomi och samhälle del 1*. Lund: Argos.



## Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S. & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet "Lära till lärare". Projektbeskrivning.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen. Projektet "Lära till lärare".*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). *"Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på." Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet.* Projektet "Lära till lärare".  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B. & Hägglund, S. (1999). *Iaktta – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning. Projektet "Lära till lärare".*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters socio-kulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval. Projektet "Lära till lärare".*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 5, 1999.
6. Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 6, 2000.
7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 7, 2000.

8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 8, 2000.
9. Oudhuis, M. (2000). *Gunnors-projektet – En utvärdering av ett samarbetsprojekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 9, 2000.
10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 10, 2000.
11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 11, 2001.
12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 12, 2001.
13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 13, 2001.
14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 14, 2001.
15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 15, 2002.

16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 16, 2002.
17. Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok!*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 17, 2002.
1. Björkdahl Ordell, S. (2003). *Räkna med textil.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2003.
1. Björkdahl Ordell, S. & Kärrby, G. (2006). *Slöjdcirkus att iscensätta ett estetiskt lärande.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2006.
1. Bartley, K. (2008). *Barnpolitik och samhällelig styrning. En studie av barns rättigheter i Costa Rica.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2008.
2. Zimmerman, F. (2008). *Den svårföränderliga killkoden. En intervjustudie med fyra före detta mobbade unga män om mansrollen.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 2008.
3. Zimmerman, F. & Rolandsson, B. (2008). *Om medborgaren själv får välja. En kvalitativ studie om olika medborgargrupperns förväntningar och farhågor kring e-demokrati.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 3, 2008.
4. Dovemark, M. (2008). *En skola – skilda världar. Segregering på valfrihetens grund – om kreativitet och performativitet i den svenska grundskolan.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 4, 2008.

1. Bartley, K., Dimenäs, J. & Hallnäs, H. (2009). *Studentinflytande och makt. En studie av studentinflytande i relation till styrning, verksamhet och utvärdering ur lärarens perspektiv.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2009.
2. Carlén, M., Beach, D. & Johansson K. (2009). *Nya normer av samverkan – i vems intresse? En studie av utbildning, strategier och viljan att förändra i byggbranschen.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 2009.
3. Tholin, J., & Lindqvist, AK. (2009). *Språkval svenska/engelska på grundskolan – en genomlysning.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 3, 2009.
4. Jensen, M. (2009). *När frågan är svaret. En filosofisk-pedagogisk undersökning om att arbeta enligt Frågebaserat lärande.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 4, 2009.
1. Theandersson, C. (2010). *”De lever tills den dagen de dör”. Vård i livets slut – en studie av första linjens chefer.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2010.
1. Wede, C. (2011). *Arbetslaget söker sina uppgifter. Ett utvecklingsarbete om elevers inflytande över sitt eget lärande som resulterat i en elevanalysmodell.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2011.
2. Persson, B. (Red.) (2011). *Lärarytelse och vetenskaplighet.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 2011.

# Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

## Centrum för arbetsvetenskap

1. Oudhuis, M. (2003). *AiS - Arbetsvetenskap i Sjuhärad. Nätverk för forskning och utveckling av arbete i Sjuhärad*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 1, 2003.

# Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

## Lära till lärare

1. Eriksson, A. (2003). *Samhällsuppdraget, yrkesutövandet och vetenskaplig-görandet*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 1, 2003.
  2. Davidsson, B., Holm, A-S., Reis, M., Kärrby, G. & Hägglund, S. (2003). *Barn i integrerade skolverksamheter*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 2, 2003.
  3. Strömberg, M. (2003). *Föreställningar om integration av pedagogiska traditioner inom en lärarutbildning*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 3, 2003.
- 
1. Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 1, 2004.
- 
1. Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 1, 2007.
  2. Tyrén, L. (2007). *Pedagogen, datorn och elevers informationssökning - perspektiv på IKT-användning i yngre skolbarns klassrum*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Rapport nr 2, 2007.

## Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

### Yrkesdagbok – mentorskap - reflektion

1. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B. & Arvidsson, I. (2006). *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen.* (Projektbeskrivning)  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 1, 2006.
  2. Arvidsson, I. (2006). *Utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 2, 2006.
  3. Kihlström, S. (2006). *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenterperspektiv.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 3, 2006.
- 
1. Andersson, E. (2007). *Reflektion gör sig icke självt.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 1, 2007.
  2. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Om att använda yrkesdagbok, reflektion och mentorskap i lärarutbildningen.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projektrapport nr 2, 2007.
  3. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., Larsson, I. & Arvidsson, I. (2007). *Using Diaries, Reflection and Mentorship in Teacher Training.*  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Projectreport nr 3, 2007.

## Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*  
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.  
Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*  
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.  
Rapport nr 2, 2000.

Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.



## Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *"Vi vill mer än vi ibland klarar."* Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A. & Haverlind, A. (2000). *"Dä kommer luft inne mä"*. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslov, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H. & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 4, 2000.
5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 5, 2000.
6. Davidsson, B. & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 6, 2000.
7. Davidsson, B. (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans och skolans läroplaner 1980 – 1998.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 7, 2002.
8. Lategan, S. (2002). *Three Dimensions of Professional Development - A Qualitative Study of Professional Development among Distance Educators* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 8, 2002.

9. Lategan, S. (2002). *Mentoring in Swedish Teacher Education*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 9, 2002.
10. Lategan, S. (2002). *Reflections on Activity*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 10, 2002.
11. Flobrant, D. (2002). *Skolelevers arbetsmiljö sett ur ett hälsoperspektiv*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 11, 2002.
1. Bartomeus, G. (2003). *The role of cognitive styles in e-learning: A discussion of literature*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2003.
1. Boglind, A., Persson, E., Tholin, J., Sjöholm, E. & Ferlin, M. (2004).  
*Tankar kring ämnesdidaktikens mål, mening och metaforer*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2004.
1. Persson, S. (2005) *Min syn på och erfarenheter av mentorskap*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2005.
1. Hulthén, U. (2006). *Lässtuga. Beskrivning av ett utvecklingsarbete*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2006.
2. Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S., Davidsson, B., Dovemark, M., Eriksson, A., Holm, A-S., Jonsson, A-C., Karlsson, R., Kihlström, S. & Malmqvist, J. (2006). *Lära till lärare*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 2, 2006.
3. Andersson, E. & Larsson, I. (2006). *Mentorshandbok*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 3, 2006.

1. Zimmerman, F., Rolandsson, B., Oudhuis, M., Riestola, P., Theandersson, C., Bartley, K. & Puaca, G. (2007). *Perspektiv på demokrati. En vänbok till Hans Lindfors*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2007.
  
1. Mårtensson, A-S. (2010). *Skolverket går emot högskolornas önskemål om förkunskaper i fysik och matematik*.  
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.  
Skrift nr 1, 2010.

## Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K. & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 1, 1999.
  2. Hermansson Adler, M. & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 2, 1999.
  3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 3, 1999.
  4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 4, 1999.
- 
1. Swärdh, C. (2004). *Effektutvärdering av Specialpedagogisk kompetensutveckling i Borås Stad.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 1, 2004.
  2. Brorman, A. (2004). *Aktionslärande.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 2, 2004.
- 
1. Heikkilä, B. (2005). *Jag trodde inte att det var så mycket runt omkring. En studie om nya lärares arbetssituation.*  
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.  
Skrift nr 1, 2005.