



# LUND UNIVERSITY

## Läroarbldningens olika undervisningspraktiker

### En studie av läroarbldares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag

Jedemark, Marie

2007

[Link to publication](#)

#### *Citation for published version (APA):*

Jedemark, M. (2007). *Läroarbldningens olika undervisningspraktiker: En studie av läroarbldares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. [Doktorsavhandling (monografi), Pedagogik]. Department of Education, Lund University.

#### *Total number of authors:*

1

#### **General rights**

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

#### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

Marie Jedemark

# Lärarytbtldningens olika undervisningspraktiker

En studie av lärarytbtldares olika  
sätt att praktisera sitt  
professionella uppdrag

Lunds universitet  
Pedagogiska institutionen

COPYRIGHT ©  
Marie Jedemark 2006

TRYCK  
KFS AB Lund

ISBN-10 91-628-7044-0  
ISBN-13 978-91-628-7044-7

Pedagogiska institutionen  
Box 199  
221 00 Lund  
[pedagog@pedagog.lu.se](mailto:pedagog@pedagog.lu.se)

## Förord

Vad man ser handlar till stor del på vad man fäster blicken. Vad man fäster blicken på handlar till stor del på vilka frågor man ställer. När jag som nyanställd deltog på en informationsdag om att arbeta vid Lunds universitet höll rektor ett anförande om den forskning som bedrivs vid universitetet. Efter en stund var det någon ur publiken som dristade sig till att fråga hur det kom sig att ännu ingen forskare från Lunds universitet fått något nobelpris. Rektor svarade genom att peka på den höga andel nobelpristagare från judiska hem och menade att det kunde hänga samman med sättet att ställa frågor. Han berättade för oss att när barnen kommer hem från skolan frågar inte de judiska mödrarna, som säkert många av oss andra skulle göra ”Hur har du haft det i skolan idag?” Istället frågar mödrarna ”Vilka nya frågor har du ställt dig idag?”.

Att gå en forskarutbildning har för mig i stor utsträckning handlat om att lära mig formulera och avgränsa frågeställningar. Min erfarenhet är att detta görs bäst tillsammans med andra. Mina båda handledare Shirley Booth och Tina Kindeberg har varit till stor hjälp i detta genom sitt sätt ställa frågor kring mitt avhandlingsarbete. Dessa frågor har varit synnerligen produktiva och lett fram till att nödvändiga klargöranden och omskrivningar blivit möjliga att göra. Ni har varit goda samtalspartners som med varsam hand riktat min blick åt annat håll. Ett stort tack till er båda!

Mitt första möte med en konkret forskningsverksamhet kom emellertid att ske i forskningsprojektet *Timplanelösa miljöer för lärande* vid Lärarhögskolan i Stockholm med Ingrid Carlgren som vetenskaplig ledare. Projektet har fungerat som ett drivhus för många av de frågeställningar som jag har försökt formulera och söka svar på i mitt avhandlingsarbete. I forskningsprojektet försökte vi förstå vad ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan betyda för vilka frågor vi ställer och för vad som blir möjligt att urskilja i en skolverksamhet. Ett stort tack vill jag rikta till Inger Eriksson och Auli Arvola Orlander vid Lärarhögskolan i Stockholm som under några gemensamma projektår var mina diskussionspartners och skrivarkolleger.

Vid olika seminarier har olika delar av min avhandlingstext behandlats. Ett stort tack till Lennart Svensson som med sedvanlig skärpa diskuterade min text vid ett avhandlingsseminarium. Elsie Anderberg, Glen Helmstad, Åsa Lindberg-Sand, Mina Odowd och Piotr Szybek har läst mina texter och kommit med betydelsefulla frågor som lett till att jag skärpt min blick. Ingrid Carlgren diskuterade mitt avhandlingsmanus vid slutseminariet. Hennes sätt att diskutera min text och visa på möjliga förbättringar har varit till stor hjälp och inspiration. I avhandlingens slutskede har Inger Eriksson, Diana Berthén och Viveca Lindberg vid Lärarhögskolan i Stockholm varit

till stor hjälp och med stort engagemang diskuterat delar av min text. Birgit Hansson har varit ett ovärderligt stöd när det gäller avhandlingens språkliga och innehållsliga utformning. Likaså Anders Sjöo som hjälpt mig att få ordning på alla figurer och textrader. Tack alla för noggrann läsning, konstruktiv kritik och uppmuntran.

Tack till alla doktorandkollegor för delad glädje och delad vanda. Ett speciellt tack vill jag rikta till Anita Håkansson vid Högskolan Kristianstad som varit ett stort stöd. Ett tack riktas också till Crafoordska Stiftelsen som genom anslag till Lärande Lund finansierat en del av min doktorandtjänst. Jag vill också tacka alla de lärarutbildare som gjort denna studie möjlig. Ni har på ett mycket generöst sätt delat med er av era erfarenheter, både i samtal, och i samband med föreläsningar och seminarier. Tack alla! Till min familj vill jag också säga ett stort och innerligt tack för den tro och uppmuntran ni visat mig under alla år jag arbetat med avhandlingen. Tack Lars för att du varit där när jag varit mer frånvarande än närvarande. Och till våra barn Jakob, Erik och Louise - ni är bäst!

Kämpinge i december 2006

*Marie Jedemark*

## Innehåll

### Del I INTRODUKTION

|   |    |
|---|----|
| 1 Inledning.....                                  | 1  |
| 1.1 Ett förändrat skoluppdrag.....                | 1  |
| 1.2 Lärare som professionell yrkesutövare.....    | 4  |
| 1.3 Ett förändrat läraruppdrag.....               | 6  |
| 1.4 Den nya lärarutbildningen.....                | 6  |
| 1.5 Avhandlingens syfte och frågeställningar..... | 9  |
| 1.6 Avhandlingens disposition.....                | 11 |

### Del II BAKGRUND OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

|   |    |
|---|----|
| 2 Lärarutbildning som organisation och innehåll.....                    | 12 |
| 2.1 Lärarutbildningens utbildningstraditioner.....                      | 12 |
| 2.2 Enhetsskolan och den nya grundskolläraren.....                      | 16 |
| 2.3 Lärarutbildningens tankemodeller om lärares<br>yrkeskunnande.....   | 23 |
| 2.4 Sammanfattning.....   | 27 |
| 3 Lärares professionskunnande.....                                      | 30 |
| 3.1 Professionell kompetens.....  | 30 |
| 3.2 Skolpraktiken och lärares professionskunnande.....                  | 34 |
| 3.3 Lärarutbildning som yrkessocialisering.....                         | 35 |
| 3.4 Att utveckla förmågan till analys och argumentation.....            | 39 |
| 3.5 Sammanfattning.....   | 42 |
| 4 Teoretiska utgångspunkter.....  | 43 |
| 4.1 Att studera verksamheter.....                                       | 43 |
| 4.2 Kommunikation som medierande redskap i mänskliga<br>handlingar..... | 50 |
| 4.3 Att studera innehåll i form av uppfattningar.....                   | 52 |
| 4.4 Att studera innehåll i undervisningshandlingar.....                 | 54 |
| 4.5 Studiens teoretiska design.....                                     | 57 |
| 5 Genomförande.....   | 61 |
| 5.1 Studiens sammanhang.....  | 61 |
| 5.2 Dataproduktion.....   | 63 |
| 5.2.1 Urval och tillträde.....  | 63 |
| 5.2.2 Intervjuer av lärarutbildare.....                                 | 68 |
| 5.2.3 Observationer av undervisningstillfällen.....                     | 69 |
| 5.3 Reflektion över datainsamlingen.....                                | 70 |
| 5.4 Analys av datamaterialet.....                                       | 71 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 5.4.1 | Läroarutbildares professionella uppdrag.....                      | 72 |
| 5.4.2 | Diskurser om lärande .....  | 73 |
| 5.4.3 | Undervisningspraktiker och<br>läroarutbildningsverksamheter ..... | 74 |
| 5.4.4 | Analys av intervjuer .....  | 75 |
| 5.4.5 | Analys av observationer .....                                     | 76 |
| 5.5   | Studiens giltighet .....  | 81 |

## Del III RESULTATREDOVISNING

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 6   | Läroarutbildningens olika undervisningspraktiker .....   | 83  |
| 6.1 | Översikter över professionskunnande och<br>diskurser om lärande .....                              | 85  |
| 6.2 | Läroarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling..  | 87  |
|     | <i>Undervisningsexempel 1</i> .....  | 91  |
|     | <i>Undervisningsexempel 2</i> .....  | 94  |
|     | <i>Undervisningsexempel 3</i> .....  | 100 |
|     | <i>Sammanfattning</i> .....  | 105 |
| 6.3 | Läroarutbildningsverksamhet för värdegrundsfostran .....   | 107 |
|     | <i>Undervisningsexempel 4</i> .....  | 109 |
|     | <i>Undervisningsexempel 5</i> .....  | 117 |
|     | <i>Sammanfattning</i> .....  | 120 |
| 6.4 | Läroarutbildningsverksamhet för utvecklande av ett<br>analytiskt förhållningssätt.....             | 123 |
|     | <i>Undervisningsexempel 6</i> .....  | 124 |
|     | <i>Undervisningsexempel 7</i> .....  | 130 |
|     | <i>Undervisningsexempel 8</i> .....  | 133 |
|     | <i>Sammanfattning</i> .....  | 140 |
| 6.5 | Läroarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk<br>medvetenhet för elevens identitetsskapande ..... | 142 |
|     | <i>Undervisningsexempel 9</i> .....  | 144 |
|     | <i>Undervisningsexempel 10</i> .....   | 151 |
|     | <i>Sammanfattning</i> .....  | 158 |

## Del IV SLUTSATSER OCH DISKUSSION

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 7     | Läroarutbildningens professionskunnande.....                 | 160 |
| 7.1   | Studiens teoretiska utgångspunkter .....                     | 160 |
| 7.2   | Vilket professionskunnande möjliggörs?.....                  | 162 |
| 7.2.1 | Professionskunnande för ett förändrat<br>läroaruppdrag ..... | 164 |
| 7.2.2 | Kursmomentens iscensättning.....                             | 167 |
| 7.3   | På vilket sätt görs professionskunnandet möjligt? .....      | 172 |
| 7.3.1 | Bruket av medierande redskap .....                           | 172 |
| 7.3.2 | Vem skapar innehåll? .....                                   | 179 |

|  |            |
|--|------------|
| 7.3.3 Kollektiv eller individuell lärprocess .....                     | 180        |
| 7.4 Utbildningstraditioner i den nya lärarutbildningen .....           | 181        |
| 7.4.1 Lärarutbildningens högskolemässighet .....                       | 183        |
| 7.5 Vilka olika lärarutbildningsverksamheter möter<br>studenten? ..... | 186        |
| 7.6 Lärarutbildningens olika lärarutbildningsverksamheter ..           | 190        |
| <b>8 Avslutande reflektioner .....</b>                                 | <b>192</b> |
| 8.1 Kritiska reflektioner över studien som helhet .....                | 192        |
| 8.2 Studien i relation till tidigare studier .....                     | 196        |
| 8.3 Det individuella utbildningsprojektet .....                        | 200        |
| 8.4 Att tillgodogöra sig en högskoleutbildning .....                   | 204        |
| 8.5 Lärarutbildning i det senmoderna samhället .....                   | 206        |
| <b>9 Summary .....</b>   | <b>209</b> |
| 9.1 Problems and purpose .....   | 209        |
| 9.2 Theoretical framework .....  | 210        |
| 9.3 Collection and analysis of data .....                              | 211        |
| 9.4 Results .....  | 213        |
| 9.5 Discussion .....   | 220        |
| <b>Referenser .....</b>  | <b>223</b> |

## Bilagor





# Del I INTRODUKTION

## 1 Inledning

Lärarnas utbildning och kompetens framhålls ofta som avgörande för skolans kvalitet och utveckling. Samhället befinner sig i allt större utsträckning inom en globaliserad kultur och ekonomi vilket har medfört att samhällets komplexitet successivt har ökat. För att hantera och manövrera denna allt större komplexitetsgrad krävs gedigna och differentierade kunskaper och färdigheter. Utbildning framställs i detta sammanhang som en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och samhället i stort. Också det senmoderna samhällets uppluckring av personliga och kunskapsmässiga auktoriteter har aktualiserat behovet av ett utbildningssystem som kan möta en alltmer varierad och sammansatt verklighet. Detta ställer i hög grad krav på lärares professionskunnande.

### 1.1 Ett förändrat skoluppdrag

Denna allt större komplexitetsgrad avspeglar sig också i de förändringar som har ägt rum inom det svenska utbildningsväsendet under 1990-talet. Dessa förändringar har varit genomgripande och snabba och de ingår i en omstruktureringsprocess som gäller hela välfärdssektorn och liknar i många avseenden den i andra västländer (Lindblad, 2005; Darling-Hammond, 2000; Esping-Andersson, 1996). I början av 1990-talet fanns i det svenska skolväsendet 1,4 miljoner barn och unga. I början på 2000-talet är motsvarande siffra drygt 2,5 miljoner (Lundgren, 2002). Bakom volymökningen för skolan ligger stora reformer som införandet av barnomsorgen in i skolsektorn och införandet av en treårig gymnasieskola. En rad andra reformer har genomförts under samma tid. Skolväsendet har decentraliserats, ett fristående skolsystem har etablerats, läroplaner, kursplaner och timplaner har förändrats och ett kunskapsrelaterat betygssystem har ersatt det normrelaterade betygssystemet. Det tidigare betygssystemet syftade till att rangordna eleverna och 31 % av en årskull elever skulle då ges betyget 1 och 2 vilket motsvarade en bedömning av elevernas skolprestationer som underkänd (betyg 1) eller icke fullt godkänd (betyg 2) (Korp, 2006, Marklund, 1970, s. 88). Idag är målet att alla elever ska klara godkändnivån i samtliga ämnen. Detta motiveras utifrån målsättningen om likvärdig utbildning.

alla barn och ungdomar ska, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen ska inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. (SFS 1985:1100 2§)

Utbildningssystemet har alltså fått en allt svårare och mer komplex problematik att hantera och detta får konsekvenser för vad lärares professionskunnande förväntas omfatta (Darling-Hammond, 2000). Lösningen på dessa förändrade villkor har av den svenska statsmakten setts ligga i den nya ansvarsfördelningen. I Ansvarspropositionen (Prop. 1990/91:18) föreslog regeringen en ny styrningsmodell som byggde på principen att besluten om verksamheten skulle fattas så nära den berörda nivån som möjligt. Detta innebar att det som tidigare varit reglerat på nationell nivå nu delegerades till kommunerna och till de lokala skolorna att besluta om. De som arbetade inom skolan skulle därmed få ökat inflytande över utbildningens innehåll och genomförande. En förutsättning för att mål- och resultatstyrningsmodellen skulle fungera är enligt propositionen att målen skulle väljas noga och formuleras på ett sådant sätt att det tydligt skulle framgå till vem de riktade sig. På så sätt skulle det vara möjligt att arbeta efter målen och utvärdera dem och aktörer på olika nivåer skulle hållas ansvariga för resultatet.

Värden och riktlinjer som anses vara grundläggande för både grundskola och gymnasieskolan anges i skollagen, mål och riktlinjer för olika skolformer anges i respektive läroplan. Till läroplanen hör också kursplaner som anger vilka mål som undervisningen ska ta sin utgångspunkt ifrån (strävansmål) och de minimimål som alla elever ska uppnå i respektive kurs (uppnåendemål)<sup>1</sup>. Till kursplanerna är i sin tur betygskriterier kopplade som specificerar vilka kunskapskvaliteter som ska kunna identifieras för de olika betygsnivåerna. Kursplanernas formuleringar anger emellertid bara de kunskapsmål som undervisningen riktas mot och är inte, till skillnad mot tidigare kursplanerna, en plan för vilka moment som ingår i kursen och i vilken ordning dessa moment ska förekomma i undervisningen. Kursplanernas mål måste alltså tolkas och översättas i en plan som anger vilket undervisningsinnehåll eleverna behöver arbeta med för att kursplanens mål ska kunna realiseras.

---

<sup>1</sup> I Lpo 94, kapitel 2 Mål och riktlinjer står: ”Mål att sträva mot anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan. Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål.” (s. 8)

inom ramen för det som staten bestämt om utbildningen är tanken att skolan, lärarlaget och eleverna lokalt ska tolka och översätta de mål som formulerats nationellt. (Skolverket, 2001, s. 25)

På så sätt ska lokala kursplaner och lokala betygskriterier skrivas på varje skola och lärarna ska i samråd med eleverna besluta om vilket innehåll och vilka metoder som ska användas i undervisningen för att eleverna ska nå målen.

I olika offentliga dokument förutsätts det att lärare har utvecklat kunskaper och kompetenser som korresponderar med skolans kunskapsuppdrag och som lärare har till uppgift att realisera. Lärarna förväntas med andra ord att utveckla nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan, förändra innehåll och form samt utveckla ett tänkande och ett språk som redskap i det lokala läroplansarbetet. Lärares professionskunnande blir utifrån detta perspektiv avgörande för hur skolans uppdrag kommer att kunna hanteras. Det har i detta sammanhang talats om vikten av att ta tillvara lärarnas erfarenheter och professionalism och betydelsen av att lärare har ett gemensamt synsätt i grundläggande frågor (Prop. 1990/91:18, s. 10). Grunden för detta professionskunnande ska framförallt ges inom ramen för lärarutbildningen (Prop.1989/90:41). Trots detta konstaterar Riksrevisionen (2006) i sin granskning *Rätt utbildning för undervisning* att många lärare inte har den utbildning som undervisningen kräver.

Den förda utbildningspolitiken speglar de politiska och sociala förändringar som ägt rum i samhället. Lundgren (2002) pekar på den föreställning som ligger bakom 1990-talets genomförda reformer om kunskapsamhällets förändrade produktion där kunskap och kompetens utgör både substansen och själva drivkraften till den förändrade produktionen. Framväxten av kunskapsamhället uppfattas också förändra villkoren för själva utbildningen som sådan. Produktion och samhällsliv kräver alltmer av kunskap och denna kunskap måste ständigt förnyas. Lundgren menar att det sällan talas om vilken kunskap som flertalet behöver. Snarare talas det om en kompetens som innefattar både förmågan att ständigt lära om och kunskaper och förmåga att verka som medborgare i ett alltmer differentierat och oöverblickbart samhälle. Omstruktureringen av utbildningen har framför allt gällt att omfördela ansvaret för skolverksamheten. Medan beslut om genomförande av utbildningen har decentraliserats mycket långt, har kontrollen över mål och utfall centraliserats i motsvarande grad. Lundgren talar i sammanhanget om kunskapsbegreppets pedagogiska förskjutning som en följd av denna omfördelning av ansvar

Kunskapens pedagogiska sammanhang har blivit ett administrativt sammanhang; en fråga om form och kontroll. Kunskapen ordnas i

poäng som går att administrera och inte för att erövra omvärlden. Antalet betygssteg blir viktigare än vilka kunskaper betyg mäter och därmed styr. (Lundgren, 2002, s. 5)

Diskussioner som förs fokuserar frågor som rör antalet betygssteg och hur kunskaper ska kunna administreras i form av betyg, tillsyn och prov, istället för att fokusera kunskapens innehåll, hur kunskap fastställs i mål och hur kunskap väljs för lärande (Lundgren, 2002).

## 1.2 Lärare som professionell yrkesutövare

I olika typer av litteratur och offentliga texter förekommer en mängd olika beskrivningar av vilka uppgifter lärare står inför. Läraryrket ges olika innebörder och beskrivs inte sällan i form av olika roller. Läraren framställs som en handledare, coach, mentor, reflekterande praktiker, vägledare, utvärderare, läroplanstolkare och konstruktör. Uttrycken kan alla ses som olika försök att fånga väsentliga innebörder av vad det innebär att vara lärare idag. En stor del av skolforskningen har också handlat om lärares uppgifter.

När utbildningssystemet expanderade på 1950- och 60-talen sågs lärarlämplighet inte handla så mycket om vilket professionskunnande som den enskilde läraren behövde utveckla utan sågs snarare som individuella egenskaper hos läraren (Marklund, 1976). Med hjälp av fastställda undervisningsinnehåll och metoder skulle elevernas likriktade kunskapsbehov kunna fyllas där lärarens uppgift var att på rätt sätt ”portionera” ut den färdigförpackade undervisningen. Under 1970-talet kom uppmärksamheten att riktas mot de sociala, ekonomiska och kulturella strukturerna som sågs styra lärarnas handlingsutrymme. Utifrån detta perspektiv betraktades läraren som en kugge i det stora samhällsmaskineriet med små möjligheter att påverka sina handlingar. Läraren blev i forskningssammanhang endast betydelsefull i reproduktionen av den ojämlika samhällsstrukturen (Jackson, 1968; Broady, 1980). Forskningen kom till stor del att handla om hur lärare skulle kunna förändras då de sågs som bärare av en tradition som stod i vägen för den nya skolpolitiken och de nya skolreformerna. Lärares kunskaper sågs däremot som ganska oproblematiske. Frågan var snarare på vilket sätt arbetet i skolan skulle kunna förändras för att bana väg för en implementering av de senaste skolreformerna.

Under 1980-talet kom en reaktion på detta synsätt och samhällets aktörer kom nu att tillmätas förmågan att påverka. Nu kom frågan om lärares yrkeskunskaper och tänkande att fokuseras och man började tala om lärare som professionella. Utifrån de skiftande erfarenheter av politisk styrning som vunnits under tidigare decennier tycktes det under 1980-talet inte längre ses som möjligt att utveckla generella lösningar från centralt håll.

Politiska beslut om fördelningen av gemensamma samhällsresurser kunde ge intryck av att samhällsutvecklingen kunde beslutas politiskt (Lindensjö & Lundgren, 2000). Istället började politiker och tjänstemän att tala om lärare som professionella som menade att samhället måste lita till den kunskap och erfarenhet som fanns på lokalt håll. Nu förväntades lärare att på lokal nivå formulera en strategi för hur läroplanen (Lgr 80) skulle implementeras. Decentraliseringen utvecklades sedan fullt ut genom skolans s.k. kommunalisering<sup>2</sup> och mål- och resultatstyrningen infördes under 1990-talet genom de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94.

Professionaliseringen fanns med, förutom effektivisering och demokratisering, som en central aspekt i de bakomliggande motiv för en övergång från ett regelstyrt till ett målstyrt styrsystem. Att flytta ansvaret närmare lärarna förväntades, enligt politiker och tjänstemän, lösa många problem. Det skulle enligt Propositionen (1990/91:18) leda till att både verksamhetens effektivitet skulle förbättras och att lärarkårens professionalisering skulle öka och bygga enligt Skolverket (1997) på idén om ett ”empiriskt förhållningssätt” (s. 21). Det är kunskap om det som sker i verksamheten som ska vara grunden för utveckling. Skolverket menade att genom en förbättrad delaktighet skulle också effektiviteten höjas när det gäller styrningen av verksamheten. Det kom dock att dröja åtskilliga år innan lärarnas egna organisationer började tala om lärares professionalism. Först i mitten på 1990-talet lanserade lärarnas båda fackförbund kampanjen ”Lärare lyfter Sverige” (Carlgren & Marton, 2000).

Skolans omvälvande restrukturering får konsekvenser för lärarnas arbete, främst utanför klassrummet, och ställer nya och förändrade krav på lärares professionella kunnande. Det handlar om krav på att formulera, argumentera för och kommunicera ett tänkande om uppläggning av skolarbetet. Det gäller också bedömning av eleverna där den principiella grunden för verksamheten eller för bedömning av elevernas kunskapsutveckling tidigare inte varit synlig utan snarare tagits för given (Lindberg, 2002). Lärarnas arbete som tidigare har setts som handlingsorienterat förväntas nu istället vara innebördsorienterat, där målen uttolkas och ett tänkande utvecklas om vad skolans olika aktiviteter ska leda till för typ av lärande och kunskapsinnehåll (Carlgren, Carlsson & Torper, 1996).

---

<sup>2</sup> Den svenska skolans decentralisering påbörjades i och med 1991 års reform (prop. 1988/1989:4, prop. 1990/91:18) vilken ger kommunerna ett odelat ansvar för skolans ledning genom att ålägga varje kommun att klara av sitt skolsystem och fullfölja de uppdrag som skollag, läroplan och nationella kursplaner föreskriver. Propositionerna bygger bl.a. på betänkandet *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet* (SOU 1988:20).

### 1.3 Ett förändrat läraruppdrag

De förändringar som skett genom den rekonstruering som ägt rum av den svenska skolan under 1990-talet medför alltså förändrade förutsättningar för lärares arbete och förutsätter en annan typ av professionskunskande jämfört med tidigare. Hur lärarna svarar på dessa nya krav och förväntningar varierar. Förändringarna av skolans styrsystem, som omfattat läro- och kursplaner såväl som betygssystemet, tycks ha inneburit att lärarna har definierat om sitt uppdrag (Eriksson, Arvola Orlander & Jedemark, 2004; Klette, Carlgren, Rasmusson & Simola, 2002). Tidigare har lärares uppdrag handlat om att undervisa och erbjuda elever ett innehåll som elever hade till uppgift att lära sig. Idag tycks lärare uppfatta att uppdraget mer handlar om att få elever att ta ansvar för sin egen kunskapsbildning (Klette m.fl. 2002).

I vilken utsträckning har lärares kunskaper och kompetenser förändrats för att bättre korrespondera mot de förändringar som skett av läraruppdraget? Studier visar på lärares svårigheter att formulera och uttrycka dessa förväntade professionella kunskaper (Alexandersson, 1994; Magnusson, 1997). När lärare formulerar sina kunskaper formulerar de sig i huvudsak kring det som sker i klassrummet. Det arbete som sker utanför klassrummet, exempelvis olika typer av planerings- och uppföljningsarbete, arbetsplan- och kursplanarbete, elevvårdsarbete, ägnas däremot liten uppmärksamhet när lärare formulerar sig kring sitt arbete. Att lärares arbete främst ses äga rum i klassrummet får till konsekvens att det som görs före och efter inte ses som det direkta lärarbetet (Magnusson, 1997). Ofta handlar talet om läraren mer om vad lärare ska vara, än vad lärare ska ha kunskap om.

Det tyder på att den förväntade kunskapen som har att göra med måltransformering, val av innehåll och hur detta innehåll ska gestaltas, inte finns i så stor utsträckning, frågor som i olika offentliga texter anses nödvändiga för vilken typ av verksamhet som kommer till stånd i dagens skola. Likaså framstår lärares erfarenhet av att uttrycka sig i frågor som rör kunskapsmål vara starkt begränsad. Detsamma gäller förmågan att formulera och utveckla argument för olika strategier i syfte att utveckla en verksamhet som leder till att olika kunskapsmål kan nås (Klette, Carlgren, Rasmusson, Simola & Sundkvist, 2000).

### 1.4 Den nya lärarutbildningen

De radikala förändringar som ägt rum inom skolområdet under 1990-talet har alltså medfört att läraruppdraget förändrats. En mål- och resultatstyrning av det slag som genomfördes förutsätter att de som har att genomföra målen också äger ett inflytande över hur målen konkretiseras och hur mål och innehåll väljs. Detta i sin tur ställer krav på att lärares professionskunskande korresponderar med de förändringar som ägt rum.

New curriculum frameworks can not succeed if teachers do not know how to teach in ways that support them. New assessments can not “drive” better teaching if teachers do not know how to develop the skills they seek to measure. In short, in the final analysis, there are no policies that can improve schools if the people in them do not have the knowledge and skills they need. (Darling-Hammond 2000, s. 60)

För att möta dessa krav förändrades lärarutbildningen och en ny, och för alla lärarkategorier gemensam, lärarutbildning trädde i kraft 2001<sup>3</sup>. Målet för den nya lärarutbildningen är att studenten utvecklas till en professionell lärare som under sin utbildning påbörjar ett livslångt lärande inom yrket. Det talas i sammanhanget om den grundkompetens som studenter måste utveckla under sin utbildningstid och den består av en rad olika delkompetenser såsom kognitiv kompetens, kulturell kompetens, kommunikativ kompetens, kreativ och kritisk kompetens, social kompetens och didaktisk kompetens. Statsmakten fastslår också att denna mångfacetterade grundkompetens ska vila på vetenskaplig grund.

ska ett vetenskapligt förhållningssätt genomsyra lärares utbildning måste det löpa som en röd tråd i samtliga inslag i utbildningen. Det innebär att varje del i utbildningen ska uppmuntra till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter samt till ifrågasättandet av såväl egna som andras värderingar. (Prop. 1999/2000:135, s. 11)

Den nya lärarutbildningen består av tre delar. Den *första delen* utgörs av *det allmänna utbildningsområdet* (60 p) som ska innehålla de för läraryrket centrala delarna. I nämnda proposition preciseras detta och sägs omfatta frågor som rör dels lärande, undervisning och specialpedagogik, dels frågor som rör socialisation, kulturfrågor och samhälle. Till det centrala kunskapsområdet hör också frågor om yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund. Det allmänna utbildningsområdet ska även rymma tvärvetenskapliga ämnesstudier som ska uppmärksamma olika sätt att organisera och tillägna sig kunskap och samtidigt bidra till studenternas ämneskunskap.

Lärarutbildningens *andra del* omfattar ett *utbildningsområde med inriktning mot ämne* (minst 40 p). Inriktningen bör svara mot de ämnen eller ämnesområden som den blivande läraren avser att arbeta med och som knyter an till exempelvis åldern på de elevkategorier lärarstudenten inriktar sin utbildning mot. Lärarutbildningens *tredje del* är ett *utbildningsområde med specialiseringar* (minst 20 p) och kan avse både en fördjupning eller

---

<sup>3</sup> Prop.1999/2000:135



breddning av ämneskunskaper. Varje utbildningsdel ska rymma både en högskoleförlagd del och en verksamhetsförlagd del. Den verksamhetsförlagda delen är den del av utbildningen som förläggs ute i en skolverksamhet och där studenter ges möjlighet att delta i skolverksamheten och genomföra egen undervisning.

I examensordningen (Bilaga 2 i högskoleförordningen) för lärarutbildningen regleras lärarutbildningens uppbyggnad, organisation och innehåll. I Sverige finns idag bara en lärarexamen oavsett vilken ålders – eller ämnesinriktning som utbildningen är inriktad mot. De allmänna målen i 1 kap.9 § högskolelagen anger att utbildningen ska utveckla studenternas förmåga att göra självständiga bedömningar, utveckla deras förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och deras beredskap att möta förändringar i arbetslivet, söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå samt följa kunskapsutvecklingen. Därutöver ska studenten för att få lärarexamen ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer (Bilaga 2, punkt 23 i högskoleförordningen).

Studenten ska vidare kunna

- ❑ omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas.
- ❑ bedöma och värdera elevers lärande och utveckling samt informera och samarbeta med föräldrar och vårdnadshavare.
- ❑ förmedla och förankra samhällets och demokratins värdegrund.
- ❑ orientera sig om, analysera och ta ställning till allmänmänskliga frågor, ekologiska livsbetingelser och förändringar i omvärlden.
- ❑ inse betydelsen av könsskillnader i undervisningssituationen och vid presentationen av ämnesstoffet
- ❑ självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och annan pedagogisk verksamhet samt delta i ledningen av denna.
- ❑ tillvarata och systematisera egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat som grund för utveckling i yrkesverksamheten.
- ❑ använda informationsteknik i den pedagogiska utvecklingen och inser betydelsen av massmediernas roll för denna.

Studenten ska därutöver ha kunskap om betydelsen av läs och skrivinlärning och om matematikens betydelse för elevers kunskapsutveckling. (Bilaga 2, punkt 23 i högskoleförordningen)

Läro-utbildningen fyller således flera funktioner. Den ska dels svara mot huvudmännens behov av lärare, dels vara ett instrument för staten att driva skolutveckling. Den ska också utgöra en stimulerande akademisk utbildning för studenterna. Utbildningen ska på det sättet vara både akademisk och praxisnära. Högskoleverket (2005) har konstaterat i sin studie att det finns brister i läro-utbildningen som kan leda till att läro-studenter inte blir tillräckligt föreberedda för sitt yrke. Enligt verket ingår inte alltid viktiga kunskapsområden i utbildningen. Sådana brister kan leda till att de formella kompetenskraven för skolans lärare förlorar legitimitet och inte tillmäts betydelse vid anställning av lärare (Riksrevisionen 2006). Samtidigt förutsätter statsmakten att lärare har ett professionskunnande och därmed en professionalism så att skolverksamheten kan utvecklas och elevers resultat kan förbättras. Lärarnas utbildning och kompetens har också setts som avgörande för att kunna garantera likvärdigheten i utbildningen för alla elever (Prop. 1999/2000:135). Enligt läroplanen för grundskolan ska skolans uppdrag vara att ”främja ett lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo 94, s 7-8). Detta förutsätter ”en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker” (s. 7-8).

Det är få utbildningsområden som i så stor utsträckning har granskats och blivit förelagda förändringar. Det stora intresset för just läro-utbildningen kan ses i ljuset av den kritik som riktats mot skolan och mot läro-utbildningen som sådan och att läro-utbildningen är ett av de få kvarvarande områden varigenom staten kan styra skolsystemet. Det kan även ses som statens bristande förtroende för läro-utbildningens förmåga att själv hantera bristerna (Lindberg, 1999). I Högskoleverkets (2005) utvärdering av läro-utbildningen påtalas brister som kan hänföras till bristen på intellektuell hållning och teoretiskt djup. Riksrevisionen (2006) påtalar i sin granskning av lärares utbildning att det idag saknas kunskap om kompetensläget i skolan<sup>4</sup>. Varken Högskoleverket eller Skolverket har dock undersökt vilken kompetens läro-studenter uppnår eller hur denna kompetens förhåller sig till de krav som ställs på lärarna i skolan.

## 1.5 Avhandlingens syfte och frågeställningar

Det finns en mängd forskning, internationellt och nationellt, om läro-utbildning och läro-studerande. Dock saknas det forskning som rör läro-utbildare och läro-utbildarprofessionen och hur utbildningens innehåll kommer

---

<sup>4</sup> Skolverkets statistik redovisar i vilken utsträckning landets lärare har en pedagogisk utbildning på högskolenivå. Däremot visar inte statistiken vilka ämnen utbildningens omfattar eller vilka skolår utbildningen är inriktad mot (Riksrevisionen, 2006)

studenterna till del (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Calander, 2005, Lindberg, 2003; Lunenberg & Korthagen, 2003). Ahlström och Kallós (1996) betecknar idéerna bakom utformningen av den svenska lärarutbildningen ”to a large degree rest on tradition, folklore and common-sense rather than on theoretically founded conclusions backed by research” (s 6). De menar att forskning om lärarutbildningen i större utsträckning måste kopplas samman med annan utbildningsforskning och då speciellt relatera till skolforskning. Ahlström och Kallós pekar på att det föreligger ett stort behov av att beforska de högskoleförlagda delarna av lärarutbildningen

Several important areas have not been focus of research. While school-based parts of teacher education have received attention, we might conclude that other parts of the inner life of teacher education have been neglected, e.g. studies in regard to curricula, content and methods of teaching and the hidden curriculum of teacher education. (Ahlström & Kallós, 1996, s. 33)

I olika offentliga dokument som rör skolan förutsätts att lärare har utvecklat kunskaper och kompetenser som korresponderar med det kunskapsuppdrag som getts skolan och som lärare har till uppgift att realisera. Lärarna förväntas med andra ord att organisera och leda arbetet i skolan i syfte att skapa verksamheter som kan leda till att skolans mål kan nås. I lärarutbildningens examensordning preciseras vilka kunskaper och kompetenser studenter ska ha utvecklat under sin lärarutbildning i syfte att utveckla ett för yrket relevant professionskunnande. Det innebär att studenterna görs delaktiga i yrkeskårens professionella kunskapsbas. Denna professionella kunskapsbas kan sägas rymma olika kunskapstraditioner och dessa kommer till uttryck i lärarutbildningens vardagliga verksamhet genom det sätt som olika innehåll formas och gestaltas i undervisningen. Hur detta sker skapar förutsättningar för vilka kunskaper och kompetenser studenter ges möjlighet att utveckla under den högskoleförlagda delen av utbildningen. Denna avhandling syftar därför till att belysa *vilket professionskunnande som blivande lärare ges möjlighet att utveckla under sin högskoleförlagda utbildning och hur detta professionskunnande kan karaktäriseras.*

I denna avhandling ses detta äga rum inom ramen för lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. För att synliggöra vilket professionskunnande som möjliggörs kommer exempel från olika undervisningspraktiker att analyseras och beskrivas. Inom olika undervisningspraktiker ges blivande lärare möjlighet att forma sin förståelse av vad det är att vara lärare och vilka kunskapskvaliteter som efterfrågas. Frågan hänger alltså samman med vilket lärande som möjliggörs inom lärarutbildningens olika undervisningspraktiker och hur lärares kunnande kan definieras i relation till dessa. Detta

kommer att belysas i avhandlingen genom ett antal forskningsfrågor:

- Vilka olika undervisningspraktiker konstituerar den högskoleförlagda lärarutbildningen?
- På vilka sätt upprättas dessa undervisningspraktiker?
- Vilket professionskunnande möjliggörs inom respektive undervisningspraktik?

## 1.6 Avhandlingens disposition

Avhandlingen indelad i fyra delar. Avhandlingens första del *Introduktion* syftar till att visa varför det är angeläget att studera vilket professionskunnande som möjliggörs inom lärarutbildningens olika undervisningspraktiker. I kapitlet tecknas en bild av de stora förändringar som ägt rum av utbildningssystemet under 1990-talet och dess konsekvenser för läraruppdraget och lärares professionskunnande.

Avhandlingens andra del *Bakgrund och teoretiska utgångspunkter* syftar till att beskriva bakgrunden till avhandlingens problemformulering och avhandlingens teoretiska utgångspunkter och genomförande. I kapitel 2 och 3 behandlas lärarutbildning och lärares professionskunnande. I kapitel 2 beskrivs lärarutbildningens historiska bakgrund och hur den förändrats fram till idag. I kapitlet beskrivs också forskning om vilka innehållsliga aspekter som finns företrädda i lärarutbildningens olika delar. I kapitel 3 diskuteras frågan om kunskap, kompetens och kvalifikationer samt frågan om vilket professionskunnande en målstyrd skolverksamhet förutsätter. Därefter diskuteras lärarutbildningens betydelse för studenters yrkessocialisering. I kapitel 4 och 5 redogörs för studiens teoretiska utgångspunkter och hur studien har genomförts. I kapitel 4 presenteras verksamhetsteorin och på vilket sätt fenomenografi och variationsteori i studien relateras till verksamhetsteorin. I kapitel 5 presenteras studiens genomförande samt hur materialet analyserats utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv med hjälp av begrepp och tillvägagångssätt hämtade från fenomenografi och variationsteori.

I avhandlingens tredje del *Resultatredovisning* presenteras analysresultaten i form av ett antal undervisningsmoment som alla är exempel hämtade från olika undervisningspraktiker och som sammantaget konstituerar lärarutbildningen. I dessa exempel redogörs för vilka undervisningsobjekt som formas och vilka olika lärobject som möjliggörs. Avhandlingens fjärde del *Diskussion och slutsatser* sammanfattas studiens resultat och diskuteras i relation till lärarutbildningens olika utbildningstraditioner och kravet på högskolemässighet. I kapitel 8 diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskningsresultat och till aktuell skolforskning.

# Del II BAKGRUND OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

## 2 Lärarutbildning som organisation och innehåll

I detta kapitel kommer framväxten av den svenska lärarutbildningen att behandlas. Kapitlet börjar med att visa på förändringar av tidigare lärarutbildningar och framväxten av dagens lärarutbildning. En stor del av den litteratur som refereras i avsnittet utgörs av olika typer av offentliga texter som producerats både av statsmakten och av forskare på uppdrag av statsmakten. Dessa dokument har på olika sätt påverkat den senaste lärarutbildningsreformen. Därefter följer ett avsnitt som behandlar forskning om vilka innehållsliga aspekter som genomsyrar olika delar av lärarutbildningar i Sverige och i USA. Kapitlet avslutas med en sammanfattning. I nästa kapitel kommer frågan om lärares professionskunnande att behandlas samt forskning om lärarutbildningens effekter på blivande lärares yrkessocialisering.

### 2.1 Lärarutbildningens utbildningstraditioner

Diskussionerna kring lärarutbildningens utformning och vilket professionskunnande som utbildningen förväntas leda till har formats i ett kulturellt och historiskt sammanhang. Skolans framväxt har utvecklat olika professionella profiler som har sin grund i både materiella villkor och olika föreställningar om samhället, individen och vad som leder till samhällets fortbestånd och utveckling. Läroverken t.ex. var en statlig skolform med förhållandevis goda ekonomiska villkor och med kunglig lärartillsättning. Folkskolan däremot blev en kommunal skolform som länge kom att drivas med knappa kommunala medel och där lärartillsättningen ägde rum genom val av sockenstämman. Klyftan mellan de båda skolformernas lärarkårer var också stor när det gällde utbildning och arbetsvillkor vilket fick till följd att det sociala anseendet kom att skilja sig åt (Isling, 1988). Framväxten av olika utbildningstraditioner har alltså format olika sätt att uppfatta vad som karaktäriserar lärares uppdrag och vad ett professionskunnande omfattar som kan svara upp mot läraruppdraget.

### *Seminarietraditionen och läroverkstraditionen*

Läroverksutbildningen och läraren sågs som det viktigaste redskapet för att genomföra 1842 års folkskolereform. Läroverksutbildningens nära koppling till skolan visades sig bl.a. att det i 1842 års folkskolestadga inte angavs vilka ämnen som skulle läsas i folkskolan. Istället hänvisades till folkskolläroverksexamen. De ämnen som ingick i folkskolläroverksexamen skulle också vara de ämnen som skulle utgöra föremål för undervisning i folkskolan. Vilket innehåll som ämnena inbegrep och hur de skulle behandlas framgick av de handledningar som låg till grund för undervisningen på folkskoleseminarierna (Isling, 1988). Hartman (2005) beskriver livet på seminarierna där seminaristerna skulle vänja sig vid de metoder som de själva skulle komma att använda i sin undervisning som lärare. De fick därför i övningar visa att de kunde efterlikna sina lärares undervisningsstil. Ursprunget är att finna i Herbarts lära om formalstadierna.<sup>5</sup> Isling pekar på den betydelse som Thuiskon Ziller och Wilhelm Rein och deras vidareutveckling av Herbarts stadielära kom att få för utbildningen vid seminarierna och för den svenska skolan. Med Ziller och Rein fördes också den sk kulturstadieteorin in i det pedagogiska tänkandet. Individernas utveckling sågs som en upprepning av människosläktets utveckling och för att möjliggöra denna utveckling skulle lärostoffet ordnas efter elevernas mognad och utvecklingsstadier. Enligt Ziller och Rein skulle en lektion, den pedagogiska enheten, byggas upp utifrån fem stadier<sup>6</sup>

1. *Förberedelsen* - denna avser att knyta an till tidigare undervisning i ämnet och att hos eleven väcka till liv de rätta föreställningarna - vi skulle säga: *skapa motivation*.
2. *Framställningen* - presentation av det nya stoffet på ett åskådligt sätt antingen genom "yttre åskådning" av en konkret verklighet eller "inre åskådning" genom att livfullt berätta - vi skulle säga: *konkretisera*

---

<sup>5</sup> Johann Friedrich Herbart tog som sin främsta uppgift att överföra Kants lära om det kategoriska imperativet till uppfostran och utbildning och efterträdde Kant på dennes lärostol i Königsberg 1809. Målet och innehållet i undervisningen skulle bestämmas av etiken. Pedagogiken och psykologin skulle anvisa medlen och peka ut hinder såväl som möjligheter. I den metodik han utarbetade för att karaktärsdana och bilda de unga, inriktade han sig på arbetet i klassrummet och lektionernas utformning. Detta ledde till läran om formalstadierna. Genom att lägga upp undervisningen enligt läran om formalstadierna kunde det garanteras att eleverna införlivade och ordnade de rätta föreställningarna om verkligheten. På så sätt erhöll de den åsyftade kunskapen och moralen (Isling, 1988).

<sup>6</sup> Herbarts stadielära omfattade fyra steg: 1) presentation 2) fria samtal 3) sammanhängande framställning och 4) självverksamhet. Efter den utveckling som skedde genom Ziller och Rein byggdes en lektion upp på fem stadier (Isling, 1988)

3. *Förknippningen* - sammanställningen av tidigare och nya erfarenheter/föreställningar, varigenom elevernas verklighetsbild/ föreställningsmassa skulle berikas - vi skulle säga: *aktivera*
4. *Generaliseringen* - sammanfattning/syntes på ett allmänt plan, som kunde leda fram till en sens moral, en språklig eller matematisk regel - vi talar om att *utveckla begrepp*
5. *Tillämpningen* - genom nya exempel övning och innötning av den nya kunskapen, gärna med hänvisning till den praktiska nyttan och i form av elevernas självverksamhet - här kan man kanske tala om att *individualisera*. (citat från Isling, 1988, s. 76)

Isling (1988) pekar på den betydelse som Herbart har spelat ända in i vår egen tid och ger i sammanhanget ett exempel på det metodiska budskapet som finns i 1962 års och 1969 års läroplaner för grundskolan och som sammanfattas i *MAKIS = Motivation - Aktivitet - Konkretion - Individualisering - Samarbete/Självverksamhet*. MAKIS kan sägas ha hämtat inspiration från reformpedagogiken, men är i sin utformning inte alldeles olik Herbarts och hans lärjungars idéer om de stadier som skulle utgöra den pedagogiska enheten.

Den tidiga seminarietraditionen byggde alltså i stor utsträckning på principen om modellinläring där den blivande läraren drillades i ett begränsat lärostoff som skulle ge den blivande läraren vissa givna kunskaper, färdigheter och värderingar. Seminaristerna hade samma läroböcker som i folkskolan, hög undervisningstäthet och ett arbetssätt som påminde om folkskolans fasta struktur. Efterhand kom just likheten mellan seminarier och skolan att bli alltmer kritiserat och seminarierna kom att framställas som enfaldens och halvbildningens drillanstalter. Successivt kom olika förändringar till stånd och utbildningen utökades och kravet på förkunskaper höjdes. Hartman (2005) skriver att i och med 1937 års seminariestadga fick seminarierna "alltmer karaktären av ett slags landsortsuniversitet där landets begåvningsreserv, från hem utan studievana, kunde få möjlighet till bokliga studier" (s 98). Det var också under denna tid som det som vi vanligen menar med "seminarietraditionen" utvecklades. Den kännetecknades av en strävan att sätta barnet i centrum i en levande och verksamhetsnära utbildning där seminaristerna gavs möjlighet att "lära genom att göra". Det var också under denna tid som kritiken mot parallellskolesystemet växte och förslag formulerades om enhetsskolan, ett förslag som handlade om att skapa en gemensam nioårig grundskola.

Läroverkstraditionens uppfattning om lärarkompetens bestämdes, till skillnad från seminarietraditionens tydliga modellinläring, utifrån ett universitetsperspektiv. Universitetsbildning eller ämneskunskaper sågs i denna tradition som detsamma som lärarkunskaper och vägen till denna lärarkun-

skap var den enskildes fria studier. Hade den enskilde utvecklat goda ämneskunskaper ansågs det vara tillräckligt för att fungera som en bra lärare. Universitetets uppgift var att bilda studenter, inte utbilda lärare. Lärdomen tillmättes ett egenvärde, oavsett samhällsnytta och sågs som en förutsättning för vinnande av ny kunskap (Hartman, 1996). Den som ville söka tjänst vid läroverken skulle ha genomgått ett provår på ett läroverk. Provåret var inte detaljreglerat utan lärarkandidaten hade möjligheter att på den lokala skolan utöva ett visst inflytande över provårets inriktning. Provåret omfattade i regel auskultationer och möjligheter för lärarkandidaten att träna på att undervisa. Utöver detta förekom föreläsningar i pedagogik en gång per vecka, där speciellt pedagogikens historia behandlades (Richardsson 1999; Skog-Östlin 1984).

### *Olika professionella profiler*

Trots att seminariekulturen präglades av ett tydligt myndighetsperspektiv kom yrkeskåren i början av förra seklet och ett par decennier fram på 1900-talet att kännetecknas av en form av professionalitet som innebar att lärare aktivt tog del i utformandet av yrkets kunskapsinnehåll (Florin, 1987). Både läroverkslärarna och folkskollärarna var kritiska till den grundläggande lärarutbildningen. Folkskollärarna drev konkreta förslag till förändringar som bl.a. resulterade i en ny seminariestadga 1914. Läroverkslärarna däremot formulerade inte på motsvarande sätt något konkret förslag till hur lärarutbildningen skulle läggas upp. Skog-Östlin (1999) pekar på de betydande skillnader mellan hur de två lärargrupperna formulerade sig kring sina respektive yrkesidentiteter. När det gäller yrkeskunskap utgjorde den formella universitetsutbildningen det avgörande för läroverkslärarna som tycktes värdera de ämnesteoretiska kunskaperna högst. För folkskollärarna är det tydligt att det som värderades högst i yrkeskunskapen, var det praktiskt/pedagogiska/metodiska. Skog-Östlin menar att läroverkslärarna inte tycktes driva frågor om förändring på samma sätt som folkskollärarna gjorde. Det kan hänga samman med att folkskollärarna och läroverkslärarna förstod sina uppdrag olika och även om de förväntades göra samma sak: att undervisa och fostra den unga generationen, prioriterade de olika. Läroverkslärarna såg undervisningen som det viktigaste där gedigna ämneskunskaper sågs uppväga bristen på nödvändiga personliga egenskaper. De personliga egenskaperna betonades i större utsträckning, när det gäller beskrivningen av folkskollärarna. Gemensamt för de båda lärarkategorierna är att båda uppfattade sig ha den centrala rollen och att deras sätt att utföra sina arbetsuppgifter var helt avgörande för utfallet av skolans verksamhet (Skog-Östlin, 1999).

När det gäller kompetensutvecklingen som en aspekt på hur de båda lärargrupperna såg på sin yrkesidentitet och yrkeskunskap, tog folkskol-



lärarna ansvar för och definierade sin egen fort- och vidareutbildning, både lokalt, regionalt och centralt. På kretsmötena hölls föredrag där pedagogiska och metodiska frågor behandlades, genomförda lektioner presenterades som sedan analyserades och diskuterades (Florin, 1987). Dock kom folkskollärarna att efterhand förlora initiativet att definiera innehållet i sitt yrke. Istället kom ansvaret för fort- och vidareutbildningen att övertas av den fackliga organisationen för att sedan helt tas över av Skolöverstyrelsen. Florin visar på statens aktiva roll när det gällde att understödja professionaliseringsprojektet under den senare delen av 1800-talet för att sedan under början av 1900-talet istället hejda denna utveckling genom att utveckla en strategi grundad på kön där manliga och kvinnliga folkskollärare kom att erhålla olika lön. Därmed visade staten att manliga kvaliteter var mer värdefulla jämfört med den kvinnliga lärarprofessionen. Florin och Johansson pekar på att det under 1800-talets senare hälft fanns professionella strategier både bland folkskollärarkåren och bland läroverkslärarna som innebar att kårerna försökte utveckla yrkets kunskapsida genom att knyta an till pedagogik och psykologi, förbättra den egna utbildningen och skapa nya karriärvägar (Florin och Johansson, 1993).

## 2.2 Enhetsskolan och den nya grundskolläraren

År 1962 beslöt riksdagen att införa en nioårig obligatorisk grundskola. Redan under 1950-talet påbörjades en omfattande försöksverksamhet<sup>7</sup> och i samband med den kom det att utarbetas studieplaner och supplement som innehöll detaljerade förslag på planläggningar av kurser och kursmoment, rekommendationer och exempel på förslag till arbetsuppgifter och övningar som läraren kunde använda sig av i undervisningen (Marklund, 1981). Därmed kan man säga att traditionen att från centralt håll instruera lärare hur undervisning ska bedrivas vitaliserades. Carlgren och Marton (2000) menar att enhetsskolan innebar så mycket nytt att den inte kunde släppas i händerna på en lärarkår vars kunnande var förankrat i den gamla skolan.

Lärarnas repertoar av tankar och handlingar var förankrade i den gamla skolan och skulle med stor sannolikhet återupprätta den... ett sätt att förstå perioden 1950-1980 är att inse att reformerna som genomfördes var så omfattande att de ”krävde” en avprofessionalisering av lärarna för att genomföras ( Carlgren & Marton, 2001, s. 109).

---

<sup>7</sup> År 1950 beslöt riksdagen att påbörja försöksverksamheten med en ny nioårig obligatorisk enhetsskola som efter 1957 års skolberedning kom att kallas för grundskola.

Marklund (1981) ger en delvis annan bild och menar att lärarna uppmanades av Skolöverstyrelsen att vara en aktiv part i utformandet av innehållet i enhetsskolan. Genom att själva utforma olika kursplaner och studieplaner skulle lärarnas erfarenheter tas tillvara. Istället kom lärarkåren rätt snart att efterfråga mer precisa lärokurser för varje årskurs, närmare anvisningar om minimikrav, grundkurser, och överkurser. Lärarna tyckte att studieplanerna var alltför mångordiga och alltför allmänt skrivna, ofta med omfattande mål-skrivningar utan precisering av kursavsnitt och läromedel. Därför kom lärarna att i allt större utsträckning efterfråga ännu mer detaljerade anvisningar och fler färdiga arbetsuppgifter, exempel på bredvidläsningslitteratur och förslag på lämpliga grupparbeten och intresseområden. Marklund konstaterar att endast en minoritet av lärarna tycktes uppskatta rätten att själva planera sin undervisning och att själva fördela ämnesstoffet mellan de olika årskurserna.

### *Progressivismen och enhetsskolan*

I 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27) fanns riktlinjer för det som skulle komma att forma flera decenniers skolutveckling och vars främsta mål var att forma en skola som skulle fostra demokratiska människor. Förutom de förslag som väcktes av skolkommissionen om en gemensam skola för barn och unga, om skolans indelning i tre stadier samt om en förändrad och gemensam lärarutbildning för samtliga lärare inom den obligatoriska skolan, föreslog också kommissionen ett program för undervisningsmetodik och innehåll.

Under 1900-talets första årtionden sökte man i Sverige, liksom i USA, intensivt efter nya idéer som svarade mot samtidens snabba samhällsutveckling. Dewey stod för en del av dessa idéer och vissa delar av hans pedagogiska tänkande fann vägen till svensk skola via andra mer praktiskt inriktade pedagoger<sup>8</sup>. Dessa progressiva strömningar betonade det enskilda barnets rätt till en fullgod utveckling och god undervisning (Dewey, 1980). I Sverige kom stor vikt att läggas vid barncentreringen och undervisningsmetoder som skulle stödja barnets personlighetsutveckling till demokratiska människor. Det kom till uttryck i 1946 års skolkommissions betänkande

Demokratins skola /.../ måste vara en miljö för barnets fria växt. Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i

---

<sup>8</sup> Hartman & Lundgren (i Dewey, 1980) visar att 1919 års undervisningsplan återspeglar ett inflytande från bl.a. Kerschensteiner som var den främste företrädaren för den tyska arbetsskolan. Kerschensteiner var starkt influerad av Dewey och besökte skolor i USA som arbetade i Deweys anda. Dewey har alltså påverkat Kerschensteiner, som i sin tur påverkat den svenska skolan. Deweys inflytande på svensk undervisning var alltså indirekt.

skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggnings av fostran och undervisning. /.../ En förutsättning för den fria personlighetsdanningen i skolan är en omläggning av undervisningsmetoderna /.../ Arbetskolemetoder, laborativa metoder, aktivitetspedagogik kommer på sina håll till användning. Denna utveckling bör av samhällets systematiskt understödjas. (SOU 1948:27, s. 3-5)

Denna undervisningsmetodik kom, som tidigare visats, att formuleras och motiveras i de kommande läroplanerna under benämningen MAKIS (se ovan s 20). Eleverna skulle motiveras genom att undervisningsformerna och arbetssätten tillrättalades efter elevernas mognadsnivå. Skolarbetets teoretiska arbetsmoment skulle kombineras med manuella arbetsmoment och gärna rikta sig till elevens olika sinnen. Elevförsök och demonstrationer skulle därför få stort utrymme och grupparbete förordades som ett viktigt inslag för att motivera elever (Lgr 69, s 57-66).

Den reformpedagogiska eller progressiva rörelsen var alltså ett försök att reformera den traditionella skolan. Reformatorerna sökte nya sätt att både välja ut och organisera skolans kunskap. Undervisningens fokus skulle flyttas från läraren och innehållet till eleven. Om den traditionella skolan engagerade sig i ämnet så kom den progressiva skolan att betona barnet. Dewey betonade det nödvändiga att bygga på de elevernas erfarenheter och han pekade på behovet av att organisera ämnesinnehållet och inlärningskontexten på ett sådant sätt att det skapades en balans mellan individ och ämne, och där ämnet relaterades till elevens erfarenhetsvärld och skolans kontext. Dewey (2001/1902) talade om bildnings- och fostranssträvanden vars yttersta mening var att befrämja och underlätta interaktionen mellan skolningens två huvudfaktorer, barnet och läroplanen. Dewey menar att detta förutsätter en organisation av ett helt annat slag, en organisation som är flexibel och rörlig, men utan att för den skull sakna principer för ordning och kontinuitet.

Arfwedson (2000) redogör för den kritik som kom att riktas mot den progressivistiska rörelsen och där bl.a. Dewey kom att kritisera progressivismen för den enahanda fokuseringen på barnet vilket medförde att utbildningsmålen (curriculum) försumrades. Individualitet handlar inte om vad barnet gör och gillar vid ett visst ögonblick utan snarare är individualitet något som formas under utveckling. Lärares viktigaste uppgift blir därför att låta barnet arbeta utifrån ett genomtänkt innehåll utifrån olika problem och där läraren guidar barnets erfarenheter så att hela arbetet leder till intellektuell, social och fysisk utveckling. Arfwedson visar i sin genomgång hur den ytliga fokuseringen vid tänkandet kom att kritiseras utifrån att det i många fall var tänkandets teknik som skulle läras ut och där tänkandet skildes från

ett innehåll. Systematiken och progressionen i elevernas kunskapsutveckling försumrades och uppfattades som en fråga som inte var lärarnas ansvar att hantera. Istället kom det att helt läggas i elevernas händer vilka kunskaper som de fick möjlighet att utveckla.

### *Läraryrshögskolorna*

En av de viktigaste förutsättningarna för genomförandet av enhetsskolan var att lärarutbildningen lades om och 1946 års skolkommision<sup>9</sup> föreslog en mer vetenskaplig och akademisk utbildningsstruktur för enhetsskolans samtliga lärare. Detta skulle möjliggöra en annan utbildning än den skollika utbildning som bedrevs på seminarierna med klassundervisning och dagliga förhör. Istället förordade skolkommisionen en högskolemässig undervisning och att en mer individualiserad studiegång borde eftersträvas. Kunskaper i psykologi och pedagogik sågs som nödvändiga för att de blivande lärarna i sin tur skulle kunna individualisera undervisningen (Askling, 1983).

Försöksverksamheten med läraryrshögskolorna startade 1956 och kom att bli den gemensamma institutionella ramen för lärarutbildningen som dock fortsatte att vara innehållsligt delad i två skilda utbildningar, klasslärare och ämneslärare. Askling redogör för utredningarna som föregick beslutet om läraryrshögskolorna och om lärarutbildningssakkunniga (LUS) huvudbetänkande där det påpekades att metodikundervisningen skulle läggas upp på samma sätt som de blivande lärarna förväntades göra i sin kommande undervisning. Huvudansvaret för sammanlänknings av teori och praktik i en utbildning som skulle vara grundad i vetenskap, lades på det nya lärarutbildningsämnet metodik och dess företrädare. Arbetsmetoderna och lärarkandidaternas personlighet sågs som det viktiga. Lärarutbildningen sågs som ett led i de pågående skolreformerna och det innebar att de blivande lärarna skulle påverkas i riktning mot att omfatta de attityder och värderingar som var förutsättningen för genomförandet av den nya skolan. Genomförandet av skolreformerna ansågs till stor del vara relaterad till hur väl läraren lyckades tillämpa det nya arbetssättet<sup>10</sup> (Askling, 1983).

Under slutet av 1960-talet<sup>11</sup> påbörjades ett arbete att skapa en samman-

---

<sup>9</sup> SOU 1952:33

<sup>10</sup> SOU 1965:30 s 101f i Askling, 1983.

<sup>11</sup> Det utredningsarbete som resulterade i den nya lärarutbildningen 1968 har sin grund i 1946 års skolkommision och dess huvudbetänkande SOU 1948:27. Skolkommisionens särskilda lärarutbildningsgrupp kom med ett förslag till ny lärarutbildning (SOU 1952:33) som resulterade i en försöksverksamhet med läraryrshögskolor (I Stockholm från 1956, i Malmö från 1960, i Göteborg från 1962 och Uppsala och Umeå från 1964). Försöksverksamheten med läraryrshögskolor följdes av 1960 års lärarutbildningssakkunniga (LUS) som lämnade sitt huvudbetänkande 1965 (SOU

hållen lärarutbildning med samma grundläggande mål för de bägge utbildningarna till klasslärare och ämneslärare. Dessa mål omfattade utvecklandet av för läraryrket viktiga personliga egenskaper, god allmänbildningsgrund och erforderliga ämneskunskaper. Utbildningen skulle enligt lärarhögskolestadgan, vara av både teoretisk och praktisk, men tyngdpunkten skulle läggas vid ”konsten att undervisa”, där en viktig del var att lära sig konkretisera stoffet och på rätt sätt använda det i undervisningen. De olika delarna av utbildningen skulle utgöra en helhet och utbildningen skulle vara högskolemässig (Askling, 1983)<sup>12</sup>.

1970 tillsattes SIA-utredningen som på ett tydligare sätt kom att betona skolans sociala roll jämfört med tidigare. En ny lärarutbildningsutredning (LUT) tillsattes 1974. Kommitténs uppgift var att föreslå en ny modell för en grundskollärarytutbildning med utgångspunkt i de förändringar av lärarrollen som hade skett och som kunde förväntas ske. LUTs förslag till lärarutbildningen var att ämnesutbildningen och skolans ämnesundervisning skulle följas åt. Också när det gällde arbetsformerna skulle kongruensprincipen råda och ämnesutbildningen skulle använda sig av sådana arbetsformer som de blivande lärarna skulle komma att ha användning för i den kommande skolan. Principen om lärarutbildningen som förebildlig sätts alltså framför principen om lärarutbildningens vetenskaplighet (Schüllerquist, 1985). Utifrån de förslag som LUT presenterade (SOU 1978:86) fattade riksdagen 1985 beslut om en ny lärarutbildning som inrättades fr o m läsåret 1988/89. Därmed skapades en gemensam lärarutbildning för hela grundskolan, grundskollärarytlinjen, som ersatte de tidigare klass- och ämneslärarytutbildningen för årskurserna 1-3, 4-6 respektive 7-9. Samtidigt inrättades en ny gymnasielärarytlinje. Syfte var att komma bort från de skilda traditioner som utbildningen till klasslärare och ämneslärare vilade på och istället skapa en utbildning som motsvarade grundskolans struktur. Reformen betonade vikten av lokal skolutveckling, att lärare gavs goda kommunikativa färdigheter i utbildningen och att det i utbildningen skulle råda god balans mellan den praktikförlagda och den högskoleförlagda delen av utbildningen. Den nya lärarrollen sågs som vidare med en starkare knytning mellan teori och praktik. Genom att förena det bästa ur de två utbildningstraditionerna skulle en ny gemensam grundsyn kunna utvecklas som kunde utgöra en gemensam referensram för alla grundskollärare.

---

lärarutbildningssakkunniga (LUS) som lämnade sitt huvudbetänkande 1965 (SOU 1965:29) Propositionen om en reformerad lärarutbildning antogs 1967 (Prop.1967:4).

<sup>12</sup> Lärarhögskolestadgan SOU 1968:318 §1 (i Askling 1983)

### *Förändringar under 1990-talet*

Redan i omedelbar anslutning till igångsättandet av den nya grundskollärarytbildningen 1988 fick Universitets- och högskoleämbetet i uppdrag att utvärdera den nya grundskollärarytbildningen, den s. k. Utgrund<sup>13</sup>. I den utvärderingen kom tre problemområden att identifieras; linjens struktur, utbildningens innehåll samt de studerandes skolning till lärare (UHÄ-rapport 1992:21). Även likvärdigheten i lärarytbildningen uppmärksammades. I rapporten förordades en förflyttning av utbildningens tonvikt från en specifik till en mer generell yrkeskompetens och att studenternas möjligheter till individuella val och fördjupningar borde främjas. Också den vetenskapliga basen och utbildningens anknytning till forskning borde generellt stärkas.

Genom högskolereformen 1993 förändrades de organisatoriska förutsättningarna och kom nu istället att byggas på principer om decentralisering och målstyrning. Avvägningen mellan yrkesutbildningskrav och mer renodlade akademiska krav i den lokala planeringen av utbildningen uppmärksammades av Gran (1995) i dennes uppföljning av Utgrund. Gran pekar på brister i lärarytbildningens professionalitet och att lärarytbildningens olika institutioner saknar en gemensam grundläggande idé om vad man vill uppnå med lärarytbildningen. Han pekar på studenters svårigheter att utveckla kompetenser som hänger samman med bl.a. arbetet med den lokala utvecklingen av skolan. Vidare anser han att lärarytbildningen måste ge lärarstudenterna en förmåga att översätta centrala utbildningsmål till lokal verksamhet. Balansen och relationerna mellan olika delar av utbildningen borde därför förändras. Gran konstaterar också att den utbildningsvetenskapliga grunden måste stärkas.

Även Högskoleverkets (1996) granskning av grundskollärarytbildningen visade på brister i lärarytbildningens vetenskapliga bas liksom den didaktiska ansatsen i lärarytbildningen. I LUT betraktades frågan om skol-kunskapen/innehållsfrågan som relativt oproblematiserad. I lärarytbildningspropositionen 1984/85:122 får didaktiken genomslag och det föreslås att de blivande lärarna i den nya grundskollärarytbildningen ska få utbildning i didaktik. Den utvärdering som Högskoleverket (1996) gör av lärarytbildningen visar dock att den didaktiska forskningen tycks vara förhållandevis okänd på landets lärarytbildningar och att en problematiserande hållning till ämneskunskapen saknas.

En arbetsgrupp tillsattes av regeringen i syfte att följa upp de olika utvärderingar som genomförts och göra en uppföljning av vissa aspekter av grundskollärarytbildningen med utgångspunkt från UHÄs Utgrundrapport. Arbetsgruppen fick i uppdrag att göra en inventering av problem och fråge-

---

<sup>13</sup> Utvärdering av utbildning för grundskolan (Utgrund)

ställningar som har att göra med grundutbildningen, fortbildning, vidareutbildning av lärare samt forskning och forskarutbildning inom området. Inventeringen skulle göras mot bakgrund av de förändringar som skett i samhället, i skolan och högskolan och de därav förändrade kraven på lärarnas yrkeskompetens och kunskaper. Arbetsgruppens svar, *Läraryrket och lärarutbildningen i förändring* (Ds 1996:16), innehöll en beskrivning av läraryrket och lärarutbildningen som arbetsgruppen menade kunde ligga till grund för övervägande på de olika områden som togs upp i direktiven. Gruppens huvudstrategi var inte att i ge besked vilka förändringar som skulle genomföras utan istället lyfta fram och diskutera grundläggande problem i lärarutbildningen och lita till högskolans kraft och förmåga att självständigt bearbeta dessa (Högskoleverket, 2005).

Läraryrkeskommittén (LUK) var en parlamentarisk utredning som tillsattes 1997 i syfte att komma med ytterligare förslag till förnyelse av lärarutbildningen. Ett viktigt motiv var de avsevärt förändrade villkoren för lärares arbete som ägt rum under 1990-talet som ett resultat av den förändrade styrningen av skolan och som förutsatte att lärarna själva utvecklade nya sätt att organisera och leda arbetet i skolan. Läraren förväntades därmed ta ansvar för övergripande såväl som ämnesspecifika mål. Läraren förväntades nu vara både generalist och specialist. Kommitténs slutsats blev att en omfattande och genomgripande förnyelse av lärarutbildningen var nödvändig. De förändringar som föreslogs av lärarutbildningen omfattade en strävan att åstadkomma en starkare koppling mellan teori och praktik för att dels stärka utbildningens yrkesinriktning, dels förstärka didaktiken samt en förändring mot en uttalad reflektionsorientering (SOU 1999:63). LUK menar att ett reflekterande arbetssätt utgör en grund för det nya läraruppdraget och ett sätt att omsätta ett vetenskapligt förhållningssätt i praktiken genom att träna sig i att formulera och avgränsa problem och analysera samt behandla dem på ett vetenskapligt sätt, vilket medför krav på ett utvecklat kritiskt tänkande. Genom ett reflekterande arbetssätt analyserar läraren med utgångspunkt i den egna kunskapen och erfarenheten och värderar olika alternativ i förhållande till läroplanens mål och väljer sedan de som säkrast leder till att såväl den enskilde individen lär och utvecklas så att verksamheten som helhet utvecklas. LUKs arbetet kom att resultera i ett förslag på en ny lärarutbildning som togs i bruk 2001 och vars centrala innehåll beskrivs i avsnitt 1.4.

Grundskolläraryrkesutbildningen som inrättades 1988 ersatte tre olika lärarutbildningar medan den nya lärarutbildningen som inrättades 2001 kom att ersätta åtta tidigare separata lärarutbildningar. Att reformera lärarutbildningen är inget unikt för Sverige. Vad som framförallt skiljer den svenska lärarutbildningsreformen från utbildning i många andra länder är strävan att integrera alla olika, tidigare specialiserade, lärarutbildningar inom ett och

samma utbildningsprogram samt att lärarutbildningen i sin helhet är helt integrerad i det gemensamma sammanhållna högskolesystemet. För samtliga lärarkategorier inom förskola/fritidshem, grundskola och gymnasieskola är alltså den svenska lärarutbildningen en till stora delar gemensam utbildning, som både ska vara en akademisk utbildning och en yrkesutbildning. I den granskning som Högskoleverket (2005) gör av den senaste lärarutbildningsreformen skriver verket att lärarutbildningen visar en mycket komplex problembild där lärarutbildningen brottats med en rad strukturella, organisatoriska och innehållsliga problem som ytterst gällt avvägningen mellan generell och specifik yrkesförberedelse. Högskoleverket pekar på den oklarhet som råder, när det gäller från vilka fakultets- och disciplinområden den vetenskapliga basen för utbildningen ska hämtas där pedagogikämnet inte längre har det disciplinära ansvaret och det disciplinära ansvaret inte har förts över på någon ny disciplin.

## 2.3 Lärarutbildningens tankemodeller om lärares yrkeskunnande

Vilken slags lärare behövs i det senmoderna samhället? Det har gjorts ett antal amerikanska studier som influerat tänkandet om vilka slags lärare som det amerikanska samhället behöver. En av de studier som ofta refereras i lärarutbildningssammanhang är Doyle (1990) som på basis av litteraturstudier identifierar vad han kallar för fem paradigmer som alla representerar olika kunskaper som genomsyrar lärarutbildningen parallellt i en eller annan omfattning. Doyle menar att en kartläggning av dessa fem lärarutbildningsparadigmer visar den komplexitet som kännetecknar den miljö i vilken beslut fattas om lärarutbildningens innehåll, tidsfördelning och bedömning av studenternas resultat. Denna kartläggning kan samtidigt utgöra en grund för en diskussion om frågan om lärarutbildningens syften och mål.

Det första paradigmet Doyle pekar på är *'the good employee'* som betonar vikten av att lärarstudenterna omfattar lärararbetet som det redan existerar. Lärarutbildningen ska preparera studenterna i de rådande normerna och den praktik som finns i klassrum och skolor. Tyngdpunkten ligger på träning och socialisering för arbetet som lärare och undervisare såsom yrket är idag och lärarstudenten ska utveckla skicklighet i att klara av klassrumssituationer samt instruera och utvärdera. Lärarutbildningen i den här meningen är teknisk och erfarenhetsbaserad genom att undervisningen fokuseras på den tekniska undervisningsskickligheten och tyngdpunkten läggs på de erfarenheterna som görs ute på fältet. Det andra paradigmet är *'the junior professor'* vilket betonar vikten av att lärarstudenten är väl förankrad i skolämnesteorin. Lärarutbildningen ska skötas av akademiska lärare hellre än lärarutbildare och lärotid hos en skicklig lärare ute i skolan är tillräckligt för



att lära sig undervisa. För att bli en bra lärare krävs fördjupade kunskaper. Det tredje paradigmet *'the fully function person'* betonar lärarutbildningen som personlighetsutvecklande där lärarstudenten under utbildningen ska ges möjlighet att träffa uppgörelser med sitt eget jag genom att maximera en känsla av egen kraft, klargöra värderingar samt upptäcka sin egen personliga åsikt och stil i att undervisa. Förutom personlig förståelse, är kunskap om mänsklig utveckling och processer för att skapa understödjande inlärnings-situationer, hjärtat i utbildningen. Blivande lärare uppmuntras att förstå sig själva och psykologisk mognad är fixpunkten för att lyckas.

Det fjärde paradigmet *'the innovator'* omfattar idén om lärarutbildningen som en förnyare och innovatör för skolan. Lärarutbildningen ska inte anpassas till skolrealiteterna utan utmana lärarstudenterna. Det är inte främst de normala undervisningsformerna som ska tas upp i undervisningen utan snarare de senaste idéerna om undervisning, som innefattar den senaste forskningen och de senaste teorierna. Enligt detta synsätt blir lärarutbildningen teknisk och föreskrivande med fokus på träning i och utvärdering av speciella kompetenser som är användbara i klassrummet. Kritik riktas mot praktik förlagd på skolor och i klassrum då de blivande lärarna ses socialiseras in i den traditionella praktiken i skolan. Det femte och sista paradigmet *'the reflective professionals'* omfattar idén att lärarutbildningen ska skapa reflekterande praktiker som tänker kritiskt kring sitt arbete och som kan analysera och dra slutsatser kring undervisningsfrågor. Kunskapsbasen för att utbilda *'reflective professionals'* omfattar kunskap om sig själv, yrkeskunskap hos skickliga praktiker, kunskap om klassrumsforskning samt kunskap i social- och beteendevetenskap. Här ses inte teorier som regler att följa utan mer som kunskapsbidrag som kan ses som analysinstrument att användas i praktiken. Lärarrutiner ses som en viktig del av lärarutbildningen, men något som måste inlemmas i en konceptuell ram som ger lärarna möjligheter att avgöra när man ska använda olika rutiner. Bedömningar av denna lärarutbildning fokuserar mer på frågeprocesser än på beteenden och understryker beskrivning och återkoppling mer än summativa bedömningar.

Feiman-Nemser (1990) presenterade vid samma tidpunkt olika riktningar som finns inom amerikansk lärarutbildning och exemplifierar dessa utifrån forskningstraditioner genom att ge exempel på lärarutbildningar i USA där de olika riktningarna finns representerade. Feiman-Nemser delar in åsikter om hur lärarutbildningen ska bedrivas i de som betonar strukturella aspekter i form av antal utbildningsår, ökad fälterfarenhet m.m. samt de som betonar de innehållsliga aspekterna. De strukturella aspekterna reflekterar mer de politiska och ekonomiska överväganden än tänkande om vad lärare behöver kunna och hur de kan hjälpas att lära detta. Feiman-Nemser är intresserad av lärarutbildningens innehållsliga aspekter och presenterar fem olika orienteringar. Den *akademiska orienteringen* innebär att läraren

överför kunskap och utvecklar förståelse. Strukturen inom disciplinen och förståelsen av det akademiska innehållet poängteras tillsammans med de didaktiska frågorna, där studenterna ska förstå de disciplinära rötterna i skolämnet, ha kunskap om hur elever lär inom olika ämnesområden, ha kunskap om effektiva undervisningsstrategier och inlärningsmiljöer som gynnar begreppsförståelse samt vara förberedda för att reflektera över sin egen inläring och praktik. Den *praktiska orienteringen* innebär att yrkesdelen, de tekniska delarna och de artistiska, som vi ser hos skickliga praktiker, uppmärksammas. Lärare anses arbeta med unika situationer och arbetet är tvetydigt och osäkert, och därför måste blivande lärare utveckla en förmåga att vara uppfinningsrik och att anpassa undervisningen till den situation som råder. Lärarutbildningen sker därför bäst ute på fältet. Den *teknologiska orienteringen* fokuserar kunskap och skicklighet i att undervisa. Målet att lära sig undervisa innebär att studenter tillägnar sig principer rörande praktiken genom vetenskapliga studier om undervisning. Kompetens definieras i termer av utförande. Antingen lärs effektivt lärarbete ut praktiskt eller så lär studenter sig genom att studera forskning om detta. Antingen lär sig studenten genom att lära sig teorin bakom en strategi, ser demonstration av detta, prövar själv och blir utvärderad vilket omfattar ett synsätt på läraren som tekniker. Eller så ser studenter lärare som beslutsfattare och som lär sig teorier, planerar enligt någon och prövar sedan hur det fungerar. Professionell kunskap inom denna orientering är lika med kunskap om procedurer. dvs. sätt att uppnå mål och lösa vanligen förekommande problem.

Den *personliga orienteringen* placerar studenten i centrum för utbildningsprocessen. Den blivande lärarens egen personella utveckling är en central del av lärarutbildningen. Utbildningen ska uppmuntra och assistera, ej föreskriva. Läraren ses som den som underlättar inläring och behöver för detta känna sina elever som individer. Inläring ska ske utifrån elevers intressen och den ska vara aktiv och självdirigerande. Den *kritisk-sociala orienteringen* kombinerar en progressiv social vision med radikal kritik av skolundervisningen. En ny social ordning skapas via utbildning. Det demokratiska samhällets ideal poängteras och läraren ses som något av en politisk aktivist. Lärarutbildningen kännetecknas av progressivitet, kritisk pedagogik, emancipatorisk undervisning och studentbemyndigande.

Feiman-Nemser menar att reflektion är att anse som en allmän benägenhet inom professionsutbildningar och att reflektion ingår i de olika orienteringarna. Inom den praktiska orienteringen reflekterar studenter över praktiska problem och inom den teknologiska reflekterar man över de mest effektiva sätten att uppnå särskilda beteendemål. Centrala uppgifter för lärarutbildningen är för Feiman-Nemser att hjälpa läraren undersöka sin egen förståelse av undervisning och inläring, att hjälpa studenterna att trans-

formera ämneskunskapen så att eleven förstår samt att utveckla studenternas förmågan att undervisa alla barn.

En svensk studie har gjorts av Andersson (1995) som fokuserar paradigmen som förekommer i den svenska lärarutbildningen. Hon studerar i vilken mån det är samma paradigm som förekommer i de officiella dokument som statsmakten producerar om lärarutbildningen och i lärarutbildningens egna styrdokument och om detta/dessa paradigmen är identifierbara hos lärarutbildare och studenter. Utgångspunkten är grundskollärarutbildningen från 1988 med inriktning år 1-7. Med hjälp av Törnebohms (1985, 1986) paradigmbegrepp och de olika inriktningarna inom amerikansk lärarutbildning (Joyce, 1975 ; Zeichner, 1983; Doyle, 1990; Feiman-Nemser, 1990) konstruerar Andersson fyra paradigmen för svensk lärarutbildning. *Det traditionella yrkesinriktade paradigmet* karaktäriseras av ett intresse av att skapa lärare som omedelbart fungerar i den för dagen existerande skolan. Lärarutbildningen förmedlar bestämda undervisningsstrategier och ger studenterna möjlighet att träna dessa i praktiken för att därefter utvärdera dessa. Det är i praktiken studenterna lär sig vara lärare. Studenten är mottagare av på förhand bestämd kunskap. *Det progressiva, kritisk-sociala paradigmet* karaktäriseras av ett intresse att skapa lärare för förändring av nuvarande skola och därmed också en förändring av samhället i sig. Ifrågasättandet sätts i fokus. Skolan behöver förändras och i större utsträckning präglas av ett demokratiskt synsätt. Lärarutbildningen behöver därför kritisera rådande pedagogik, vara progressiv och ge studenter möjlighet att bestämma över undervisningen. *Det akademiska paradigmet* karaktäriseras av ett intresse att skapa akademiskt skolade lärare med kunskap om inlärning. Läraren ses som en intellektuell ledare med ämnesspecialist kompetens och läraren måste förstå de disciplinära rötterna såväl i de akademiska ämnena som i skolämnena och veta hur elever lär inom olika ämnesområden och ha effektiva undervisningsstrategier för att gynna elevernas förståelse. *Det personlighetsutvecklande paradigmet* karaktäriseras av ett intresse att skapa lärare med personlig psykologisk mognad för förståelsen av andra. Inlärning i skolan sker utifrån elevens intressen som har att vara aktiv och självdirigerande. Den blivande läraren måste själv uppnå psykologisk mognad och självförverkligande, förstå sina egna attityder och värderingar för att förstå blivande elever.

Anderssons resultat visar att det inte finns ett enhetligt paradigm för lärarutbildning hos statsmakten. Paradigmen som besluten om lärarutbildningen vilar på är det traditionella yrkesinriktade paradigmet och det akademiska paradigmet. Riksdag och regering gav argument för en lärarutbildning präglad av det akademiska paradigmet medan UHÄ gav argument för en blandning av det traditionella yrkesinriktade paradigmet och det akademiska paradigmet. Utbildningsplanen, som fastlagts av statsmakten och UHÄ gemensamt, dominerades av det traditionella yrkesinriktade para-

digmet. Dessa båda paradigmen finns också företrädna i de lokala styrdokument från fyra lärosäten som analyserats i studien. Andersson diskuterar i vilken uträkning det går att se någon skillnad mellan högskola och universitet när det gäller rådande paradigmen, men hon finner inga sådana enhetliga mönster.

Andersson menar att det som brukar benämnas seminarietraditionen hör hemma i det traditionella yrkesinriktade paradigmet medan ämneslärartraditionen hör hemma i det akademiska paradigmet. Genom skapandet av grundskollärautbildningen 1988 skulle dessa båda traditioner sammanfogas. Lärautbildningens olika enheter inom en och samma lärautbildning vilar på olika paradigmen, på det traditionella yrkesinriktade paradigmet eller det akademiska paradigmet eller en kombination av dessa båda paradigmen. Däremot framträdde varken det progressiva, kritisk-sociala paradigmet eller det personlighetsutvecklande paradigmet i statsmaktens, myndigheters, de lokala styrdokumenten eller bland de intervjuade lärautbildarna. Vid de lokala lärosätena förekommer både det traditionella yrkesinriktade paradigmet och det akademiska paradigmet. Andersson menar att sammansmältningen skett på dokumentnivå men knappast på personnivå.

Andersson visar också att lärautbildarna ofta har *en* uppfattning av lärautbildningen, medan studenterna har en annorlunda uppfattning om vilket paradigmen som dominerar. Den bild som studenterna ger uttryck för är att det dominerande paradigmet är det traditionella yrkesinriktade paradigmet. Detta förklarar Andersson med att lärautbildarnas uppfattningar om hur lärautbildningen bör vara styr deras uppfattning av hur de anser att den är. En annan förklaring kan vara att studenterna gör en helhetsbedömning av utbildningen, medan lärautbildarna gör en bedömning utifrån det egna ämnet (Andersson, 1995).

## 2.4 Sammanfattning

Framväxten av olika utbildningstraditioner har format olika professionella profiler. Medan seminarietraditionen har kännetecknats av ett fastlagt ämnesinnehåll, metodfokusering och förebildlighet har läroverkstraditionen kännetecknats av fria studier, bildning och ett fritt utformat provår. Medan folkskollärarkåren värderade de praktisk-pedagogiska yrkeskunskaperna högt och betonade de personliga egenskapernas betydelse för yrkesutövningen, betonade läroverkskåren de ämnesteoretiska kunskaperna och menade att bristande personliga egenskaper kompenseras med gedigna ämneskunskaper. Under 1900-talet första decennier kom folkskollärarkåren att ta aktiv del i utformandet av yrkets kunskapsinnehåll för att därefter gradvis upphöra. Under försöksverksamheten med enhetsskolan under 1950-talet vitaliserades traditionen att förse lärare med föreskrifter för vad undervisningen

skulle omfatta och hur den skulle genomföras i form av detaljerade studieplaner och kursplaner.

En förändrad lärarutbildning på vetenskaplig grund sågs av 1946 års skolkommission som den viktigaste förutsättningen för genomförandet av enhetsskolan. Genom lärarhögskolorna på 1950- och 1960-talet formades en institutionell ram för olika lärarutbildningar. Först genom grundskollärarreformen 1988 kom utbildningen att bli gemensam för hela grundskolan. Både LUS och i Lärarhögskolestadgan 1968 framhålls lärarutbildningens förebildlighet. Utbildningens tyngdpunkt ses ligga i ”konsten att undervisa” och att påverka de blivande lärarna att utveckla de attityder och värderingar som den nya grundskolan förutsatte. LUT talar om lärarutbildningens som en skola, fast för äldre elever. Lärarens kommunikativa färdigheter betonas. LUT ligger till grund för grundskollärarreformen 1988 som skulle förena det bästa ur två utbildningstraditioner genom att knyta samman teori och praktik.

Under 1990-talet utvärderas grundskollärarreformen och brister i lärarutbildarnas professionalitet och den vetenskapliga grunden påtalas. En arbetsgrupp presenterar på uppdrag av regeringen *Lärarutbildning i förändring* (1996) som är en beskrivning av läraryrket och dess förändrade förutsättningar och grundläggande problem inom lärarutbildningen. Beteckningen den reflekterande praktikern används för att beteckna den nya lärarrollen. Den parlamentariskt sammansatta LUK föreslår 1999 en genomgripande förändring av lärarutbildningen utifrån den nya lärarrollens krav på analytisk förmåga, kommunikativ kompetens och ett reflekterande arbetssätt. Det aktualiserar åter frågan om lärarutbildningens vetenskapliga grund och behovet av att koppla samman teori och praktik för att få tillstånd en tydligare yrkesorientering såväl som en tydligare innehållsorientering inom ramen för didaktik. I LUK finns en uttalad reflektionsorientering där den blivande läraren ska utbildas till att bli en mer reflekterande - och kritisk - praktiker (SOU 1999:63). Den nya lärarutbildningen med en lärarexamen inrättas 2001 och ersätter åtta olika lärarutbildningar.

De studier som gjorts i USA av vilka kunskaper som genomsyrar lärarutbildningen i olika omfattning åskådliggör den komplexitet som kännetecknar lärarutbildningen. Doyle och Feiman-Nemser beskriver lärarutbildningen utifrån paradig respektive orienteringar där Doyle i större utsträckning fokuserar på *vilket sätt* blivande lärare utvecklar lärarkompetens medan Feiman-Nemser fokuserar *vilken kompetens* som olika orienteringar betonar. Det kan handla om paradig där lärarstudenter lär sig omfatta lärararbetet som det redan existerar (the good employee ) eller paradig/orientering som mer betonar lärararbetet som det bör vara (the innovator + den kritiska sociala orienteringen), paradig/orientering som betonar ämneskunskapernas betydelse (the junior professor + den akademiska ori-

enteringen) eller läraren som person (the fully function person + den personliga orienteringen). Doyle placerar reflektionen i ett eget paradigm medan Freiman-Nemser ser reflektionen som en allmän benägenhet inom all professionsutbildning. Doyles 'the reflective professionals' använder teorier som analysverktyg medan teorierna i de övriga paradigmerna mer bli antingen ett försanthållande (the junior professions) eller en erfarenhetsgrundad kunskap (the good employee). Freiman-Nemser talar om teori som ämnesdidaktiserad ämnesteorier (den akademiska orienteringen), som tillämpad teori (den teknologiska orienteringen) eller där lärarens kreativitet och personlighet ersätter teori (den praktiska orienteringen och den personliga orienteringen).

Andersson (1995) konstruerar fyra paradigm, det traditionella yrkesinriktade, det progressiva kritiskt- sociala, det akademiska och det personlighetsutvecklande paradigmerna och ser i vilken utsträckning dessa paradigm finns företrädda i offentliga dokument, lärarutbildningens styrdokument, bland lärarutbildare och bland studenterna. Andersson menar att seminarie-traditionen hör hemma i det traditionella yrkesinriktade paradigmerna medan ämneslärartraditionen hör hemma i det akademiska paradigmerna. Dessa båda paradigm identifierar Andersson i förslag och beslut från regering, riksdag och myndigheter, de lokala styrdokumenterna eller bland de intervjuade lärarutbildarna medan det progressiva, kritisk-sociala eller det personlighetsutvecklande paradigmerna inte finns representerat. Studenterna ger uttryck för att det traditionella yrkesinriktade paradigmerna dominerar lärarutbildningen, medan lärarutbildarna menar att det är det akademiska paradigmerna som i stor utsträckning styr.

### 3 Lärares professionskunnande

Detta kapitel kommer att belysa lärares professionskunnande utifrån några olika aspekter. Kapitlet inleds med en presentation av begreppen kunskap, kompetens och kvalifikationer. Därefter kommer lärares professionskunnande att diskuteras utifrån begreppen professionalisering och professionalism. Också frågan om på vilket sätt målstyrningen av skolan förändrat kraven på lärares professionskunnande behandlas i detta avsnitt. Detta följs av en presentation av forskning som belyser på vilket sätt lärarutbildningen bidrar till att forma blivande lärares professionskunnande. Kapitlet avslutas med en diskussion om lärarutbildningens högskolemässighet och på vilka sätt studenter kan ges möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållnings-sätt. Därefter görs en sammanfattning.

#### 3.1 Professionell kompetens

Begreppen kunskap, kompetens och kvalifikationer används omväxlande och ofta liktydigt. Ellström (1992) definierar kunskap som antingen explicit eller implicit. Explicit kunskap är teoretisk eller så kallad påstående kunskap<sup>14</sup>. Det är sådan kunskap som kan verbaliseras och som därmed kan förmedlas till andra. Den kan omfatta fakta om egenskaper och relationer men även regler och normer. Implicit kunskap omfatta sådant som man inte kan eller vill formulera i ord. Denna, ofta benämnd, tysta kunskap, kan vara knuten till färdigheter och praktisk kunskap<sup>15</sup>. Den kan även vara knuten till förmågan att känna igen något, att bedöma något eller förtrogenhetskunskap. När det gäller kompetensbegreppet beskrivs det av Ellström som kontextuellt i den meningen att man har kompetens för något och definierar det som

---

<sup>14</sup> Att veta vad, declarative knowledge, knowledge by description, knowing that (Ellström, 1992, s. 23)

<sup>15</sup> Att kunna hur, procedural knowledge, knowledge by acquaintance, knowing how (Ellström, 1992, s. 24)

en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. (Elleström, 1992, s. 21)

Kompetens är alltså ett vidare begrepp än kunskap då det omfattar såväl kognitiva som emotionella och sociala delar. Kompetens skiljs från kvalifikationer som är den kompetens som objektivt krävs utifrån arbetsuppgiftens karaktär och som formellt eller informellt efterfrågas av arbetsgivaren. Kompetensbegreppet sätter individen i centrum då det utgår från individens förmåga i relation till arbetet, medan kvalifikationer sätter arbetet i centrum då kvalifikationer utgår från vilka krav arbetsuppgifter ställer på individens kompetens (Ellström, 1992).

Ofta betonas den teoretiska och metakognitiva kunskapen i den professionella kompetensen, ibland inkluderande affektiva kvalifikationer som etiska och moraliska värden. Ellström menar emellertid att i en professionell praktik är relationen till kunskaper mycket ofta mera implicit och förmedlas utifrån mer allmänna teoretiska orienteringar eller bilder, jargonger och vardagsföreställningar. Professionella är i själva verket i stor utsträckning beroende av implicita erfarenheter och förtrogenhetskunskaper, ofta i form av tidigare exempel och lyckade lösningar. Ofta formuleras inte dessa i ord utan görs synliga genom valet av exempel och fall där underliggande regler gestaltas genom att tillämpas. Den teoretiska explicita kunskapen ställs i en yrkessituation mot den osäkerhet, komplexitet och instabilitet som karakteriserar många professionellas vardag där man utgår från unika situationer och individer och där den professionella har att söka sig fram till tillfredställande lösningar. Den professionella kompetensen skiljer sig från den allmänna kompetensen genom dess förmåga att anpassa sig till förändringar och det sätt vilket den professionelle medverkar till förändringar. Vad som särskiljer den professionella kunskapen från annan kunskap tycks alltså inte i första hand handla om vilken slags kunskap det är, utan hur den används (Rolf, Ekstedt och Barnett, 1993).

### *Lärares professionalisering*

I olika utredningar i samband med skolans omstrukturering och beslutet om den nya lärarutbildningen har lärares professionalism betonats (Prop. 1990/91:18; SOU 1992:94; SOU 1997:121, SOU 1999:63, Prop. 1999/2000:135). Att det i allt större utsträckning talas om yrkesgruppers professionalism i offentliga texter kan ses i relation till de samhällsförändringar som ägt rum och där individers såväl som yrkesgruppers resurser har lyfts fram och setts som en förutsättning och drivkraft för att utveckla och



upprätthålla olika samhällliga institutioner. När det gäller läraryrkets professionalisering och professionalism hänger den samman med frågan om vilken legitimitet skolan ges och på vilket sätt skolans uppdrag hanteras och kommuniceras. Detta får betydelse för människors förtroende för skolan som institution och för frågan om tilliten till enskilda professionella yrkesutövare (Svensson, 2006). Det finns flera olika försök att avgränsa begreppen professionalisering och professionalism. Englund (1992) gör följande distinktion:

Professionalisering uttrycker en yrkesgrupps historiska och sociala strävanden efter position och status i ett samhälle och professionalisering är därvidlag framför allt ett mått på en yrkesgrupps samhällliga styrka och auktoritet. Professionalismen fokuserar yrkesgruppens interna kvalitet, vad för slags egenskaper och tillägnade förmågor - d.v.s. kompetens - som krävs för att utöva yrket framgångsrikt. (Englund, 1992, s. 31)

Diskussionen om lärares professionalisering har skett kring båda dessa linjer. Den ena huvudlinjen gäller huruvida lärare i ett samhällsperspektiv kan anses vara professionella och vad denna professionalitet grundas på. Att yrkesutövningen ska vila på vetenskaplig grund, att den är erkänd av statsmakten och att den åtnjuter allmänhetens förtroende är villkor som brukar knytas till professionalitet sett ur ett samhällsperspektiv. Detta ger i sin tur yrkesutövarna stor auktoritet och autonomi. Det brukar framhållas att det som skiljer en professionell grupp från en icke professionell grupp är hur man förhåller sig till sin kunskapsbas och vem som kontrollerar den. Det måste med andra ord finnas en fungerande kommunikation mellan forskning och praktik. Frågan gäller också i hur hög grad samhället/allmänheten är villig att betala för denna kunskap och därmed i vilken utsträckning man har förtroende för yrkesgruppens kompetens (Due & Madsen, 1990; Rothstein, 1992).

När läraryrket provas mot de ovan beskrivna kriterierna råder det relativt stor enighet om att yrket i denna mening inte är professionellt (Colnerud & Granström, 1993). Samhällets auktorisation är inte entydig eftersom lärare bl. a ersätts med utbildade vikarier<sup>16</sup>. Lärarkåren saknar också en egenkontrollerad yrkesetik. Lärares gemensamma kunskapsbas är

---

<sup>16</sup> Riksrevisionen (2005) visar att andelen lärare utan lärarutbildning kraftigt har ökat sedan skolan kommunaliserades i början av 1990-talet. Dessutom är det vanligt att lärare med lärarutbildning inte har utbildning för just den undervisningsde bedriver. Riskrevisionen menar att detta riskerar undervisningens kvalitet och skolans grundläggande målsättning om en likvärdig utbildning riskerar att äventyras.

otydlig, och lärarnas yrkesspråk har i stor utsträckning varit kopplat till det nya, det som bör vara, snarare än det som är. Lärarnas saknar därigenom ett språk som beskriver vad de gör dagligen och hur skolverksamheten gestaltas. Denna avsaknad av ett relevant yrkesspråk kan därför sägas utgöra ett professionellt svaghetstecken (Carlgren 1996; Colnerud & Granström, 1993). När det gäller lärares autonomi, framträder en mer varierad bild. Å ena sidan kan det hävdas att lärares autonomi är stor då lärare har stor frihet att själva utforma sitt arbete (Colnerud & Granström, 1993), medan å andra sidan kan det hävdas att lärares autonomi är starkt begränsad både i tid och i rum (Hargreaves 1998).

Den andra huvudlinjen i diskussionen om lärares professionalisering har främst fokuserat vilka kompetenser som krävs för att kunna fungera som lärare i skolan. Ett vanligt sätt att diskutera yrkeskompetensen är att utgå från olika kvaliteter, dvs. vilka färdigheter, förmågor, kunskaper och övertygelser läraren behöver för att kunna utföra sitt uppdrag. Det kan gälla generella kompetenser som vissa basfärdigheter, social kompetens och kommunikationsfärdigheter och förmåga att organisera och leda verksamheten. Dessa kompetenser förutsätter att lärare har utvecklat innehållsliga kunskaper inom ett eller flera kunskaps- och ämnesområden, generella principer för undervisning och lärande och kunskaper i ämnesdidaktik. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) menar emellertid att denna uppdelning av lärarkompetens inte i tillräcklig utsträckning svarar mot de behov och krav som finns i dag utan motsvarar snarare ett traditionellt sätt att organisera en lärarutbildning i undervisningsämnen, pedagogik, metodik, ämnesdidaktik och praktik. LUK menar att dessa uppdelningar utgör en konstlad uppdelning i praktik och teori och mellan å ena sidan ämneskunskaper och å andra sidan yrkeskunskaper. LUK föreslår därför ett sysätt där lärarkunskapen tar sin utgångspunkt i det föränderliga sammanhanget. Därför måste blivande lärare utveckla en förmåga att kunna urskilja kritiska aspekter i lärarbetet. Denna generella lärarkompetens omfattar en förmåga att kunna förstå och hantera det för sammanhanget specifika. LUK betonar det dynamiska i lärarkompetensen och ser den som en dynamisk process genom vilken kompetensen ständigt förnyas. Kompetensen ses som personlig såväl som kulturellt bunden och beskriver relationen mellan en individs förmåga i olika avseende och en viss uppgift eller ett visst arbete.

Kompetensen blir liktydlig med olika förmågor som ingår i den professionella processen. Det kan t.ex. gälla problemlösningsförmåga, förmåga att hantera sambandet mellan praktik och teori, förmåga att utveckla sin verksamhet, förmåga att fatta rationella, välunderbyggda beslut och vilja att ständigt lära nytt. (SOU 1999:63, s. 69)

## 3.2 Skolpraktiken och lärares professionskunnande

Frågan om lärares professionella kompetens kom att aktualiseras genom skolans decentralisering. En förutsättning är, enligt Ansvarspropositionen<sup>17</sup>, att målen väljs noga och formuleras tydligt och att där det klart framgår till vem det riktar sig. Men det förutsätts också att lärare genom sin professionella tolkningsbas realiserar de intentioner som uttrycks i skolans styrdokument (Prop. 1990/91:18). Det förutsätter med andra ord ”en allt mer reflekterad praktik” (SOU 1992:94, s. 62). Vad som eftersträvas är alltså lärare som i ökad utsträckning reflekterar kring mål och syften med undervisningen och dess förutsättningar. En sådan idé om en reflektionsbaserad professionalism framstår som en förutsättning för en decentraliserad styrningsfilosofi där de professionella styr sig själva och därmed bär ansvaret för den skolverksamhet som formas.

Alexandersson (1999) diskuterar i vilken utsträckning en reflekterad praktik är en förutsättning för att målstyrning som styrform ska kunna utvecklas och fördjupas. Ett centralt tema är utvecklandet av en strategi för att lärare ska kunna handla mera medvetet. En reflekterad praktik förväntas öka lärares medvetenhet och förmåga att omsätta läroplaner och genomföra undervisning. Dock förutsätter detta att ett antal kriterier samverkar. Det handlar om att lärare måste ha en vilja att bestämma mål, en vilja att överföra målen till undervisningen genom att välja ut och samordna medel för att nå målen och en vilja att försöka uppnå de mål han eller hon har ställt upp. Alexandersson menar att det finns grund att påstå att lärare med en utvecklad form av medvetet handlande också analyserar och värderar, med utgångspunkt i egna kunskaper och erfarenheter, vilka olika handlingsalternativ som hör hemma i undervisningen och väljer det som säkrast leder till att målen uppfylls. En reflekterad praktik rymmer därför förutsättningar för att utvecklas till att bli en lokal arena, där lärarna enskilt eller tillsammans med andra utvecklar sin professionalism så att den egna praktiken förändras.

När forskare studerat professionella yrkesutövares praxis, visar det sig att yrkesutövaren väljer relevanta delar utifrån den personliga kunskapsbasen och tillämpar dem i den praktiska verksamheten (Schön, 1987). När det gäller vilken kunskapsbas som lärare använder sig av, tycks den i stor utsträckning påverkas av skolan som arbetsplats med sina specifika egenskaper som starkt begränsar vad som kan göras och vilka val som kan göras. Doyle (1986) talar i sammanhanget om ett ”nätverk av interagerande processer där händelsernas mångdimensionalitet i stor utsträckning påverkar yrkesutövningen. Att lära sig fokusera vad som utgör signifikanta mönster

---

<sup>17</sup> Prop. 1990/91:18 Ansvarspropositionen

utgör därför ett kritisk steg i reflektionsprocessen och är ett nödvändigt inslag för att förhindra att reflektionen förtyligas.

Reflection involves describing a matter, such as a classroom concern, a recognized bias, an interesting theory, or a feeling. Fundamentally, description involves answering the question, "What's happening?" The simplicity of this is misleading, though, for descriptive reflection entails more than just reporting facts. It involves finding significance in a matter so as to recognize salient features, extract and study causes and consequences, recontextualize them, and envision a change. ( Jay & Johnson, 2003, s.78)

Skolpraktiken har formats i en historisk kontext som i stor utsträckning påverkar lärares och elevers vardag utifrån olika sätt att tänka och handla. Dessa olika sedvänjor och traditioner skapar stabilitet och kontinuitet och uppfattas som giltiga för att tolka och förstå den verksamhet som bedrivs (Jay & Johnson, 2003). För att kunna hantera och påverka existerande praxis krävs emellertid att skolvardagen problematiseras (Zeichner & Liston, 1996; Jay & Johnson, 2002). Det förutsätter en förmåga till distans till den verksamhet man själv är en del av och en förmåga att urskilja och avgränsa. Lendahls Rosendahl (1998) pekar på att en professionsutbildning bör erbjuda de studerande erfarenheter av arbetet med just problemprecisering och dess olika faser, dvs. att inventera och avgränsa ett problemområde och att tydliggöra vilka olika perspektiv som ett problemområde kan ses utifrån. Detta skulle kunna ge studenter möjligheter att successivt öva sig i att tydligare se och därmed tränga igenom de filter av antaganden om undervisningen som de bär med sig in i utbildningen (Zeichner & Liston, 1996). Genom att i utbildningen presentera motsatta uppfattningar kan studenter tränas i, inte bara komma fram till rätt slutsats, utan också träna den process som utvecklar ett professionellt och kvalificerat omdöme som ligger till grund för själva yrkesutövningen (Lendahls Rosendahl, 1998; Jay & Johnson, 2002).

### 3.3 Lärarutbildningen som yrkessocialisering

Många har menat att lärarutbildningens påverkan på blivande lärares yrkesverksamhet är liten och närmast att betrakta som verkningslös. De studerande är redan från början formade i sitt tänkande om yrkesrollen som lärare, vilket sammantaget gör att lärarutbildningen som påverkansfaktor starkt har ifrågasatts (Jonsson, 1984; Jordell, 1986; Richardson & Placier 2001; Tilema & Knoll, 1997; Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987). De studerande vet av erfarenhet vad skolan är, vilket innebär att de studerande i huvudsak vet vad de ska lära sig - inte vad de behöver lära sig

(Calderhead & Robson, 1991). På så sätt konfirmerar lärarutbildningen snarare än ifrågasätter och utmanar tänkandet. Jordell (1986) pekar på att de studerande tenderar att tolka utbildningens budskap i enlighet med sina egna föreställningar om yrket. I den mån som lärarutbildningen har möjligheter att förändra studenters föreställningar sker detta i en sådan liten utsträckning att den kvalitativa förändring som skett riskerar att avstanna då resocialisationsprocessen tar vid efter genomgången utbildning.

Forskare har försökt finna förändringar i lärarstudenters förståelse efter det att lärarstudenter avslutat kurser som utvecklats speciellt med tanke på att hjälpa studenter att upptäcka sin förförståelse av lärande och undervisning. Richardsson och Placier (2001) hänvisar till studier gjorda av Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick och Parker (1989) som fann att studenterna delvis förändrat sina uppfattningar när det gällde synen på undervisning och lärande, undervisningssammanhangets betydelse och frågan om vilka kunskaper som den blivande läraren behöver i sin utbildning. Studenterna kunde efter avslutad kurs problematisera och se behov av andra kunskaper än de kunskaper de först uppfattade som väsentliga för yrkeskunnandet. Richardsson och Placier (2001) menar emellertid att studenter i större utsträckning använder sig av strategier som innebär att de väljer att använda sig av undervisningsinnehållet på ett sådant sätt att den redan befintliga uppfattningen ytterligare förstärks. Tillema & Knoll (1997) visar i sin studie där två olika ansatser prövades och där man i en grupp av studenter medvetet arbetade med att medvetandegöra och utmana studenternas uppfattningar och förförståelse, medan man i den andra gruppen arbetade utifrån en mer traditionell uppläggning. Studien visar att trots att undervisningen utformades på skilda sätt inte resulterade i några större skillnader mellan de båda grupperna. Vad som uppnåddes var en ökad medvetenhet om de egna uppfattningarna och föreställningarna, men uppfattningarna som sådana förändrades inte.

Zeichner (1993) visar att på samma sätt som de studerande tenderar att tolka utbildningens budskap utifrån sina egna föreställningar om vad det innebär att vara lärare, tycks lärarutbildare tendera att tolka utbildningens budskap i enlighet med sina egna föreställningar om yrket. Det innebär att det som i utbildningsuppdraget stärker de egna perspektiven och dispositionerna betonas av den enskilde lärarutbildaren. Svenska studier visar att det vid en och samma lärarutbildning finns olika och ofta motstridiga uppfattningar om läraruppdragets innebörder och att det bland lärarutbildarna saknas en gemensam utarbetad målsättning för lärarutbildningen (Jonsson, 1984). Resultatet blir en fragmentiserad utbildning där det saknas samordning mellan de olika ingående delarna i utbildningen (Jonsson, 1986). Den uppfattningspluralism som finns företrädd bland lärarutbildare, blir synlig för studenterna i deras möten med olika lärarutbildare, men inte i form av

en reflekterad pluralism där de olika uppfattningarna förhåller sig till varandra (Ahlström, 1993). Snarare har de olika uppfattningarna formen av sinsemellan orelaterade och motstridiga budskap om vad det innebär att vara lärare. Ahlström tror att detta hänger samman med att lärarutbildarna inte i konkret mening är bekanta med varandras uppfattningar och inte ser den brokiga bild de tillsammans målar upp för studenterna. För lärarutbildarna är pluralismen med andra ord fördold (Ahlström, 1993). Orlenius (1999) pekar på att det inte är de skilda perspektiven i sig som utgör problemet utan snarare att de studerande inte ges möjlighet att varken uppfatta och förstå relevansen i skilda innehåll ur ett yrkesperspektiv. De studerande ges heller inga reella möjligheter att problematisera och kritiskt granska olika perspektiv.

Vilka föreställningar och uppfattningar finns då hos lärarutbildarna? Ahlström och Jonsson (1990) talar om lärarutbildares privata pedagogiska åskådningar som tycks styra undervisningens uppläggning. Ahlström och Jonsson studerade handledningssamtal mellan studerande och olika lärarutbildare där de fann att lärarutbildarens privata pedagogiska åskådning i stor utsträckning styrde vad som kom att diskuteras i praktiksamtalen, oberoende av vad som hade utspelat sig under en viss lektion. En grupp lärarutbildare betonade lärarstudentens personliga egenskaper såsom dessa kommer till uttryck i agerandet för att leda, uppmuntra och engagera elevgruppen och hur lärarstudenten uppträdde i klassrummet. En annan grupp lärarutbildare uppmärksammade lärarstudenternas övervägande vid planering och kriterier för utvärdering och undervisning och där lärarutbildaren inte nöjde sig med att lärarstudenterna visade att de planerat undervisningen utan lärarstudenterna förväntades argumentera för sina val och förklara varför valet var bra. Ahlström och Jonsson menar att i en situation där det i så stor utsträckning råder en pluralism bland lärarutbildare när det gäller lärarutbildarnas privata pedagogiska åskådningar och där lärarutbildare samtidigt poängterar vikten av att lärarstudenterna hittar sin egen "lärarstil" gör det möjligt för de studerande att plocka bitar från lärarutbildningens undervisningsmodeller som överensstämmer med deras redan befintliga uppfattningar om lärarrollen.

Beach (1995) studerade i en etnografiskt inspirerad studie hur grundskollärareformens intentioner kom till uttryck i lärarutbildningen men fann inte den enhetliga syn på undervisning som den genomförda reformen förväntades ge. Tre olika grupper av lärarutbildare framträdde som var för sig hade en gemensam syn på vad lärarutbildningen skulle lära ut, hur den skulle göra det och varför. Den dominerande gruppen av lärarutbildare hade "*Subjekt theory*" som undervisningsmodell och fokuserade i sin undervisning kunskapen i olika akademiska ämnesdiscipliner. Den andra gruppen av lärarutbildare hade "*Curriculum theory 1*" som undervisningsmodell där man

utifrån ämne-teorin gav de studerande redskap för att i framtiden kunna bedriva ett eget didaktiskt arbete. Förutom ämneskunskaperna måste studenterna också känna till hur barn tänker om ett ämne och hur de lär sig. Arbetssätten som användes i "Curriculum theory 1" betonade samarbete på olika nivåer. "Curriculum theory 2" är en undervisningsmodell som betonar reproduktionen av bestämda kunskaper och färdigheter och där läraren är aktiv medan studenterna uppgift är att lära för att därefter genomföra olika kunskapskontroller. Beach visar hur maktrelationer inom lärarutbildningen gjorde att vissa inriktningar dominerade över andra. Ingen av undervisningsmodellerna gav emellertid impulser till de studerandes kritiska reflektion. Trots att "Curriculum theory 1" bäst stämde överens med lärarutbildningsreformens intentioner hade den minst påverkans-effekt. Den pedagogik som tillämpades medförde att studenterna inte fick någon klar bild av vad som krävdes av dem i framtida undervisning. Studenterna ansåg att de mötte åsikter istället för klart formulerade fakta i "Curriculum theory 1" medan de uppfattade att de mötte fakta i "Subjekt theory" och "Curriculum theory 2".

Carlgren (1992) visar i en studie på variationen av lärarutbildares ideologier och på vilket sätt de varierar och att lärarutbildningens mål och innehåll varierar med hur kollegiet är sammansatt. Studien baserades på 24 slumpmässigt utvalda lärarutbildare i ämne-teori, metodik och pedagogik från samma högskola. Carlgren fann tre dominerande synsätt vad det gäller läraruppdraget. Ett mönster återspeglade en *progressiv ideologi* som ville bygga på en skola som tar hänsyn till barnen och utgår från barnens behov, vilket den nuvarande skolan inte ansågs göra. Denna progressivistiska syn omfattade lärare i pedagogik, stadiemetodik, de estetiska ämnenas metodik samt ämne-teoretiker i biologi. Ledstjärnor för de progressiva lärarutbildarna var bl.a. skolans läroplaner och kunskaper baserades på rön från pedagogisk forskning, val av arbetsmetoder med hänsyn till elevernas behov och erfarenheter, psykologisk teori som grundval för undervisning och personlighetsutveckling med tonvikt på etik och moral som mål i lärarutbildningen. Det andra mönstret utgjorde en mer *kulturkonserverativ ideologi*. Lärarutbildare som hörde till detta mönster fanns bland ämne-teoretiker och ämnesmetodiker. Dessa lärare betonade lärarens autonomi visavi läroplanen som ansågs premiära ytlighet och ville istället prioritera ämneskunskaper. Det tredje mönstret utgjorde en *kulturradikal ideologi* och här betonades lärarens och skolans roll i det föränderliga samhället. En undergrupp av lärare inom detta mönster önskade förse elever med intellektuella redskap för att kritiskt kunna analysera samhället, vikten av att tänka, tolka och distansera sig framhölls, medan en annan grupp ville skapa handlings-engagemang och träna eleverna i att praktiskt åstadkomma förändringar. Carlgren framhåller att hon inte har gjort indelningen av ideologier i syfte

att den ska sammanfalla med delar eller institutioner i lärarutbildningen. Trots detta fann hon att man kan urskilja att olika ideologiska grupper sammanfaller med institutionstillhörighet.

### 3.4 Att utveckla förmågan till analys och argumentation

Frågan om hur studenter lär i högskolemiljöer och tillägnar sig utbildningspraktikens sätt att argumentera och kritiskt granska är frågor som tas upp av ett flertal studier (Jones et al, 1999, Lillis, 2003, Blåsjö, 2004). För svensk högskola gäller att den ska verka för kritiskt tänkande och självständighet hos studenter<sup>18</sup>. Studier har genomförts som visar på sambandet mellan kritiskt tänkande och en djupare förståelse (Ekvall & Chrystal, 1995; Olstedt, 2001). Olstedt (2001) visar i sin studie av ingenjörstudenter att perspektivskiftet, debatter och oppositionstillfällen gynnar det kritiska tänkandet. Genom att i undervisningen synliggöra olika perspektivskifte och ge tillfälle till olika former av oppositionstillfällen kan studenters kritiska tänkande utvecklas. Också genom att skriva kan studenter utvecklas sin förmåga att använda sig av olika språkbruk. Att ge studenter möjlighet att tillsammans med andra studenter och lärare samtala om de texter som de skrivit, kan studenter stöttas in i andra språkbruk utifrån antagandet att en viss typ av tänkande och kunskaper hör ihop med en viss typ av språk (Ekvall & Chrystal, 1995).

Berkenkotter och Huttin (1991) visar i sin studie att nybörjaren måste lära sig både de ämnesmässiga kunskaperna och hur de ska tillämpas, dvs. både disciplinens forskningsmetoder och dess sätt att skriva. Här ses den ämnesmässiga faktakunskapen som basen och en retorisk proceduriell kunskap eller färdighet som ett andra steg. Blåsjö (2004) talar i sammanhanget om en utomakademisk diskurs och en akademisk diskurs. I den akademiska diskursen till skillnad från den utomakademiska diskursen utvecklas kunskap systematiskt och ifrågasätts och granskas ständigt. En central uppgift för högre utbildning blir därför att ge studenterna möjligheter att praktisera en akademisk diskurs vid sidan om deras egen utomakademiska. Blåsjö visar att genom att ge studenter möjlighet att anpassa sig till det språkbruk<sup>19</sup> som

---

<sup>18</sup> Högskolelagen 1 kap § 9

<sup>19</sup> Den så kallade skriftbruksforskningen startade som en reaktion på ett synsätt att språkliga brister betraktades som individuella kognitiva brister. Idag finns det forskning som visar på att språkliga kompetenser finns inbäddade sociala ramar och att skriftspråkligheten består av flera olika kompetenser. Termen literacy har ingen direkt motsvarighet i svenskan, där den brukar översättas med skriftkultur, skriftbruk eller skriftkompetens. Det handlar både om kognitiv nivå (kompetens),



används av forskare ges studenterna möjlighet att tillägna sig ämnesdisciplinens kunskaper och sätt att problematisera och argumentera.

Ahlström (1992) diskuterar hur en forskningsanknuten utbildning ska utformas så att studenterna utvecklar ett självständigt tankesätt och en förmåga att problematisera och kritisk granska. För att en utbildning ska kunna anses bygga på vetenskaplig grund måste lärarnas eget handlande i sammanhanget präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt. Björklund (1991) pekar på att dessa förmågor inte kan instrueras fram utan de måste stimuleras. Därför får inte instruktioner och handledningar dominera arbetet. Snarare handlar det om ett övergripande arbetssätt som han benämner disputation med innebörden det rationella samtalet. Disputationen lär oss, menar Björklund, ett speciellt sätt att tänka och i det perspektivet handlar forskningsanknytning inte om att infoga de senaste forskningsrönen i undervisningen eller att ge instruktioner i vetenskapliga metoder. Snarare handlar det om att ”öppna upp det vetenskapliga samtalet för studenter, att få honom eller henne att som sina egna skäl se de skäl för och emot ståndpunkter som konstituerar det vetenskapliga meningsutbytet” (Björklund, 1991, s. 45)

Lendahls Rosendahl (1998) studie visar att studenterna först i samband med examensarbetet upptäckte vetenskaplig litteratur och forskning och värderade dess betydelse för deras möjligheter att reflektera över den egna verksamheten. Studenterna drog slutsatsen att om de hade fått lära sig att läsa, analysera och kritiskt granska tidigare i utbildningen hade de läst och diskuterat kurslitteraturen på ett annat sätt. Erfarenheterna av analys och tolkning bidrog till ett nytt sätt att betrakta och bearbeta information. Lendahls Rosendahl menar att det tyder på att forskningslitteratur inte används frekvent i lärarutbildningen. Liknande resultat visar Norells studie (1999) där endast några procent av lärarstudenterna spontant kopplade samman sitt teoretiska kunnande och egen undervisningspraktik. Många studenter uppfattade utbildningen vid lärarhögskolan och den verksamhetsförlagda praktiken som två skilda världar där studenterna ofta gav praktiken tolkningsföreträde. Många menade att mängden praktik var avgörande för hur väl man som student lär sig yrket.

Ahlström (1992) bedömer att ett vetenskapligt förhållningssätt inte utvecklas i någon högre utsträckning av kurser i forskningsmetodik eller vetenskapsteori eller examensarbetet i sig. Snarare behöver lärarstuderande kontinuerligt erbjudas möjligheter att möta argumentationen bakom en viss ståndpunkt som analyseras. Lärarstudenter behöver träna sig i argumentation, eftersom det kommer att förväntas av dem att kunna rättfärdiggöra sitt handlande i yrkessituationen och att klart och tydligt kunna uttala sig i tal

---

en social-praktik-nivå (bruk) och en sociohistorisk nivå (kultur), men denna innebörd har svenskan svårt att fånga i en term (Blåsjö, 2004)

och skrift. Om studenter får träna sig i att skriftligt argumentera blir argumentationen mer välöversädd och kan granskas ingående och blir ett tillfälle då disputationens metod (Björklund, 1991) kan tränas. På samma sätt kan praktiken utgöra ett studieområde där teorin kan användas för att öka förståelsen för företeelser i praktiken (Ahlström, 1992).

Högskoleverket (2005) pekar på att studenternas möten med utbildningens vetenskapliga grund på många lärosäten handlar om en introduktion till och övning i att använda vetenskapliga metoder, t.ex. frågeformulär och intervjuer. Vetenskaplighet blir då detsamma som att använda bestämda metoder som studenterna ska kunna använda för att dokumentera sitt examensarbete. Detta bekräftas av Emsheimer (2004, 2006) som visar att examensarbetena i stor utsträckning brister när det gäller bearbetning och analys och kännetecknas ofta av en fragmentarisk karaktär. Emsheimer diskuterar i vilken mån detta återspeglar en syn på vetenskaplighet som främst lägger tonvikt på de yttre dragen såsom språket, framställningen, hur referenser ska göras och där frågorna rörande själva forskningsuppgiften, dvs. själva utredandet, i mindre utsträckning betonas (Emsheimer, 2006). Högskoleverket (2005) menar att det tycks föreligga en motsättning mellan forskningsorientering och praxisorientering där forskningsorienteringen uppfattas som teoretisk, distanserad och inaktuell, medan praxisorienteringen uppfattas ha en närhet och relevans och vara aktuell. Högskoleverket menar att lärarutbildningens forskningsanknytning möjliggör en träning i metoder snarare än en möjlighet för studenter att träna sig i att formulera relevanta frågeställningar och identifiera vetenskapsteoretiska frågor

får en instrumentell utformning med träning i forskningsmetoder, övning i att genomföra undersökningar, repliker av tidigare genomförda examensarbeten etc. som tunga inslag - och betydligt mer sällan som förmåga att formulera intressanta vetenskapliga problemställningar, att söka identifiera de grundläggande vetenskapsteoretiska frågorna eller att dryfta skälen till att göra kvalificerade analyser av ett visst material. (Högskoleverket, 2005, s. 134)

Kan svårigheterna att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt förklaras utifrån att studenterna helt enkelt inte är intresserade av teoretiska analyser och istället driver fram krav på tips och konkreta kunskaper? Detta menar Lanier och Littles (1986) förklarar den amerikanska lärarutbildningens anti-intellektualism och menar att lärarstudier i allmänhet inte är intresserade av intellektuell utveckling och att studier vid lärarutbildningen inte heller stimulerar till en sådan utveckling. Carlgren (1992) diskuterar Lanier och Littles att frågan snarare handlar om hur undervisningen organiseras så att studenter ges möjlighet att utveckla en teoretisk orientering.

Utbildningsprogramms 'grad av intellektualism' bestäms i lika hög grad av de studerande, som av lärarna och programmets innehåll. De låga förväntningarna på de studerande kan emellertid leda till att kraven sänks mer än nödvändigt och därigenom förstärks den låga nivån. En fråga för lärarutbildningen är, hur en teoretisk orientering kan utvecklas hos de lärarstuderande, som saknar en sådan (Carlgren, 1992, s. 21)

Högskoleverket (2005) pekar på att ett grundantagande för högskolereformens förverkligande är att denna forskningsanknytning går via lärarna. De flesta lärare som studenterna möter har dock en begränsad erfarenhet av forskning. Trots att lärarutbildningen varit inordnad i högskolan med dess krav på forskningsanknytning sedan 1977, och utgör en betydande andel av hela högskolans verksamhet, har inte högskolorna i tillräcklig grad byggt upp en vetenskaplig bas för lärarutbildningen.

### 3.5 Sammanfattning

I detta kapitel har frågan om kunskap och kompetens diskuterats. Kunskapen ses som antingen explicit dvs. verbaliserad, teoretisk eller normerande kunskap, eller implicit dvs. tyst kunskap som kan vara knuten till färdigheter eller praktisk kunskap. Kompetens däremot är kontextuell och omfattar också emotionella och sociala delar. Kompetens sätter individen i fokus och utgår från individens förmåga i relation till arbetet, medan kvalifikationer sätter arbetet i centrum och utgår från de krav arbetsuppgifterna ställer på individens kompetens. Diskussionen om lärares professionalisering har skett utifrån två huvudlinjer, dels vad gäller lärarkårens samhälleliga auktoritet, dels vilken slags kompetens som krävs för att utöva yrket.

Begreppet 'den reflekterande praktikern' har användts för att beteckna den professionella kompetens som lärare behöver i en decentraliserad skolform och som förväntas möjliggöra ett medvetet handlande utifrån en analys av olika handlingsalternativ och där den reflekterande praktikern väljer det som säkrast leder till att målen uppfylls. Kritik har emellertid riktats mot lärarutbildningens förmåga att utrusta studenter med den professionella kompetens som efterfrågas. Dels utmanas inte studenternas förförståelse, dels ges inte studenterna möjlighet att uppfatta och problematisera relevansen i skilda perspektiv. Utbildningens bristande forskningsanknytning leder till att det är den vetenskapliga metoden som fokuseras snarare än själva problematiserandet och utredandet. Bristen på erfarenheter av tolkning, analyserande och kritiskt tänkande försvårar för studenterna att bearbeta information och att koppla samman teoretiskt kunnande med den egna undervisningspraktiken. Det innebär att förutsättningarna för en reflekterad praktik väsentligt försämras.

## 4 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer studiens teoretiska utgångspunkter att beskrivas. Studien genomförs med utgångspunkt i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på människors handlande i olika praktiker och verksamheter. Skola och högre utbildning kan ses som exempel på verksamheter med egna traditioner och kunskaper om hur man löser särskilda uppgifter utifrån specifika förutsättningar. Dessa utbildningsverksamheter återskapas kontinuerligt i form av olika praktiker och utgör ett överordnat sammanhang för människors handlingar. Motiv och målstyrda handlingar är centrala verksamhetsteoretiska begrepp för att förstå hur olika verksamheter konstitueras.

För att kunna analysera och beskriva innehållet i de olika undervisningspraktiker som konstituerar olika lärarutbildningsverksamheter har jag använt mig av tillvägagångssätt och begrepp hämtade från fenomenografin och analysredskap hämtade från variationsteorin. Fenomenografi är en forskningsansats som är utvecklad för att kunna användas för att urskilja kvalitativa variationer av sätt att uppfatta ett och samma fenomen. I denna studie är det lärarutbildares skilda uppfattningar av sitt professionella uppdrag och lärarutbildares skilda uppfattningar av lärande som fokuseras. Lärarutbildares varierade uppfattningar kommer till uttryck i olika former av undervisningshandlingar, språkliga såväl som konkreta. Innehållet i dessa varierande undervisningshandlingar analyseras med hjälp av analysredskap hämtade från variationsteorin där undervisningsobjekt och lärobject utgör centrala begrepp.

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkter. Syftet är att koncentrera framställningen kring de teoretiska utgångspunkter som sammantaget skapar den plattform som utgör studiens teoretiska design, snarare än att göra en heltäckande redovisning av teorierna som sådana. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion om relationen mellan de olika perspektivens antaganden och förutsättningar.

### 4.1 Att studera verksamheter

Hur kan en utbildning som lärarutbildningen beskrivas och analyseras? Ett sätt är att studera offentliga texter och olika typer av styrdokument och

regleringar. Då görs en beskrivning som fokuserar vad som utgör samhällets strävan med utbildningen som sådan (Ahlström & Kallos, 1996; Andersson, 1995; Englund, 2004; Lundgren, 1979; Schüllerqvist, 1995). En sådan beskrivning säger däremot inte så mycket om vilket utbildningsinnehåll som realiseras. Styrdokumenten skapar vissa ramar för verksamheten, men inom dessa ramar ges spelrum för lokala och individuella variationer när det gäller hur styrdokumenten tolkas och implementeras in i en utbildningsverksamhet. Hur styrdokumenten tolkas och vilka val som görs kan emellertid bara delvis förstås utifrån styrdokumentens skrivningar. Valen som görs hänger också samman med vad verksamhetens deltagare uppfattar att verksamheten syftar till. Dessa uppfattningar har formats och omformats i en historisk kontext som rymmer olika föreställningar om vad läraruppgifterna omfattar och hur en utbildning ska utformas för att svara mot detta uppdrag<sup>20</sup>.

Olika verksamhetssystem kan sägas lösa olika slags uppgifter i samhället och rymmer olika traditioner och kunskaper för hur man tar itu med uppgiften. Inom det svenska skolväsendet handlar det bl.a. om att ge barn och unga kunskaper och värderingar så att de kan utveckla olika slags färdigheter och förmågor för att kunna fungera som samhällsmedborgare. I en yrkesutbildning rör det sig om att utveckla ett professionskunnande som rymmer specifika yrkeskunskaper. På motsvarande sätt handlar det i vården om att hjälpa människor att bli friska. Verksamhetsteorin är ett försök att beskriva hur mänskliga handlingar konstituerar olika verksamheter och på vilket sätt dessa kommer till uttryck.

Verksamhetsteorin ger redskap att beskriva vad människor gör i sitt handlande. Genom att skilja på kollektiv verksamhet (activity) och handling (action) erbjuds en möjlighet att beskriva vad som konstituerar olika verksamheter (Engeström & Miettinen, 1999). Det är mot denna bakgrund jag har valt en forskningsansats som är baserad på ett verksamhetsteoretisk synsätt<sup>21</sup> på vad som kan sägas forma, driva och förändra verksamheter (Chaiklin, 2002; Davydov, 1988; Engeström, 1999; Engeström & Miettinen, 1999; Leontiev, 1986).

### *Vad formar och driver verksamheter?*

Individens handlingar konstituerar kollektiva verksamheter som uppstår i mening att svara mot specifika samhälleliga behov. De sätt som individer agerar och handlar har alltså betydelse för vilka verksamheter som kommer till stånd. Den enskilda individen deltar i olika verksamheter utifrån vad hon uppfattar att verksamheten går ut på (Engeström 1999). Detta formar en

---

<sup>20</sup> Se avsnitt 2.1 och 2.2.

<sup>21</sup> Verksamhetsteori är namnet för det teoretiska perspektiv som är initierat av sovjetiska psykologer såsom L.S. Vygotskij, A.N. Leontiev och A.R. Luria på 1920- och 30-talet inom ramen för den kulturhistoriska skolan.

dialektik mellan vad som å ena sidan utgör verksamhetens syfte, dvs. de samhälleliga behov som verksamheten ska svara mot, och å andra sidan deltagarnas motiv som då motsvarar det som deltagarna uppfattar att de har att göra, vad som är deras uppgift och på vilket sätt som uppgiften kan och bör lösas<sup>22</sup>. I lärarutbildningen kommer lärarutbildarnas uppfattningar om uppdraget till uttryck i olika typer av regleringsbrev och examensordningar där staten formulerat lärarutbildningens utbildningsuppdrag. Hur lärarutbildarna uppfattar lärarutbildningens utbildningsuppdrag och vilken del i detta uppdrag som lärarutbildningarna uppfattar att de själva ansvarar för och ser som sin centrala uppgift ses i denna studie vara det som utgör lärarutbildarnas motiv, dvs. lärarutbildarnas professionella uppdrag.

Hur individer väljer att delta och handla i olika verksamheter har betydelse för vilken verksamhet som kommer till stånd. Handlingar som till det yttre kan se lika ut formar olika verksamheter beroende på vilket motiv som föreligger. Att transportera är t.ex. en form av målinriktad handling där det gäller att förflytta sig från en punkt till en annan. Men denna handling kan äga rum inom olika slags verksamheter. En verksamhet som har till syfte att erbjuda transport av gods försöker minimera transportsträckan genom att frakta godset den snabbaste vägen. Om det istället handlar om en verksamhet som syftar till turism, sker transporten utifrån ett helt annat motiv. Det handlar inte i första hand om att förflytta sig snabbt. Snarare handlar det om att ge möjligheter att få se och uppleva så mycket som möjligt längs vägen. Handlingarna i de båda verksamheterna är snarlika, att förflytta sig från en punkt till en annan, men handlingarna äger rum utifrån helt olika motiv och konstituerar därmed två olika verksamheter. Den ena utgör en transportverksamhet vars motiv är att frakta gods, medan den andra utgör en turismverksamhet vars motiv är att erbjuda avkoppling och upplevelser längs med vägen<sup>23</sup>.

Operationer är sådana handlingar som vi utför automatiskt och som vi inte behöver ägna så mycket uppmärksamhet åt, handlingar som från början krävde koncentration. När vi lär oss köra bil<sup>24</sup>, är vi uppmärksamma på hur vi växlar och vid vilka hastigheter växlingen bör ske. En mer erfaren bilförare ägnar däremot inte särskilt stor uppmärksamhet åt själva växlingsmomentet. För en van bilförare har handlingen att växla operationaliserats<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> I verksamhetsteorin talas det om två slags motiv: verksamhetens motiv och deltagarnas motiv. För att nå tydlighet i texten och särskilja de båda motiven använder jag begreppet verksamhetens syfte när jag talar om motivet för verksamheten. Deltagarnas motiv benämns motiv och ses i denna studie som synonymt med uppdrag.

<sup>23</sup> Exemplet hämtat från Säljö, 2000.

<sup>24</sup> Exemplet hämtat från Leontiev, 1986.

<sup>25</sup> Exemplet hämtat från Säljö, 2000.

Den komplexa verksamheten, som äger rum inom ramen för en institutionell verksamhet som t.ex. en lärarutbildning, har alltså utformats med utgångspunkt för att lösa särskilda uppgifter utifrån vissa förutsättningar och deltagarnas motiv skapas i relation till denna verksamhets syfte (Leontiev 1986; Lomov, 1981). Idag definieras syftet med lärarutbildningen i examensordning och utbildningsplaner. Ett centralt inslag i verksamhetsteoretiskt präglade studier handlar därför om att försöka förstå vad de som ingår i en verksamhet försöker åstadkomma. Genom att identifiera handlingar och deras innehåll kan en beskrivning göras av vad lärarutbildarna uppfattar att de ska uträtta. Därmed är det också möjligt att identifiera vad lärarutbildare uppfattar som sitt professionella uppdrag. Lärarutbildarnas uppfattade uppdrag formas i ett socialt och historiskt sammanhang som har betydelse för vilka handlingar och redskap som tas i bruk. Vad lärarutbildarna gör, vilka redskap som används och hur de talar om det de gör formar därför en lärarutbildningsverksamhet som i sig rymmer förutsättningar för vilket professionskunnande som studenter erbjuds att utveckla under sin utbildning.

#### *Vad förändrar en verksamhet?*

Verksamheter är relativt stabila men rymmer också spänningar som leder till att verksamhetssystemen förändras och utvecklas. En verksamhet förändras genom den spänning som skapas mellan å ena sidan en verksamhets olika syften och å andra sidan hur dessa olika syften tolkas och realiseras av verksamhetens deltagare (Ilénkov i Engeström, 2001, s 135). Motivet reflekterar inte bara individuella föreställningar utan motivet formas i relation till samhället (Lomov, 1981)<sup>26</sup>. Det råder alltså en dialektik mellan hur människan fungerar och lär i olika praktiker och hur hon omskapar gamla verksamheter och utvecklar nya (Leontiev, 1981, Engeström, 2001). Dialektiken skapar en dynamik som påverkar, inte bara den enskilde individen utan också kunskapen, dess förutsättningar och verksamheten som sådan. Individer deltar i flera olika verksamheter och utvecklar kompetenser som sedan byggs vidare in i andra verksamheter och förändrar dessa.

På samma sätt förändras och utvecklas individers kompetenser och värderingar av de verksamheter som individen deltar i (Rogoff, 1990). Detta sker bl.a. genom de fysiska och intellektuella redskap och artefakter<sup>27</sup> som

---

<sup>26</sup> Lomov använder Robinson Crusoe som exempel på den relation som råder mellan individ och samhällskontext ”even Robinson Crusoe, on his uninhabited island, organized his life in accordance with the norms, rules, principles, etc., that he had learned in his life in society. Though on a one-to-one footing with nature, he, so to speak, affirmed the social essence of man” (1981:59)

<sup>27</sup> Redskap och artefakt kan sägas vara olika aspekter av människans handlingsverktyg (Ståhle 2006). Att tala om redskap är ett sätt att betona funktionen som hjälper människan och utökar hennes kompetens. Genom att tala om artefakter fokuseras

utvecklas inom särskilda verksamheter. Med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap och artefakter, som rymmer mänskliga funktioner och kompetenser, medieras verkligheten för människan. Vi står i en tolkad kontakt med verkligheten och med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap hanterar och omskapar vi olika sammanhang och verksamheter (Säljö 2005). Det råder därför en dialektik mellan hur individer fungerar och lär inom ramen för olika verksamheter och hur dessa verksamheter omformas, och åtskillnaden mellan det individuella och det sociala sammanhangen har därigenom överbryggs (Vygotskij, 1978). Det går inte att tala om individers handlande utan att också beakta de kulturella redskap som hon samhandlar genom. På samma sätt är det inte möjligt att förstå samhällsutvecklingen utan att uppmärksamma och ta hänsyn till individers aktörskap när det gäller produktion och reproduktion av artefakter. Individers skilda och varierande motiv till deltagande i verksamheter formas alltså inte hur som helst utan i relation till dels ett samhälleligt behov som skapar de verksamheter där individers handlande äger rum, dels genom individers sätt att förhandla om och skapa mening. Därigenom upprätthålls och tranformeras verksamheter utifrån de motiv som möjliggörs genom deltagarnas deltagande i olika verksamheter. Motivet kan därför sägas ge verksamheten dess riktning (Leontiev, 1986).

Nya kompetenser, redskap liksom förändrade regler och rutiner förändrar alltså betingelserna, vilket i sin tur påverkar verksamhetens genomförande. Givet att nya mål föreligger för verksamheten men de som arbetar inom ramen för verksamheten inte på motsvarande sätt förändrar sin uppfattning om vad de har för arbetsuppgifter och hur dessa ska utföras utan fortsätter att arbeta som om det inte fanns några nya mål för verksamheten, uppstår en spänning mellan vad deltagarna uppfattar som sitt uppdrag och det som verksamheten syftar till. Det föreligger följaktligen motstridiga motiv för verksamheten. Miittinen (1999) menar att ett nytt uppdrag kan växa fram utifrån det gamla, givet att motsättningarna blir påtagliga och en annan förståelse möjliggörs av de behov som verksamheten har till uppgift att svara mot.

I en verksamhet finns alltså förutsättningar men också gränser för vilka förändringar som är möjliga. Nya redskap, liksom förändrade regler och ändrad arbetsfördelning skapar andra betingelser som påverkar hur handlingar genomförs. Enskilda handlingar kan också bytas ut mot sådana som antas bättre svara mot det som förstås som verksamhetens uppgift. Om deltagarna uppfattar att verksamheten syftar till något annat och där handlingar

---

istället den kollektivt lagrade kunskapen. Artefakter har oftast utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter som människan gjort i relation till ett problem (Säljö, 2000).



därför ges andra innebörder, uppstår i verksamhetsteoretisk mening också en helt annan verksamhet (Engeström, 2001; Lomov, 1981). Det är möjligt att nya verksamheter, eller verksamheter som håller på att utvecklas, kan existera parallellt med gamla verksamheter inom samma komplexa institution, eventuellt kan de sinsemellan skapa motsättningar. Även mer eller mindre komplementära verksamheter kan rymmas inom samma institutionella ram. Vilka verksamheter som t.ex. en specifik utbildning rymmer är således en empirisk fråga.

### *Praktikens relation till verksamheten*

I institutionella och sammansatta verksamheter kan inte det som verksamheten syftar till realiseras med några enstaka handlingar. Istället utformas olika uppsättningar av handlingar som tillsammans formar olika praktiker (Leontiev, 1986). Dessa praktiker realiserar tillsammans det som den institutionella verksamheten ytterst syftar till. Men hur ska relationen mellan handlingar – praktiker – verksamhet kunna beskrivas? Lomov (1981) menar att ett motiv kan realiseras genom en mängd olika målrelaterade handlingar och att det därför till varje motiv finns länkat en mängd olika mål.

The same motive may be realized in different activities. It is wrong to say that need (even one reflected in the head of an individual, i.e., that has become a motive) can be satisfied in one, and only one, way. /.../ The way an activity stemming from any motive will be structured is determined by the goal. It is important to stress that different goals may be formed (and indeed are formed) in connection with one and the same motive. One might speak of a “field of goals” linked to some particular motive (Lomov, 1981, s. 72).

Utifrån Lomovs skrivningar om relationen mellan mål och motiv drar jag slutsatsen att olika målstyrda handlingar formar olika praktiker som i sin tur realiserar verksamheter. En praktik länkar alltså samman olika handlingar utifrån ett gemensamt mål. Olika praktiker realiserar verksamheter genom de målrelaterade handlingar som konstituerar praktiken som sådan. Vilka verksamheter som realiseras hänger samman med vilka motiv som de målrelaterade handlingar som formar praktiken som sådan, riktas mot. I olika vårdpraktiker utförs operationer. Dessa förbereds på snarlika sätt i form av undersökningar, provtagningar, förberedelse för narkos m.m. Dessa olika målrelaterade handlingar formar olika vårdverksamheter beroende på om syftet med operationen är att förhöja skönheten eller att förhindra att sjukdomen sprider sig. I detta exempel utgör den ena verksamheten plastikkirurgi och den andra verksamheten utgör akutsjukvård.

Om man vill förstå vad människor försöker åstadkomma i en praktik är det inte tillräckligt att enbart försöka beskriva praktiken som sådan. Det hjälper oss inte förstå varför olika verksamheter konstitueras eller varför liknande redskap får olika funktioner i olika praktiker. Praktikbegreppet är tillräckligt för att förstå på vilket sätt elever använder grammatiska regler som medierande redskap när de läser varandras texter. Men det hjälper oss inte att förstå varför elever fokuserar olika aspekter i de texter de läser. I en undervisningspraktik i form av en svensklektion kan elever använda grammatik för att markera felstavade ord, medan elever i klassrummet bredvid använder grammatik för att fokusera betydelsen i texten som sådan genom att t.ex. uppmärksamma förskjutningar i syftning och innebörd. Handlingarna i de båda praktikerna ser snarlika ut men ingår i olika verksamheter som möjliggör olika lärande. Genom att fokusera vad människor försöker åstadkomma genom sitt handlande, vad som är deltagarnas motiv, kan praktikbegreppet ges en annan inramning och erbjuda en annan förståelse av människors handlande.

Vad som binder samman olika praktiker till verksamheter hänger alltså samman med vilket motiv som de målstyrda handlingarna syftar till att realisera. Vid studier av utbildning, kan olika undervisningstillfällen sägas forma olika praktiker. Varje praktik består av en rad olika undervisningsaktiviteter som syftar till att forma och gestalta ett specifikt undervisningsinnehåll. Vilket innehåll som fokuseras och hur detta innehåll gestaltas och bearbetas, hänger dock samman med vilket motiv de som deltar i verksamheten uppfattar att de ska realisera. Motivet utgör den gemensamma förståelsen för vad praktikens olika målrelaterade handlingar syftar till att realisera. Dessa olika praktiker, drivna av ett gemensamt motiv, formar en lärarutbildningsverksamhet. Schatzki (2001) talar om "field of practices" som i detta sammanhang kan förstås som den verksamhet som skapas utifrån en gemensam förståelse av vad praktiken ytterst har till uppgift att realisera.

The field of practices is the total nexus of interconnected human practices /.../ A central core, moreover, of practice theorists conceive of practices as embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized around shared practical understanding. (Schatzki, 2001, s. 2)

Som grund för varje verksamhet finns alltså en gemensam förståelse som kommer till uttryck i olika praktiker i form av olika språkliga såväl som fysiska handlingar som konstituerar praktiken som sådan. Utan denna delade förståelse om vad praktiken ytterst syftar till saknas förutsättningar för praktiken som sådan. Det rör sig emellertid inte om ett mekaniskt samförstånd för att få något gjort, individuellt eller i grupp. Snarare utgör praktiken ett

meningsskapande sammanhang för människors handlande (Wenger, 1998) där individer, på ett mer eller mindre reflekterat sätt, har att tolka praktiken och vad praktiken ytterst syftar till. På vilket sätt människors handlingar binds samman i en praktik och hur praktiker konstituerar olika verksamheter kan genom verksamhetsteorins motivbegrepp belysas utifrån vad människor försöker åstadkomma och som kan sägas forma, driva och förändra olika verksamheter (Chaiklin, 2002; Engeström, 1999; Leontiev, 1986).

## 4.2 Kommunikation som medierande redskap i mänskliga handlingar

I en utbildningsverksamhet försiggår alltså många likartade handlingar, studenter läser, skriver, samtalar och diskuterar, löser och redovisar olika slags uppgifter. Det som för ögat ser ut som ”samma sak” kan genom en analys av de olika handlingar som förekommer i en undervisningssekvens säga något om på vilket sätt handlingarna skiljer sig åt. Handlingar ses i detta sammanhang inte bara som olika sätt att agera utan också sätt att uttrycka sig verbalt. Handlingar i sig är kommunikativa i det att de förmedlar föreställningar och antaganden som formats i historiskt framväxta verksamheter om vad som, medvetet eller omedvetet, uppfattas som ett förväntat, relevant och acceptabelt sätt att handla i ett visst sammanhang (jmf. Säljö, 2000).

Människans användande av främst språkliga redskap är ett påtagligt sätt som människan samlar erfarenheter och omskapar sin verklighet. Wertsch (1991, 1998) talar om mediering som en indirekt samhandling med omvärlden, vi kan inte med tankekraft påverka världen eller få andra att förstå oss. Vi måste istället forma handlingar så att andra kan uppfatta dem. Mediering innebär därför vår kontaktyta med en social värld. Det innebär alltså att individens erfarende av världen är förtolkad genom de kulturella redskap som finns mellan individ och omvärld. Dessa har en medierande funktion genom att de ”berättar något om en kultur eller en verksamhet från en generation till en annan och från en individ till en annan” (Lindberg, 2003, s. 47).

En förutsättning för att förstå individers sätt att handla är att ta utgångspunkten i de kulturella och sociala verksamheter som utgör sammanhang för individers handlande. Kulturella värderingar och kommunikativa inramningar har utvecklats inom olika verksamheter, inte sällan under lång tid. Dessa kollektiva hållningar, föreställningar och sätt att handla och tänka ligger inbäddade i olika verksamheter och skapar förutsättningar för individers handlande. Detta kulturella och sociala sammanhang förmedlas genom olika intellektuella och fysiska redskap. Dessa medierande redskap är resurser människor använder sig av när de deltar i olika praktiker. Ett centralt

redskap är språket med dess kommunikativa betydelse för hur omvärlden framställs, definieras och kommuniceras. Vygotskij såg språket i sig som ett medierande redskap för tanke och interaktion inom ramen för olika praktikgemenskaper.

The invention and use of signs as auxiliary means of solving a given psychological problem (to remember, compare something, report, choose and so on) is analogous to the invention and use of tools in one psychological respect. The sign acts as an instrument of psychological activity in a manner analogous to the role of a tool in labour.  
(Vygotskij 1978, s. 52)

Säljö (2000) framhåller tre funktioner hos språket som specifika för förståelsen av språk som kommunikation. Språkets utpekande eller induktiva funktion innebär inte bara att vi kan benämna och tala om föremål eller företeelser utan också vilka aspekter och på vilket sätt vi talar om något. Språket gör också det möjligt att samtala om såväl dåtid, nutid som framtid. Språkets refererande, eller semiotiska funktion, innebär att ord inte bara betecknar en företeelse eller ett objekt, utan det signalerar också en innebörd. Genom att en företeelse eller en artefakt beskrivs på ett visst sätt medieras en mängd information vad det gäller värde och mening. Språkets kommunikativa funktion pekar på dess möjligheter att skapa mening mellan människor i en viss social praktik. I kommunikationen konstitueras, eller framställs, verkligheten på ett visst sätt för att uppnå ett visst syfte.

Att använda språket, språkandet i sig, kan ses som en handling. Men språket är samtidigt ett redskap som medierar världen för oss. Det gäller då att lära sig använda det språkbruk som förekommer i verksamheten som sådan. Studenter lär inte bara det innehåll som samtalet handlar om. Studenter lär sig också ett speciellt sätt att tänka kring ett innehåll och hur detta innehåll kommuniceras och argumenteras (Blåsjö, 2004). Wertsch (1998) pekar på det faktum att på samma sätt som medierande redskap (t.ex. språket) kan vidga våra perspektiv och utveckla vårt tänkande, kan medierande redskap också innebära en begränsning, ett filter som selekterar hur vi talar om verkligheten men också hur och vad vi observerar. Wertsch menar att vad som blir möjligt handlar om hur skickligt människor hanterar kulturella redskap och vår förmåga att välja de medierande redskap som passar den form av handling som vi vill utföra. Verksamheten ger förutsättningar för vilka handlingar och bruk av redskap som ses som rimliga och förväntade som i sin tur är formad av enskilda individers sätt att handla och lösa uppgifter.

### 4.3 Att studera innehåll i form av uppfattningar

Verksamhetsteoretiskt inspirerade studier försöker förstå vad de som ingår i olika verksamheter försöker åstadkomma. I detta sammanhang är deltagarnas uppfattade motiv centralt för att kunna förstå människors handlande inom ramen för olika verksamheter (Engeström, 1999). För att kunna mejsla fram lärarutbildarnas olika motiv, alltså sätt att uppfatta, förstå eller erfara hur lärarutbildaruppdraget kan eller bör lösas, och på vilka sätt dessa olika motiv kan relateras till varandra har jag vänt mig till fenomenografin då den strävar efter att beskriva den kvalitativa variationen av möjliga sätt att uppfatta, förstå eller erfara olika aspekter av omvärlden.

Samtliga fenomenografiska undersökningar utgår från att människor har *olika* uppfattningar av samma objekt. Olikheter i uppfattning förklaras av att *olika* människor gör *olika* erfarenheter genom att de har *olika* relationer till världen. Människor gör sedan *olika* analyser och erhåller *olika* kunskap om dessa objekt. Fenomenografins forskningsintresse är att beskriva dessa olikheter. (Alexandersson, 1994, s. 72)

Målet för den fenomenografiska analysen är att finna innebörder av fenomen och företeelser såsom de uppfattas av människor och att beskriva detta erfalande. Det är alltså själva meningsinnehållet som är styrande då data analyseras (Uljens, 1989). Då förhållandet mellan subjekt och objekt ses som relationellt, vilket är ett synsätt som för övrigt också delas av verksamhetsteorin, innebär en beskrivning av erfalandet hos subjektet också en beskrivning av objektet vilket omfattar de skilda sätt på vilket det erfars (Marton & Booth, 1997). Individens perspektiv står i centrum och forskaren har att försöka att se fenomenet såsom individer ser på det och att beskriva dessa uppfattningar, förståelser och erfalande. För att man ska kunna göra detta erfalande så stor rättvisa som möjligt närmar man sig data utan i förväg upp gjorda kategorier. Det betyder att forskaren först skapar sig en helhetsbild av datamaterialet och därefter identifierar relevanta utsagor och söker efter likheter och skillnader (Alexandersson 1994, Uljens 1989).

Uppfattningarna kategoriseras och kategorierna relateras till varandra. På så vis konstrueras ett utfallsrum. Analysen har sin utgångspunkt i den innehållsliga variation och fokuserar likheter och skillnader i uppfattningar. Uppfattningar i en fenomenografisk mening har sin utgångspunkt i de individer som varit bärare av dem. Men i analysarbetet bibehålls inte sambandet mellan individ och uppfattning utan uppfattningen "lyfts ur sitt sammanhang" och dekontextualiseras. Genom att särskilja uppfattningar från de individer som uttryckt den, kan uppfattningen föras ihop med resultat från andra studier.

Vi finner beskrivningskategorierna i ett konkret sammanhang, men när vi väl funnit den, lyfter vi den ur detta sammanhang...på detta sätt skiljer vi tankeformer från enskilda individer. Enligt vårt sätt att se utgör tankeformer tillsammans ett överindividuellt system (Marton, 1978, s. 23)

I verksamhetsteoretiska studier är det inte tillräckligt att enbart studera fenomen såsom de framträder i en intervjusituation. Snarare är det så att det sätt som individer uppfattar, förstår och erfar olika aspekter av omvärlden formas i en praktik och kommer till uttryck genom olika handlingar, fysiska såväl som intellektuella. För att kunna identifiera individers uppfattade motiv att delta i olika verksamheter är det därför inte tillräckligt att enbart skapa ett utfallsrum utifrån hur lärarutbildarna i en intervjusituation beskriver sitt uppfattade och erfarna, professionella, uppdrag. Dessa data måste kompletteras med analyser av praktiken som sådan. Fenomenografins utgångspunkt att i en analys skilja på uppfattningar och de individer som varit bärare av uppfattningarna gör det möjligt att kombinera med andra typer av analyser som kan leda till att både individers erfarenheter av sitt lärarutbildningsuppdrag och undervisningspraktiken som sådan kan studeras. Genom att använda sig av det utfallsrum som analyserats fram och föra det samman med en analys av undervisningspraktiken som sådan kan lärarutbildarnas motiv identifieras i analysen av datamaterialet.

Lärarutbildarnas uppfattningar av sitt professionella uppdrag såsom det kommer till uttryck i en praktik har alltså en central betydelse i denna studie. Begrepp och tillvägagångssätt hämtade från fenomenografi gör det möjligt att analysera uppfattningar av lärarutbildningsuppdraget och hur dessa uppfattningar förhåller sig till varandra. Därigenom kan en mer systematisk analys av vad som utgör lärarutbildarnas motiv genomföras. I fenomenografiska undersökningar utgör utfallsrummet själva resultatet och en grund för en mer systematisk analys av hur uppfattningarna förhåller sig till varandra (Alexandersson, 1994). Det kan handla om att uppfattningarna i kategorisystemet bedöms som jämbördiga i förhållande till varandra. Alexandersson menar att uppfattningarna även kan rangordnas, men det måste då ske i relation till ett yttre kriterium t.ex. i relation till ett bestämt utbildningsmål eller med hänsyn till aktuell forskning. Uppfattningar kan också bedömas utifrån hur omfattande eller hur utvecklade de är jämfört med andra uppfattningar inom samma kategorisystem.

Ett centralt inslag i verksamhetsteoretiska prägade studier handlar om att försöka förstå vad de som ingår i en verksamhet försöker åstadkomma (Engeström, 1999). Genom att identifiera handlingar och dess intentioner kan man förstå vad deltagarna försöker utträta. Ett fenomenografiskt tillvägagångssätt som fokuserar uppfattningar, förståelser och erfارande som

individer uttrycker, möjliggör en analys och beskrivning av lärarutbildares olika uppfattningar om sitt uppdrag. Lärarutbildares förståelse och erfarande är väsentligt för vilka undervisningsobjekt som konstituerar utbildningsverksamheten som sådan och därmed också vilka lärobject som möjliggörs, vilket kommer att beskrivas närmare i nästa avsnitt.

I ett verksamhetsteoretiskt perspektiv ses uppfattningar formas i relation till den kulturella och sociala verksamhet inom vilket individers handlande äger rum (Chaiklin & Lave, 1993; Wertsch, 1998). Olika verksamheter rymmer olika föreställningar och antaganden om vad som uppfattas som ett förväntat och relevant sätt att handla. Vilka uppgifter lärarutbildare uppfattar att de ska lösa är alltså inte enbart individuellt givna utan kopplade till ett sammanhang som är socialt, kulturellt och historiskt förankrat. Dessa kollektiva hållningar, föreställningar och sätt att handla och tänka utgör underlag för individers handlande i olika verksamheter. Uppfattningar av uppdraget ses ur ett verksamhets-teoretiskt perspektiv som kollektivt bundna men individuellt uttryckta och som formats och formas i olika praktiker där individer samhandlar inom ramen för olika verksamheter. Uppfattningar av uppdraget ur ett fenomenografiskt perspektiv är erfarenhetsgrundade och skapas i mötet mellan människa och hennes omvärld. Dahlin (1993) menar att uppfattningar uppstår eller aktivt skapas i ett samspel mellan tänkande och varseblivning, när vi växer in i en värld som redan konstituerats av andra människor eller materiella och sociala strukturer. Vi lever våra liv "omgivna av föremål som "proklamerar" mänskliga intentioner, även om vi inte alltid är klara över vilka dessa intentioner egentligen är" (Dahlin, 1993, s. 17). Vad människor uppmärksammar och vilken innebörd olika fenomen ges kan alltså sägas vara beroende av sammanhang såväl som tidigare erfarenheter, dels i mer konkret bemärkelse, dels i form av historiska och sociokulturella förhållanden.

## 4.4 Att studera innehåll i undervisningshandlingar

I all utbildningsverksamhet är lärandet centralt. I denna studie studeras det lärande som möjliggörs genom det undervisningsinnehåll som erbjuds studenterna och där sättet att ta itu med uppgiften har avgörande betydelse för vilket lärande som möjliggörs (Marton & Tsui, 2004). För att kunna beskriva vilket professionskunnande som studenter ges möjlighet att utveckla under den högskoleförlagda delen av utbildningen har begrepp hämtade från variationsteorin använts för att analysera olika undervisningsmoment.

Undervisningsobservationerna har analyserats utifrån begreppen undervisningsobjekt och lärobject i syfte att identifiera och beskriva de

handlingar och redskap som formar olika undervisningspraktiker. *Undervisningsobjektet* ska förstås som det som lärarutbildaren fokuserar i sin undervisning och som studenterna har att utveckla kunskaper om, medan *lärobjektet* är de förmågor och färdigheter studenterna ges möjlighet att utveckla genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen (Emanuelsson, 2001; Marton & Tsui, 2004; Runesson, 1999).

Inom variationsteorin uppmärksammar man den variation som blir möjlig för studenter att urskilja genom det sätt som undervisningsobjektet väljs ut och gestaltas (Marton & Tsui, 2004). Flera studier har visat att den variation av undervisningsobjektet som introduceras i undervisningen har betydelser för elevers och studenters lärande (Emanuelsson 2001; NG Fung Ping 2005; Rovio-Johansson, 2001; Runesson, 1999). Lärande innebär en förändring i sättet att se, dvs. en förändring i mönstret av samtidigt urskilda, icke urskilda aspekter och relationen mellan dessa. Hur detta mönster av samtidigt urskilda aspekter ser ut, har betydelse för vilken mening det erfararna fenomenet får för individen. Marton och Booth (1997) beskriver hur sättet att erfa och urskilja olika fenomen medför att vissa aspekter av ett fenomen träder fram och blir samtidigt urskilda i medvetandet medan andra inte blir urskiljda eller framstår som förgivet tagna. Hur något uppfattas är alltså beroende av sättet att urskilja delar från helheten och dessa delars relation till varandra (Marton & Booth, 1997). Vi lär oss genom det mönster av variationer som urskiljs. Just urskiljningen utgör ett kritiskt moment för vilken innebörd som är möjlig att erfa. För att kunna säga att något är mörkt måste vi alltså vara medvetna om vad mörkt inte är och att det finns ljus och mörkt och en mängd variationer däremellan (Carlgren & Marton, 2000; Marton & Booth 1997; Marton & Tsui, 2004). Svensson (1984) menar att det sätt genom vilket vi urskiljer olika delar av helheter har betydelse för den mening vi tillskriver objektet som helhet. Enligt ett verksamhetsteoretiskt synsätt görs dessa innebörder tillgängliga, inte i första hand i form av en internaliseringsprocess, utan snarare genom att lära sig hantera aktiviteter där meningen fungerar och meningsskapandet sker i den sociala interaktionen (Chaiklin & Lave, 1993).

Att lära sig något innebär en förändring i sättet att erfa detta något. I denna studie studeras det lärande som görs möjligt genom det erfarande som möjliggörs inom ramen för olika undervisningspraktiker. Genom att delta i en specifik undervisningspraktik ges förutsättningar för ett specifikt professionskunnande genom det sätt som undervisningsobjektet gestaltas. En undervisningspraktik erbjuder ett sammanhang för studenter att tillsammans med lärarutbildare diskutera och lösa olika slags uppgifter och därigenom bearbeta ett specifikt kursmoment. Genom det sätt som detta görs riktas studenters uppmärksamhet mot vissa aspekter av innehållet. Sättet



som detta kursinnehåll ges mening sker alltså i interaktionen där studenter lär sig hantera aktiviteter på specifika sätt. Därigenom lär sig också studenter vad som uppfattas som relevant och förväntat sätt att handla och att tala. Ett förändrat sätt att erfara resulterar således i ett förändrat deltagande.

Inom en utbildning formas alltså studenternas lärande på ett fundamentalt sätt av det utbildningsinnehåll som erbjuds studenterna (Doyle, 1986). Om man utgår från att *vilka* aspekter av ett ämnesinnehåll som urskiljs har betydelse för vilket lärande som möjliggörs, är det inte tillräckligt att enbart studera på vilket sätt läraren undervisar utan också vad läraren undervisar om. Det sätt varpå innehållet presenteras för studenterna är alltså betydelsefullt ur lärandesynpunkt. Sett ur ett variationsteoretiskt perspektiv innebär lärande att det mellan individ och omvärld konstitueras ett sätt att erfara genom att vissa aspekter blir samtidigt urskilda mot bakgrund av en variation. Lärarutbildaren kan genom det sätt som undervisningsobjektet formas rikta studenternas medvetande mot vissa aspekter av undervisningsinnehållet så att studenterna erbjuds möjligheter att samtidigt urskilja olika aspekter av detta. Detta ställer dock vissa krav på läraren.

A demand for such thought contact is that the teacher is aware of the dimensions of variation that refer to content as experienced – how it is understood by the learners – and to the learners as experiencers of the content – how they approach the tasks of learning, how they experience learning itself, how they experience the learning content. (Marton & Booth, 1997, s. 175)

Utifrån ett verksamhetsteoretiskt synsätt kan undervisningsobjektet ses sammanfalla med det som inom verksamhetsteorin benämns som målrelaterade handlingar. Utbildningsverksamheter syftar till att den lärande utvecklar specifika kunskapskvaliteter. I det sammanhanget sammanfaller variationsteorins begrepp undervisningsobjekt med det som i verksamhetsteorin benämns målrelaterade handlingar och som kan sägas vara det mål som föreligger för ett undervisningstillfälle. Lärarutbildaren bearbetar tillsammans med studenterna ett specifikt undervisningsinnehåll eller kursmoment. Läroobjektet däremot är de kunskapskvaliteter som studenterna ges förutsättningar att utveckla genom det sätt som undervisningsobjektet formas. Läroobjektet kan sägas peka mot lärarutbildarnas motiv, alltså vad lärarutbildaren uppfattar att utbildningen syftar till för professionskunnande. Det läroobjekt som formas vid det specifika undervisningstillfället realiserar, tillsammans med andra läroobjekt formade vid andra undervisningstillfällen, verksamhetens syfte. Sett i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan analyser av läroobjektet bidra till att i en utbildningsverksamhet identifiera deltagarnas motiv. Med hjälp av begreppen undervisningsobjekt och läroobjekt går det i

analysen att synliggöra relationen mellan undervisning och lärande. Dessa kan därför användas som analysredskap i en verksamhetsteoretiskt inspirerad analys som syftar till att identifiera relationen mellan målrelaterade handlingar (vad som är målet för det specifika undervisningsstillfallet) och vad som framstår som deltagarnas motiv (vilket professionskunnande som studenterna ska ges möjlighet att utveckla under sin utbildning).

## 4.5 Studiens teoretiska design

Ett teoretiskt perspektiv är en kombination av ett antal antaganden som kan användas för att avgränsa, beskriva och urskilja fenomen. Vad som i ett specifikt perspektiv blir möjligt att urskilja och vad som förblir mer dolt utgör emellertid en kritisk punkt i en studie där olika perspektiv kombineras. Relationen mellan studiens teoretiska perspektiv och tillvägagångssätt kommer nu att sammanfattas och diskuteras utifrån några kritiska punkter.

Variationsteorin är sprungen ur fenomenografin. Medan fenomenografin fokuserar den erfaraende människan, kan variationsteorin sägas inta ett lärar- och undervisningsperspektiv och fokuserar vad som framstår som kritiskt i en undervisningssituation för vilket erfaraende som möjliggörs. Detta tolkas i relation till den inriktning i uppmärksamhet som erbjuds och görs tillgänglig i undervisningen och som utgör förutsättningar för lärande av specifika innehåll. Både fenomenografin och variationsteorin studerar frågor som rör vilken mening och innebörd individer tillskriver ett fenomen.

I fenomenografiska studier är frågan om vad den lärande erfara och uppfattar central. Säljö (2001) pekar på att intervjun i fenomenografiska intervjustudier inte alltid uppmärksammas som ett uttryck för ett sätt att kommunicera i en specifik verksamhet. Intervjusamtalen äger rum i ett (intervju)sammanhang men behandlar förståelse, uppfattningar och erfaraende som har skett i ett annat (praktik)sammanhang. Individers (språk)handlingar studeras skilt från det sammanhang som har genererat uppfattningarna, erfarenheterna och förståelserna. Att enbart använda sig av data från intervjuer begränsar därför möjligheterna att studera (praktik)sammanhang som ligger till grund för det erfaraende som intervjun fokuserar. Att i intervjusammanhanget vara medveten om praktikens betydelse för vårt språkbruk innebär inte att praktiken på ett enkelt sätt bestämmer vilka innebörder deltagare kan appropriera. Snarare handlar det om att se att det kommunikativa sammanhanget stänger eller öppnar för olika sätt att uppfatta och erfara olika innebörder (Blåsjö, 2004).

Den kritik som riktats mot studier som tar sin utgångspunkt i praktiken som sådan har bl.a. gällt i vilken mån studier av handlingar och redskap synliggör individuella variationer i sätt att uppfatta och förstå. Marton (2000) anser att det är otillräckligt att studera praktiken i form av vilka

handlingar och redskap som tas i anspråk. Det som man då studerar är enbart en variation i sätt att tala, agera eller sätt att hantera artefakter. Marton menar att det finns potentiella innebörder, tankar, förståelser som deltagare kan tänkas tilldela eller tillskriva kommunikation och artefakter men att dessa möjliga innebörder endast beskrivs utifrån forskarens villkor. Marton menar därför att det är olämpligt att studera lärande som äger rum inom institutionella sammanhang ur ett sociokulturellt perspektiv (Marton, 2000, s. 235). Säljö (2001) pekar på att frågan om individens handlingar och utveckling i större utsträckning måste ses i relation till den kollektiva praktiken i vilken de utgör en del. På samma sätt, menar Säljö, måste också frågan om på vilket sätt individens handlingar skapar och återskapar den kollektiva verksamheten uppmärksammas. Innebörder utvecklas inte i ett vakuum eller av sig själv utan snarare i relation till specifika sammanhang.

Man lär sig inte vad som helst, hur som helst utan man lär sig specifika innehåll genom de sätt att tänka och kommunicera som görs tillgängliga i specifika sammanhang. Hur ska då olika praktikers innehåll kunna studeras så att det blir möjligt att belysa vilka olika innebörder som görs möjliga för deltagare att appropriera? En möjlig väg är att på ett medvetet sätt kombinera olika ansatser och metoder. Denna studie ska ses som ett sådant försök. Variationsteorin sätt att studera undervisningsinnehålls gestaltning och bearbetning ses i denna studie som en möjlig väg att identifiera och analysera vilka olika innebörder som synliggörs i undervisningen. Att i analysen av olika undervisningspraktiker särskilja undervisning och lärande gör det möjligt att dels identifiera olika undervisningspraktikers innehåll, dels visa vilka olika förutsättningar som skapas för studenter att utveckla ett professionskunnande. Därigenom kan det lärande som möjliggörs inom ramen för olika praktiker belysas utifrån innehållsliga aspekter. Begrepp hämtade från variationsteorin bidrar därmed i denna studie att på ett tydligare sätt analysera och beskriva praktikers olika innehåll och klargöra vilka olika verksamheter som konstitueras inom en institutionell verksamhet som lärarutbildningen och vilket professionskunnande som möjliggörs inom ramen för dessa olika lärarutbildningsverksamheter.

Undervisningshandlingar, dvs. *hur* ett undervisningsobjekt väljs ut, formas och gestaltas, har alltså stor inverkan på vilket professionskunnande som de lärarstudierande ges möjlighet att utveckla under sin utbildning. *Vilka* undervisningsobjekt som möjliggörs i de olika undervisningspraktikerna ses hänga samman med lärarutbildares motiv och vad lärarutbildaren uppfattar att lärarutbildningen syftar till för professionskunnande. Verksamhetsteorins motivbegrepp kan bidra till att klargöra relationen mellan praktik och verksamhet. Utbildningsverksamheter ses i detta perspektiv återskapas i form av olika praktiker. I dessa praktiker tas olika handlingar och redskap i bruk för att välja ut, gestalta och bearbeta olika undervisningsin-

nehåll. Vilka innehåll som väljs ut och sättet som dessa innehåll gestaltas i undervisningen förstås utifrån lärarutbildarnas motiv, vad lärarutbildare uppfattar att utbildningen syftar till. Fenomenografins sätt att analysera individers erfarenhet av ett fenomen i kombination med analys av olika undervisningsobservationer gör det möjligt att på ett mer tydligt och välavgränsat sätt visa på vilka olika motiv som föreligger för en institutionell verksamhet som lärarutbildningen och hur dessa olika motiv förhåller sig till varandra och formar olika praktiker.

Denna avhandlings huvudfokus gäller vilket professionskunnande som möjliggörs inom den nya lärarutbildningen såsom den kommer till uttryck i en specifik lärarutbildnings olika undervisningspraktiker. Lärandets utfall kan alltså ses som ett resultat av vilka undervisningsobjekt som formas. Hur kommunikationsmönster ser ut, vilka aspekter av innehåll som urskiljs och på vilket sätt detta sker bidrar till förandet av olika undervisningsobjekt. Att som yrkesverksam handla inom ramen för en specifik verksamhet innebär att tillhöra en yrkestradition som i sin tur är del av en kunskapstradition som ger stabilitet och kontinuitet (Mäkitalo, 2002). Dessa traditioner sätter ramarna för vad som uppfattas som möjligt och relevant när det gäller hur en utbildning ska organiseras, vilket innehåll den ska rymma och hur detta innehåll ska behandlas. Att fokusera verksamheter snarare än att fokusera enskilda individer i analysen av olika undervisningspraktiker kan därför skapa en annan förståelse för vilka handlingar som uppfattas som mest produktiva och verksamma när det gäller att skapa lärandeprocesser.

Olika synsätt på vad som ses som produktiva handlingar för att åstadkomma lärande har formats utifrån historiskt och kulturellt framvuxna kommunikativa inramningar. Bergquist (1990) visar i sin studie, hur dessa handlingar medverkar till att forma en undervisningspraktik där de diskursiva föreställningar som omfattar lärande, och som formats under lång tid, rekonstrueras och transformeras. På vilket sätt som olika innebörder görs tillgängliga kan alltså ses som en följd av verksamhetens kommunikativa inramning. Det är inte tillräckligt att beskriva och analysera vilka olika diskurser som kännetecknar olika praktiker. Diskursernas innehåll måste också analyseras utifrån vilka innebörder som görs möjliga att urskilja genom olika sätt att tala om ett visst fenomen. För att förstå varför vissa innebörder görs möjliga att erfara medan andra inte uppmärksammas måste alltså verksamheterna studeras såväl som innebörderna i sig. I detta perspektiv blir innebörderna därför en del av sammanhanget.

Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan genom sitt sätt att överbrygga dualismen mellan å ena sidan de kollektiva och samhälleliga sammanhangen och å andra sidan den enskilda individen erbjuda en annan förståelse av hur verksamheter uppstår, drivs och förändras utifrån deltagares motiv formade i en historisk och kulturell tradition (Engeström & Miettinen, 1999). Där-

med kan också olika handlingars innebörd utifrån kollektiva verksamheter ges en fördjupad förståelse. Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan belysa frågan varför verksamheter förändras. Det betyder att den relation mellan individ och omvärld som fokuseras i ett fenomenografiskt perspektiv ges en annan inramning i en verksamhetsteoretisk studie. Å ena sidan kan verksamhetsteorins motivbegrepp belysa frågan vilket lärande som möjliggörs genom att delta i olika undervisningspraktiker som möjliggör olika undervisningsobjekt. Å andra sidan kan deltagares olika motiv urskiljas på ett mer distinkt sätt med hjälp av ett fenomenografiskt sätt att analysera lärarutbildares uppfattningar, förståelser och erfarenheter av vilka uppgifter de har att lösa. Lärarutbildarnas uppfattningar och erfarenheter har betydelse för vilka undervisningsobjekt som formas. Variationsteorins begrepp undervisningsobjekt och lärobject blir användbara i en analys av den undervisningspraktik som konstitueras genom de handlingar och redskap som tas i bruk.

Motivet mejslas således fram *både* utifrån analys av intervjuer och analys av de handlingar och redskap som konstituerar olika undervisningspraktiker. Verksamhetsteorin ger alltså ramen för denna studie och fokuserar vissa aspekter i en praktik. Dessa aspekter analyseras sedan med hjälp av begrepp och tillvägagångssätt hämtade från fenomenografi och variations-teori. Vad lärarutbildare gör i olika undervisningspraktiker, vilka redskap som tas i bruk, vilken funktion dessa ges och den arbetsfördelning som framträder kan med hjälp av tillvägagångssätt och begrepp hämtade från variationsteorin och fenomenografi identifieras, analyseras och beskrivas. Därigenom kan också det professionskunnande som blivande lärare erbjuds under den högskoleförlagda utbildningen karaktäriseras och beskrivas.

## 5 Genomförande

I detta kapitel kommer tillvägagångssättet för analysen av datamaterialet att närmare presenteras. Kapitlet inleds med en kort presentation av det förändringsarbete som genomförts vid den lokala lärarutbildning som varit platsen för denna studie. Därefter presenteras hur analysen av intervjuer och undervisningsobservationer har genomförts. Kapitlet avslutas med en diskussion kring studiens giltighet.

### 5.1 Studiens sammanhang

Jag har valt att genomföra min studie på en av landets lärarutbildningar<sup>28</sup>. Efter fyra års omfattande förändringsarbete på det lokala lärosätet sjuösettes den nya lärarutbildningen höstterminen 2001. Enligt lärosätets egen beskrivning av förändringsarbetet var den nya lärarutbildningen ett svar på den kritik som riktats mot den svenska lärarutbildningen. Kritiken omfattade främst två aspekter, dels dess svaga teoretiska förankring och starka normativa drag, dels att lärarutbildningen var alltför avskärmad från fältet vilket sågs leda till svårigheter att tolka det som pågår i skolan och förstå de förändrade villkor som gäller för lärares arbete. En annan kritik som hade lyfts fram var utbildningens bredd vilket sågs ske på bekostnad av djupare kunskaper inom olika områden. Lärosätets nya lärarutbildning kom att organiseras utifrån kunskapsfält, eller enheter, som i sin tur rymmer ett antal lärarutbildningsämnen. Dessutom etablerades ett partnerskolesystem för tätare kontakt mellan skola och lärarutbildning och detta skulle också kunna erbjuda skolan större möjligheter att utöva ett inflytande över lärarutbildningens innehåll.

De nya lärarutbildningsämnena kom alltså att organiseras i fem kunskapsfält som tillsammans rymmer 14 lärarutbildningsämnena. Ett lärarutbildningsämne utgör en fusion av ett ämnesinnehåll, lärandets villkor och

---

<sup>28</sup> Den beskrivning som nu följer av den lärarutbildning där studien genomförts baseras på samtal som förts med olika företrädare för lärarutbildningen och på dokument som beskriver förändringsarbetet som ledde fram till de förändringar som genomfördes av lärarutbildningen.

läraruppdraget med en tydlig betoning på professionskunnandet<sup>29</sup>. Genom att organisera lärarutbildningens innehåll på detta sätt har man menat att didaktiseringen av centrala delar av lärarutbildning har kunnat stärkas. Förändringarna är relativt små i den nya lärarutbildningen för studenter med inriktning mot grundskolans senare år och gymnasieskolan. För övriga studerandekategorier är skillnader däremot större. I den nya utbildningen kan dessa studenter få utbildning i ett enda lärarutbildningsämne omfattande 80 poäng. Från en utbildning som tidigare i stort sett saknade traditionella ämnesstudier finns det nu en djup och tydlig ämnesinriktad utbildning även för förskollärare och fritidspedagoger. Även när det gäller studenter som utbildar sig mot grundskolans tidigare år är ämnesfokuseringen betydligt större jämfört med den gamla utbildningen. När det gäller skolårsinriktning kan utbildningen däremot bli bredare än tidigare, eftersom studenter kan välja dubbel eller t o m trefaldig skolårsinriktning. Studenter kan alltså se att utbildningen smalnar av och fördjupas när det gäller ämnesinriktningen samtidigt som den breddas när det gäller skolårsinriktning.

När det gäller den verksamhetsförlagda tiden, kom den att bli en integrerad del i det gemensamma, allmänna utbildningsområdet såväl som i de nykonstruerade lärarutbildningsämnena, med den uttalade strävan att överbrygga klyftan mellan teori och praktik. Detta kan också ses som ett led i en lika uttalad ambition från lärosätets sida att utbilda ”reflekterande praktiker med förmåga att hantera det oväntade och det oförutsägbara och som kan analysera och förstå praktiken med hjälp av olika pedagogiska och didaktiska teoribildningar”<sup>30</sup>. Systemet med partnerområden ses här som en viktig förutsättning för utbildandet av dessa reflekterande praktiker. Därigenom menar utbildningsanordnaren att utbildningen knyts närmare förskola och skola och på sikt hoppas man att fältet mera direkt ska påverka innehåll och uppläggning av lärarutbildningen. Genom att studenterna knyts till ett och samma partnerområde under hela utbildningen finns det förhoppningar om att det eftersträvade djupet i utbildningen kan garanteras. Nyutexaminerade lärare ska på så sätt på djupet bli medvetna om all den komplexitet som lärararbetet rymmer.

I olika dokument skildras hur personalen tidigt engagerades i förändringsarbetet, ett förändringsarbete som tog sin utgångspunkt i innehållsfrågorna, lärarutbildningens substans, och vad den blivande läraren behöver lära sig under sin utbildning och hur samarbetet med ”fältet” ska se ut. En fråga som i stor utsträckning kom att diskuteras under förändringsarbetet rörde den förändrade lärarrollen och vilken kompetens blivande lärare måste

---

<sup>29</sup> Denna definition gavs av en av cheferna i ett inledande samtal om den nya lärarutbildningens organisation och innehåll.

<sup>30</sup> Denna definition av den reflekterande praktikern ges av en av företrädarna för den grupp personer som lett förändringsarbetet.

utveckla under sin utbildning för att kunna möta de krav som ställs på en lärare i dagens skola.

Förändringsarbetet pågick under fyra år och omfattade bl. a. återkommande studiedagar med olika former av gruppdiskussioner. Däremellan tillsattes en mängd olika arbetsgrupper som hade till uppgift att utarbeta konkreta förslag på hur den nya lärarutbildningen skulle organiseras. Efter att den nya lärarutbildningen trätt i kraft har olika former av kvalitetsarbete initierats. Det har bl.a. skett genom olika former av självvärderingar. Även former av kollegaämnesgranskningar har ägt rum med företrädare från olika lärarutbildningsämnen som fått i uppgift att granska varandras sätt att t.ex. formulera kursplaner, kursmålens gestaltning i undervisning och examination. Den lärarutbildning som jag har studerat har alltså under mer än fyra års tid fört kontinuerliga och strukturerade diskussioner om vilket professionskunnande som studenter ska ges möjligheter att utveckla och hur en lärarutbildning ska se ut för att kunna främja ett sådant professionskunnande. Det är alltså i detta sammanhang som denna studie har genomförts.

## 5.2 Dataproduktion

Verksamhetsteoretiska studier använder sig ofta av etnografiska datainsamlingsmetoder för att få ett så mångsidigt datamaterial som möjligt (jfr. t.ex. Hammarsley & Atkinson, 1995). Detta görs utifrån antagandet att motivet i verksamhetsteoretisk mening framträder från två perspektiv, dels ett utifrånperspektiv vad man som forskare kan observera, dels ett inifrånperspektiv vad som framstår som deltagarnas uppfattningar (Engeström, 1999). Denna studie omfattas därför av både en intervjustudie och en observationsstudie.

### 5.2.1 Urval och tillträde

Denna studie syftar till att beskriva vilket professionskunnande som möjliggörs inom ramen för en lärarutbildning. I det förra kapitlet redogjordes för undervisningspraktikens betydelse för vilket professionskunnande studenterna erbjuds under sin högskoleförlagda utbildningstid. Undervisningspraktikens utformning hänger samman med dels verksamhetens syfte<sup>31</sup>, dels hur detta syfte uppfattas av de som deltar i verksamheten. Ett centralt inslag i denna studie är därför att finna den variation som finns bland lärarutbilda-

---

<sup>31</sup> I verksamhetsteorin talas det om två slags motiv: verksamhetens motiv och deltagarnas motiv. För att nå tydlighet i texten och särskilja de båda motiven använder jag begreppet verksamhetens syfte när jag talar om motivet för verksamheten. Deltagarnas motiv benämns motiv och ses i denna studie som synonymt med uppdrag.



res olika sätt att uppfatta sitt professionella uppdrag. Urvalet måste göras på ett sådant sätt att den eftersökta variationen i hur lärarutbildare uppfattar sitt uppdrag kan komma till uttryck. Görs variationsbredden för vid kan det empiriska underlaget bli för spretigt och därmed svårhanterligt. Om variationsbredden görs för snäv finns risk att variationer och nyanser inte framträder (Holme & Solvang Krohn, 1991). Det blir därför angeläget att i ett urvalsförfarande beakta både variationsbredd och hanterbarhet. För att kunna synliggöra den förmodade variationen när det gäller lärarutbildares skilda sätt att uppfatta sitt uppdrag, valde jag att i urvalsförfarandet fokusera lärarutbildningsämnen snarare än lärarutbildare. Det valet baserades på antagandet om att det inom varje lärarutbildningsämne arbetar en grupp av lärarutbildare med olika utbildning, bakgrund och undervisningserfarenheter. Inom varje lärarutbildningsämne finns det därför en variation. Människor har olika erfarenheter och konstituerar därför också olika relationer mellan omvärlden och sina erfarenheter. Genom att följa alla lärare som undervisar på en kurs och observera alla inom kursen förekommande undervisningstillfällen borde denna variation rimligtvis komma till uttryck. När det gäller den ämnesteoritiska kompetensen förmodades det också finnas en variation. Denna variation var dock inget jag specifikt eftersökte i urvalsförfarandet utan den ämnesteoritiska variation skulle synliggöras i den mån den fanns inom de olika lärarutbildningsämnena.

### *Förberedelse*

Datainsamlingen förbereddes genom att jag under våren 2003 kontaktade personer som jag uppfattade kunde ge mig en allsidig bild av dels det förändringsarbete som ledde fram till den nya lärarutbildningen, dels hur lärarutbildningen i stort är organiserad idag. Jag tog därför kontakt med två chefer och tre lärarutbildare<sup>32</sup>. Lärarutbildarna hade samtliga arbetat under många år på lärarutbildningen och hade alla erfarenheter av kursledning och kursutveckling. Två av lärarutbildarna hade medverkat vid utvecklingen av kurserna inom det allmänna utbildningsområdet och i detta sammanhang också fungerat som kursansvariga.

---

<sup>32</sup> Inför samtliga intervjuer har jag i brev informerat om studiens syfte och vilka teman jag ville samtala med lärarutbildarna om (Vad kännetecknar en professionell lärare? Vilka kunskaper och kompetenser behöver blivande lärare utveckla? På vilket sätt bereds studenter möjligheter att utveckla dessa kunskaper och kompetenser under utbildningen?). Se avsnitt 5.2.2. Vid intervjutillfället har jag som en inledning till intervjun berättat om syftet med min studie. Och vid det första seminariet med varje grupp har jag berättat om studien och vad som fokuseras i observationerna. Detta kan sägas överensstämma med Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer vad gäller informationskravet där forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte.

### *Steg 1 – det allmänna utbildningsområdet*

Utifrån den information jag fick av cheferna och lärarutbildarna bestämde jag mig för att i ett första skede följa undervisning inom den första terminens kurser inom det allmänna utbildningsområdet. Dessa kurser syftar till att skapa en gemensam pedagogisk grundsyn hos blivande lärare/pedagoger oberoende av vilken ämnes- eller skolårsinriktning studenter har valt för sin utbildning<sup>33</sup>. I ett första skede kontaktades fyra lärarutbildare verksamma inom tre av lärarutbildningens fyra enheter som bedriver grundutbildning och som alla fungerat som kursansvariga på den första terminens kurser inom det allmänna utbildningsområdet. Den första inledande terminen bestod läsåret 2003/2004 av två kurser om vardera 10 poäng. Dessa kurser är gemensamma för samtliga studenter, oavsett vilket ämne eller vilken åldersgrupp som studenterna valt som inriktning. Jag intervjuade de kontaktade lärarutbildarna under våren och sensommaren 2003 och kom under höstterminen 2003 att följa den undervisning som jag uppfattade som relevant för min studie. Utifrån de undervisningsmoment som valdes ut för observation kontaktade jag ytterligare tre lärarutbildare för intervju. Därefter har jag under höstterminen 2004 kompletterat med ytterligare undervisningsobservationer inom det allmänna utbildningsområdet. Inför dessa observationer har jag tagit kontakt, med berörd lärarutbildare, intervjuat och därefter observerat undervisningstillfället (se Bilaga 1, figur 1).

### *Steg 2 – lärarutbildningsämne A*

Under slutet av höstterminen 2003 förbereddes kommande termins observationer genom att jag tog kontakt med lärarutbildningsansvariga inom ett av lärarutbildningens största ämne, lärarutbildningsämne A. I samband med intervjun bad jag dem föreslå en kurs för mig att följa som skulle ge mig en så allsidig och bred bild av lärarutbildningsämnet som möjligt. De ämnesansvariga i nämnda lärarutbildningsämne rekommenderade den första kursen inom lärarutbildningsämnet, dvs. termin två i utbildningen. Utöver denna kurs valde jag att följa ytterligare en kurs som ges i mitten av utbildningen. Kursen kan inte sägas utgöra en typisk lärarutbildningskurs utan är snarare ett ex. på en kurs inom ett lärarutbildningsämne som ligger ganska nära det allmänna utbildningsområdet. Vad som väckte mitt intresse var kursens tydliga fokus på frågor som rör lärande, vilket jag bedömde som intressant för min studie. Under vårterminen 2004 kom jag alltså att parallellt följa två kurser inom lärarutbildningsämne A inom vilken jag valde att observera<sup>34</sup> all förekommande undervisning inom respektive kurs. Inför observationerna kom jag under slutet av höstterminen 2003 och i början av

---

<sup>33</sup> Se avsnitt 1.4

<sup>34</sup> Se not 32

vårterminen 2004 att intervju de lärarutbildare som var verksamma inom respektive kurs. En av lärarutbildarna var verksam både inom lärarutbildningsämne *A* och det allmänna utbildningsområdet, och en intervju var därför redan genomförd. Ytterligare två av dem var ansvariga för lärarutbildningsämne *A* och dessa hade jag intervjuat i samband med planeringen av vårterminens datainsamling. Sammantaget intervjuade jag därför i denna intervjuomgång ytterligare tre lärarutbildare (se Bilaga 1, figur 2). Under andra halvan av vårterminen 2004 genomförde jag kompletterande samtal med berörda lärarutbildare för lärarutbildningsämne *A* i samband med sammanställningar av kursutvärderingar och efter att examinationsuppgifterna rättats och kommenterats (se Bilaga 1, figur 2).

### *Steg 3 – lärarutbildningsämne B*

Under vårterminen 2004 insåg jag att jag behövde komplettera mina data till att också omfatta data från ett lärarutbildningsämne från något av lärarutbildningens övriga kunskapsfält. Efter att ha studerat kursplaner och utbildningsplaner samt beaktat studenttillströmningen till olika lärarutbildningsämnen valde jag att kontakta ytterligare två lärarutbildningsämnesansvariga från två andra kunskapsfält. Genom att välja två andra kunskapsfält skulle jag komma i kontakt med lärarutbildare som kom från andra ämnes-traditioner såväl som lärarutbildningstraditioner vilket jag bedömde som värdefullt för min studie. Av de kontaktade lärarutbildarna var det bara lärarutbildarna i lärarutbildningsämne *B* som gav ett positivt gensvar på min förfrågan om det skulle kunna vara möjligt att intervju lärarutbildarna och följa undervisningen.

Jag valde att följa den första kursen i lärarutbildningsämnet, dvs. motsvarande kurs som jag hade följt i lärarutbildningsämne *A*. Vid den första intervjun framkom att lärarutbildarna i lärarutbildningsämne *B* organiserat studenterna på ett annat sätt jämfört med lärarutbildningsämne *A*, vilket gav mig en möjlighet att följa tre grupper som läste samma kurs parallellt. Istället för att följa alla momenten i en kurs valde jag att observera samma kursmoment i tre grupper. Jag valde ut två kursmoment som jag uppfattade intressanta för min studie och följde detta kursmoment parallellt i tre grupper. Det föranledde dock vissa schemamässiga krockar vilket ledde till att jag i huvudsak kom att följa två grupper, medan den tredje gruppen kom att följas mer sporadiskt. I samband med kursstarten intervjuades tre lärarutbildare<sup>35</sup> som alla ansvarade för en studentgrupp på ca 20-25 studenter. Dessutom intervjuade jag en av tre lärarutbildningsämnesansvariga på enheten (se Bilaga 1, figur 3).

---

<sup>35</sup> Se not 32

### *Studiens konfidentialitet*

Samtliga lärarutbildares namn har tagits bort i resultatredovisningen. Lärarutbildare benämns som lärarutbildare *A*, lärarutbildare *B*, lärarutbildare *C* osv. för att skydda de enskilda individernas identitet. För att göra det möjligt att följa lärarutbildarna i de olika lärarutbildningsverksamheterna särskiljs lärarutbildarna med olika bokstäver istället för att enbart kallas kort och gott för lärarutbildare. Olika lärosäten har organiserat den nya lärarutbildningen på varierade sätt och benämner lärarutbildningsämnen och administrativa enheter på olika sätt. Denna studie fokuserar i stor utsträckning undervisningens innehållsliga aspekter. Att helt ta bort ämnesrelaterade sekvenser i materialet eller byta ut det mot annat, mer eller mindre påhittat innehåll, har bedömts göra resultatredovisningen både svårbegriplig och oriktig. Detta har dock skapat svårigheter att garantera de intervjuades anonymitet när det gäller de undervisningsexempel som valts ut. Ett alltför troget återgivande skulle leda till att enskilda personer kan identifieras. Samtidigt har jag gjort den bedömning att det är svårt att beskriva och analysera olika undervisningspraktikers innehåll utan att benämna innehållet som sådant. Jag har därför strävat efter en datanära beskrivning samtidigt som det från datamaterialet skalats bort sådant som inte är direkt nödvändigt för att följa framställningen. Jag har istället strävat efter så stor öppenhet som möjligt i min presentation av materialet för att möjliggöra en bedömning av rimligheten i mina tolkningar. Det är resultatet av en avvägning mellan att vara trogen datamaterialet och att skydda de medverkande personerna. Jag har därför inte fullt ut lyckats i min strävan att anonymisera materialet. Mina strävanden att i största möjliga mån anonymisera materialet bedömer jag ändå svara mot Vetenskapsrådets (2002) konfidentialitetskrav som innebär att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet.

### *Sammanfattning*

Jag har intervjuat 22 lärarutbildare, varav två är chefer och tre är lärarutbildningsämnesansvariga. 15 föreläsningar och 24 seminarier har observerats. Längden på föreläsningar och seminarier har varierat mellan 2 x 45 eller 3 x 45 minuter. Utöver detta har jag genomfört en deltagande observation under en studiedag. Lärarutbildare och studentrepresentanter från två lärarutbildningsämnen från två olika kunskapsfält utbytte erfarenheter kring frågor som berör lärarutbildningsämnets organisering och struktur. Jag har även varit med på ett lärarlagsmöte. Datamaterialet består också av dokument av olika slag såsom utbildningsplaner, kursplaner, schema och studieinstruktioner, arbetsmaterial inför studiedagar, olika PM i samband med omorganisationen av lärarutbildningen och dokument i samband med utvärderingar.

| Kurs  | vår 2003     | höst 2003                       | vår 2004                         | höst 2004                                    | Summa   |
|---|--------------|---------------------------------|----------------------------------|--|---|
| <b>Allmänna utbildningsområdet</b><br>▪ Kurs 1<br>▪ Kurs 2                                  | 9 intervjuer | 3 intervjuer<br>9 observationer |                                  | 1 intervju<br>4 kompletterande observationer | 13 intervjuer<br>13 undervisningstillfällen<br>= 23 timmar  |
| <b>Lärarytbildningsämne A</b><br>▪ Kurs början av utbildning<br>▪ Kurs mitten av utbildning |              | 2 intervjuer                    | 3 intervjuer<br>18 observationer |  | 5 intervjuer<br>18 undervisningstillfällen<br>= 30 timmar   |
| <b>Lärarytbildningsämne B</b><br>▪ Kursbörjan av utbildningen                               |              |                                 | 4 intervjuer<br>8 observationer  |  | 4 intervjuer<br>8 undervisningstillfällen<br>= 14 timmar    |
| <b>Summa</b>  | 9 intervjuer | 5 intervjuer<br>9 observationer | 7 intervjuer<br>26 observationer | 1 intervju<br>4 observationer                | 22 intervjuer,<br>39 undervisningstillfällen<br>= 67 timmar |

Figur 1. Fördelning av datainsamlingstillfällen mellan de kurser som observerats

### 5.2.2 Intervjuer av lärarytbildare

Datamaterialet består av intervjuer med lärarytbildare och chefer. Intervjuerna konstruerades med avsikt att försöka fånga lärarytbildarnas uppfattade uppgift som lärarytbildare. Intervjuerna fokuserades därför kring frågor som rör lärares professionskunnande och hur det i utbildningen skapas möjligheter för studenter att utveckla ett professionskunnande med hjälp av undervisning och verksamhetsförlagd tid. Intervjuerna följde inte ett på förhand bestämt frågeschema utan fokuserade tre centrala teman:

1. *Vad kännetecknar en professionell lärare?*
2. *Vilka kunskaper och kompetenser behöver blivande lärare utveckla?*
3. *På vilket sätt bereds studenter möjligheter att utveckla dessa kunskaper och kompetenser under utbildningen?*

Kring dessa teman gavs lärarytbildarna stor frihet att själva strukturera sina svar och ge exempel. De svar som lärarytbildarna utvecklade följdes sedan upp genom att jag bad lärarna förklara eller precisera sig eller ge något exempel. I en del fall kom någon aspekt av intervjuerna att följas upp i samband med något observationstillfälle. I intervjusituationen har jag försökt följa den hållning som Runesson (1999) ger uttryck för och som omfattar

ett förhållningssätt som innebär att visa följsamhet mot vad lärutbildarna säger genom att t.ex. ställa lämpliga följdfrågor men också att medvetet driva vissa sakfrågor under intervjun.

Intervjuerna har i genomsnitt pågått mellan 90 - 120 minuter och spelats in på band och därefter skrivits ut. Jag har skrivit ut inspelade intervjuer i syfte att göra intervjun läsbar och tillgänglig för analys. Intervjuerna har därför skrivits ut ordagrant i den meningen att jag har anpassat materialet till normer för det skrivna språket. Det betyder att halva meningar och pauser har tagits med då det har bedömts vara av värde för att förmedla innehållet i intervjusamtalet. Då jag har uppfattat att de inte har haft någon betydelse för innehållet har dessa pauser, hummanden och omsägningar m.m. tagits bort eller korrigerats efter normen för det skrivna språket. Samtliga intervjuer har lämnats till intervjupersonerna för genomläsning, och tillfälle har getts att göra förändringar i form av tillägg eller att stryka intervjusekvenser. Sådana påpekanden har inkommit från en lärutbildare och intervjuutskriften korrigerades efter de önskemål som framfördes.

### 5.2.3 Observationer av undervisningstillfällena

Jag har följt lärutbildarna i deras undervisning på de kurser jag på förhand valt ut. När det gäller lärutbildarna har de i förväg gett sitt samtycke till min närvaro vid föreläsningar och seminarier. Samtliga föreläsningar har bandats. I samband med seminarier och föreläsningar har jag presenterat mig själv och min studie för studenterna<sup>36</sup>. Jag har så utförligt som möjligt berättat om hur jag genomför observationerna, vad som fokuseras och vad som antecknas och vilket material som samlats in. Studenter har informerats om att de kan få ta del av de observations-anteckningar som gjorts vid det aktuella observationstillfället. Därefter har studenterna getts möjlighet att ge sitt samtycke till att jag följt undervisningen och fört anteckningar över det som sagts och förevisats under det aktuella undervisningstillfället<sup>37</sup>. Samtliga studenter gav sitt samtycke. Ingen student har önskat ta del av mina anteckningar. Däremot har många studenter ställt frågor kring min studie och diskuterat utbildning och undervisningsinnehåll i samband med olika undervisningstillfällena.

Jag har suttit bland studenterna och fört noggranna anteckningar under föreläsningar och seminarier. Dessutom har bandinspelningar ägt rum av de seminarier som jag bedömt möjligt. Principen har varit att skriva ner allt som sagts och antecknats på tavlan under föreläsningen/seminariet samt begära kopior på de overheadblad som har förevisats. Efter varje observa-

---

<sup>36</sup> Informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Se not 32.

<sup>37</sup> Samtyckeskravet. Deltagare i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002)

tionstillfälle har anteckningarna gått igenom och kompletterats. Noteringar har gjorts som kompletterat fältanteckningar vad gäller mina egna intryck och kommentarer i anslutning till varje undervisningstillfälle. Därefter har sammanfattningar gjorts till varje undervisningstillfälle.

### 5.3 Reflektion över datainsamlingen

Frågan som rör på vilket sätt en forskare hanterar sin egen förförståelse och sin medvetenhet om att forskaren i egenskap av intervjuare sätter ramarna för vad som ska behandlas under intervjutillfället ger anledning till reflektion. Alexandersson (1994, s. 87) talar om kunskap *i* undervisning via undervisningserfarenhet och kunskap *om* undervisning via forskningserfarenhet. Min egen förförståelse av lärarutbildningen utgörs dels av egen erfarenhet av att vara lärarstudent på mitten av 1980-talet, dels av egen undervisningserfarenhet. Jag har själv i början av min forskarutbildning undervisat på lärarutbildningens allmänna utbildningsområde för att mot slutet av min utbildning undervisa i pedagogik vid Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet. Däremellan har jag erfarenhet av att arbeta som lärare i samhällsvetenskapliga ämnen inom grundskolans senare år och på folkhögskola och kom vux.

Forskarens egna erfarenheter har betydelse för på vilket sätt forskaren får tillgång till den intervjuades uppfattningar och erfarenheter och för vad forskaren uppmärksammar och urskiljer under observationerna. Att forskaren är saklig, känslig och uppmärksammar motsägelser är en viktig aspekt av intervjun. Denna förförståelse ska därför inte blockeras eller utestängas. Patton (1990) menar att forskarens egna erfarenheter kan bli ett medel att etablera en förtroendefull kontakt. I de intervjuer som genomförts och de observationer som gjorts har jag påverkat data genom min närvaro, mitt sätt att formulera frågor och ställa motfrågor såväl som mitt sätt att under samtalet nicka igenkännande åt det som sagts eller på olika sätt se frågande ut. En intervju är inget vanligt samtal. Det gäller att hitta en balans mellan spontanitet och struktur. Det handlar om att låta den intervjuade komma till tals och lägga fram sina erfarenheter och sin syn på det som ska avhandlas. För att få veta något om det undersökta fenomenet måste intervjuaren styra samtalet. Kvale (1997) anser att det inte är fel att ställa ledande frågor vid kvalitativa intervjuer, dels för att kontrollera svarens konsistens, dels för att kontrollera intervjuarens tolkningar. I mötet mellan mig och intervjupersonen kan det upprättas en ömsesidig kritisk process. I denna process är det dock angeläget att forskaren är medveten om att forskarens egen närvaro påverkar både det samtal som äger rum under intervjun och själva observationstillfället. Därmed påverkas också de data som erhålls (Hammersley & Atkinson, 1987).

Kvale (1997) ger en bild av att kunskapskonstruktionen vid kvalitativa intervjuer är en process i två steg, dels vid intervjun mellan forskare och intervjupersonen, dels vid rapporteringen mellan forskaren och kollegerna. Frågan är dock vad som händer mellan dessa båda steg, från det att intervjupersonen har utvecklat sin förståelse av ett fenomen till det att forskaren delger omvärlden sin tolkning av denna förståelse? Mening och innebörder finns i datamaterialet men tolkas i en kontext och konstitueras mellan forskare och datamaterial. Triangulering brukar beskrivas som ett metodologiskt tillvägagångssätt där två eller flera metoder, datakällor och teorier används för att på ett mer grundläggande sätt kunna beskriva komplexa sammanhang. En företeelse kan då beskrivas från mer än ett perspektiv och utifrån olika metoder. Olika metoder ses generera olika slags information kring en och samma frågeställning. Genom att använda olika data, metoder och teorier kan data undersökas utifrån olika källor och perspektiv och risken för systematisk bias ses därmed minska (Alexandersson, 1998).

I denna studie har data genererats dels utifrån intervjuer, dels utifrån observationer. Dessa data har tolkats utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv med hjälp av tillvägagångssätt och begrepp hämtade från fenomenografi och variationsteori. Det har skett utifrån ett antagande om att praktiker studeras utifrån vilka handlingar och redskap som tas i bruk för att lösa olika uppgifter. Hur uppgifterna ges innebörd kan studeras utifrån hur undervisningsobjektet formas, och vilket lärande som möjliggörs kan studeras utifrån vilka lärobject som möjliggörs i relation till undervisningsobjektet, i de olika undervisningspraktikerna. Detta hänger samman med lärarutbildarnas motiv som i verksamhetsteoretisk mening framträder från två perspektiv, dels ett utifrånperspektiv vad man som forskare kan observera, dels ett inifrånperspektiv vad som framstår som deltagarnas uppfattningar (Engeström, 1999). Därigenom går det också att visa på vilka olika lärarutbildningsverksamheter som de olika undervisningspraktikerna konstituerar och vilket professionskunnande som möjliggörs inom ramen för de olika lärarutbildningsverksamheterna.

## 5.4 Analys av datamaterialet

Denna studie görs utifrån antagandet att det sätt som en lärarutbildningsverksamhet konstitueras har betydelse för vilket professionskunnande som blivande lärare ges möjlighet att utveckla. Vilket lärobject som tillägnas är avhängigt vilket kunskapsinnehåll som kommuniceras och på vilket sätt detta sker. Lärandets utfall kan alltså ses som ett resultat av det sätt som den lärande erbjuds att erfar undervisningsinnehållets innebörd. Vilket innehåll som olika undervisningspraktiker rymmer, dvs. vilket undervisningsobjekt som väljs och hur det gestaltas, formas i en praktik där lärarutbildares uppfattningar av sitt professionella uppdrag kommer till uttryck genom olika



handlingar, fysiska såväl som intellektuella. Lärarutbildarnas professionella uppdrag realiseras genom de målstyrda handlingar och de redskap varmed lärarutbildaren gestaltar olika undervisningsobjekt.

Datamaterialet har behandlats som en helhet där analysen av intervjuer och observationer skett delvis parallellt. Analysen av intervjuerna har gjort det möjligt att urskilja aspekter av observationerna. På samma sätt har aspekter av intervjuerna kunnat utskiljas med hjälp av det sammanhang som observationerna visat på. Analysen av intervjuerna kan därför sägas ligga till grund för analysen av observationerna. Samtidigt har analysen av observationerna utgjort en del av analysen av intervjuerna. Att framställningen i detta kapitel börjar med intervjuanalyserna och därefter följs av analysen av observationerna betyder alltså inte att analysen skett linjärt med början med intervjuerna för att därefter följas av analys av observationerna. Analysarbetet av intervjuer och observationer har istället skett "varvat" i ett parallellt förfarande. För att göra beskrivningen av analysarbetet så tydlig som möjligt följer dock framställningen ordningen för hur data samlades in (se avsnitt 5.2). Mitt första möte med lärarutbildarna ägde rum vid intervjutillfället. Det var också vid intervjutillfället som beslut fattades om vilka undervisningstillfällen som skulle observeras.

Analysarbetet av datamaterialet har omfattat dels en analys av lärarutbildares professionella uppdrag, dels en analys av diskurser om lärande som framträtt ur datamaterialet. Med utgångspunkt i dessa analyser har olika undervisningspraktiker kunnat identifieras. Utifrån det sätt som olika undervisningspraktiker konstituerats och utifrån vilka motiv som realiseras genom det sätt som utbildningspraktiken formas har olika lärarutbildningsverksamheter kunnat identifieras. Detta analysarbete kommer nu att närmare beskrivas utifrån de tre olika analyser som genomförts och som skett delvis parallellt. För det första den om *lärarutbildares professionella uppdrag*, för det andra den om *diskurser om lärande* och för det tredje den om *undervisningspraktiker och lärarutbildningsverksamheter*.

#### 5.4.1 Lärarutbildares professionella uppdrag

*Steg 1: Lärarutbildares uppfattningar av vilket professionskunnande utbildningen bör möjliggöra*

Vid de första genomläsningarna av intervjuutskriften var målet att försöka urskilja och ringa in lärarutbildarnas olika uppfattningar av vilket professionskunnande som studenter behöver utveckla under sin utbildning. Efter dessa genomläsningar kunde ett antal olika typer av professionskunnande urskiljas och därefter kategoriseras. Denna analys beskrivs närmare i avsnitt 5.4.4.

### *Steg 2: Vilket professionskunnande möjliggörs i undervisningspraktiken?*

Parallellt med analysarbetet av intervjuerna påbörjades analysarbetet av de olika undervisningsobservationerna. Observationsanteckningar och utskrif- ter genomlästes flera gånger. I en första omgång gällde det att identifiera olika undervisningshandlingar. Därefter skedde genomläsningen i syfte att identifiera vilka redskap som användes för att gestalta och bearbeta olika undervisningsinnehåll och på vilket sätt de användes. Innehållet i dessa varierande undervisningshandlingar har därefter analyseras med hjälp av analysredskap hämtade från variationsteorin. Denna analys beskrivs närmare i avsnitt 5.4.5.

### *Steg 3: Lärarutbildares professionella uppdrag*

Efter att ha analyserat undervisningsobservationerna utifrån dels de uppfattningar om professionskunnande som framkommit ur intervjumaterialet, dels vilket lärande som möjliggörs vid olika undervisningstillfällena, har resultaten från både intervjuerna och undervisningsobservationerna studerats tillsammans. Utifrån dessa analyser har lärarutbildarnas varierade professionella motiv kunnat urskiljas ur materialet. Dessa varierade professionella motiv framträder alltså från två perspektiv, dels vad som framstår som lärarutbildarnas uppfattningar om vad som kännetecknar en professionell lärare och vilka kunskaper och kompetenser som blivande lärare därför behöver utveckla, dels utifrån vad man som forskare kan observera hur detta professionskunnande kommer till uttryck i undervisningen.

Genomläsningar av både intervjuutskrifter och observationsanteckningar har alltså skett ett flertal gånger för att avtäcka kvalitativa skillnader i lärarutbildarnas uppfattningar av lärarutbildaruppdraget. Några av de skillnader i uttryck som tidigare uppmärksammats som skilda uppdrag kunde efter en andra eller tredje genomläsning istället karaktäriseras som olika aspekter av ett uppdrag, medan andra skillnader i uttryck kom att framträda tydligare. De kvalitativa skillnaderna mellan lärarutbildarnas skilda motiv kom efterhand att framstå alltmer välvgränsade. Den slutliga kategoriseringen av motiven har skett utifrån målet att beskrivningskategorierna på ett tydligt sätt ska skilja sig från varandra och därmed inte överlappa varandra eller svara mot uppdrag som är så vida att de kan tillhöra antingen den ena eller den andra huvudkategorin (jmf. Larsson, 1986).

## 5.4.2 Diskurser om lärande

Datamaterialet har också analyserats utifrån vilka diskurser om lärande som framträder ur materialet. Analysen omfattar tre steg som nu kommer att beskrivas.

I intervjuerna fick lärarutbildarna tillfälle att redogöra för hur de i undervisningen gestaltade olika kursmoment, och i undervisningsobserva-

tionerna observerades hur olika undervisningsobjekt gestaltades och bearbetades. De utgör alla strategier som rymmer föreställningar om hur och vad man kommunicerar och vad som ses som produktiva handlingar för lärande. Frågor som rör lärande, hur lärande kommer till stånd och hur detta lärande kommer till uttryck i olika kursmoment var inte något som jag från början hade för avsikt att specifikt uppmärksamma. Det var snarare något som blev synligt efterhand varefter analysen av datamaterialet fortskred.

#### *Steg 1: Lärarutbildarnas uppfattningar av lärande*

Intervjuutskriften genomlästes på nytt, men nu utifrån avsikten att urskilja lärarutbildarnas utsagor om lärande i syfte att urskilja kvalitativa skillnader i lärarutbildarnas uppfattningar av lärande.

#### *Steg 2: Hur möjliggörs lärande i undervisningen?*

Parallellt med analysarbetet med intervjuutskriften påbörjades analysarbetet av de olika undervisningsobservationerna och observations-anteckningarna kom nu att läsas igenom ännu en gång. Nu gällde det att identifiera hur undervisningsobjektet ramades in och motiverades, vilka olika handlingar och redskap som togs i bruk för att studenterna skulle kunna lösa de uppgifter som gavs, hur de motiverades och vilka uppgifter studenterna förväntades lösa. Analysen resulterade i ett antal kategorier om möjliga diskurser om lärande som framträtt ur materialet.

#### *Steg 3: Diskurser om lärande*

De kategorier som framträtt under analysen av undervisningsobservationerna kom nu att utgöra ett underlag för ytterligare genomläsningar av intervjuerna för att avtäcka kvalitativa skillnader. Kategorierna om lärande jämfördes också med de kategorier om lärarutbildares professionella motiv som analyserats fram och som beskrevs i 5.4.1. De kvalitativa skillnaderna mellan olika föreställningar om lärande och lärarutbildares motiv kom efterhand att framstå alltmer välavgränsat och har skett utifrån principer att kategorierna på ett tydligt sätt ska skilja sig från varandra. I bilaga 3 presenteras en översikt över de diskurser om lärande som framträtt ur datamaterialet. Detta kommer att närmare presenteras genom de exempel hämtade från olika undervisningspraktiker som presenteras i kapitel 6.

### 5.4.3 Undervisningspraktiker och lärarutbildningsverksamheter

#### *Steg 1: Undervisningspraktiker*

För att försöka se vad det är lärarutbildare försöker åstadkomma har undervisningsobservationerna och intervjuerna analyserats utifrån vilka handlingar och redskap som tas i bruk och på vilket sätt de brukas. Därigenom har

undervisningens olika undervisningsobjekt och lärobject<sup>38</sup> analyserats och beskrivits. Utifrån undervisningsobjektens beskaffenhet formas olika undervisningspraktiker där ämnesområden eller teman med anknytning till lärares professionskunnande gestaltas och behandlas på specifika sätt som möjliggör kvalitativt skilda lärobject. Undervisningspraktikerna har baserats både utifrån resultatet från analysen av lärarutbildares motiv (5.4.1) och resultatet från analysen av de diskurser om lärande som framträder ur materialet (5.4.2). Exempel från olika undervisningspraktiker kommer att beskrivas i kapitel 6.

### *Steg 2: Lärarutbildningsverksamheter*

Lärarutbildares skilda motiv har betydelse för vilket lärobject som möjliggörs i de olika undervisningspraktikerna. Beroende på vilka lärobject som möjliggörs realiserar olika motiv. Därigenom går det att beskriva vilka olika lärarutbildningsverksamheter som konstitueras genom det sätt som undervisningspraktikerna utformas<sup>39</sup>. Dessa lärarutbildningsverksamheter, som drivs utifrån lärarutbildarnas skilda professionella motiv (5.4.1), och som bl.a. kommer till uttryck i de skilda lärobject som formas inom ramen för olika utbildningspraktiker (5.4.1 och 5.4.2) kommer närmare att presenteras i kapitel 6 (se även Bilaga 2).

### 5.4.4 Analys av intervjuer

Vid de första genomläsningarna av intervjuutskriften var målet att försöka skapa en helhetsbild av datamaterialet för att kunna identifiera relevanta utsagor. Därefter har sökandet efter likheter och skillnader när det gäller lärarutbildarnas olika uppfattningar av vilket professionskunnande som studenterna behöva utveckla under sin utbildning, påbörjats. Efter dessa genomläsningar kunde ett antal olika typer av professionskunnande urskiljas och som därefter kategoriserades och relaterades till varandra. Efter ytterligare några genomläsningar kom de kvalitativa skillnaderna mellan olika uppfattningar av vilket professionskunnande studenterna behöver ges möjligheter att utveckla under sin utbildning att framstå alltmer välavgränsat och där kategorierna på ett tydligt sätt kom att skiljas sig från varandra.

Datamaterialet analyserades också utifrån lärarutbildarnas uppfattningar av lärande. Utskrifterna genomlästes nu på nytt, men nu utifrån avsikten att urskilja lärarutbildarnas utsagor om lärande i syfte att urskilja kvalitativa skillnader. Analysen resulterade så småning om i alltmer välavgränsade kategorier om lärande.

---

<sup>38</sup> Undervisningsobjekt och lärobject beskrivs i avsnitt 4.4.

<sup>39</sup> Relationen mellan praktik och verksamhet behandlas i avsnitt 4.1.

### 5.4.5 Analys av observationer

Analysen av undervisningsobservationerna syftar till att försöka beskriva undervisningspraktikernas olika innehåll och det lärande som möjliggörs genom att urskilja relationen mellan vad som utgör undervisningens innehåll och det sätt varpå detta innehåll hanteras. Detta har betydelse för vilket erfarande som möjliggörs för studenterna. Min analysenhet är alltså undervisningspraktiken som sådan, vilka handlingar och redskap som tas i anspråk och på vilket sätt dessa ramar in och ges innebörd.

#### *Tillvägagångssätt*

Analysarbetet av undervisningsobservationen har skett i tre steg:

##### *Steg 1: Överblick över undervisningsobservationerna*

Upprepade läsningar av hela observationsdatamaterialet har skett för att få en övergripande bild. Läsningen har dels skett kurs för kurs, dels i form av jämförande läsningar av olika kurser.

##### *Steg 2: Jämförande beskrivning av olika undervisningstillfällen*

Varje kurs har därefter beskrivits utifrån vilka handlingar och redskap som har kunnat urskiljas i materialet vid dels varje undervisningstillfälle, dels av kursmomentet som helhet. Undervisningsbeskrivningarna har gjorts utifrån följande kategorier:

|                    |   |  |
|--------------------|---|--|
| <i>Innehåll</i>    | - | Vilket undervisningsinnehåll fokuseras?                              |
| <i>Gestaltning</i> | - | Hur presenteras innehållet?  |
| <i>Arbetsätt</i>   | - | På vilket sätt bearbetas innehållet? Vad förväntas studenterna göra? |
| <i>Interaktion</i> | - | Vem är aktiv? Vem ansvarar för vad?                                  |
| <i>Redskap</i>     | - | Med vilka redskap ska innehållet tillägnas och uppgifter lösas?      |

Denna form av karaktärisering av olika undervisningstillfällen resulterade i en beskrivande översikt av materialet utifrån motiv – handlingar - redskap. Det gav en värdefull överblick över materialet, men utgjorde fortfarande ingen analys av undervisningsobjektet som sådant.

##### *Steg 3: Analys av undervisningstillfällen*

###### *Urval*

Ur det ganska omfattande antalet beskrivna undervisningsobservationer har sedan ett antal undervisningsmoment valts ut och analyserats. Urvalet har gjorts för att belysa vad lärarutbildare försöker åstadkomma i undervis-

ningen. Urvalet ska alltså utgöra tydliga exempel på handlingar och redskap som lärarutbildaren tar i anspråk för att realisera det som lärarutbildarna uppfattar som sitt uppdrag.

#### *Analys av olika undervisningsinnehåll*

För att kunna analysera olika typer av undervisningshandlingar och undervisningsinnehåll har jag valt en modell som till stor del är baserad på de analysverktyg som utarbetats av Emanuelsson (2001)<sup>40</sup>. I de analytiska fallbeskrivningar som presenteras fokuserar Emanuelsson (2001, s 54) fem aspekter i klassrumsinteraktionen:

- Objekt för elevernas kunskande
- Akter av kunskande som lärare öppnar för eleverna
- Olika zoner i rummet för lärande: stoffzon, den konceptuella- och den proceduriella zonen
- Skiften mellan olika zoner
- De distinktioner lärare kan göra beträffande elevernas kunskande.

Jag har däremot grupperat de aspekter som fokuserats i analysarbetet kring tre huvudteman som beskrivs i figur 2 nedan. Ett tema behandlar vad som utgör innehållet i undervisningen, ett andra tema behandlar hur detta innehåll behandlas samt det tredje temat som behandlar hur detta innehåll (vad + hur) ska tillägnas.<sup>41</sup> Jag har även valt att benämna stoffzon för faktazon.

---

<sup>40</sup> Emanuelssons studie behandlar klassrumsinteraktionen mellan lärare och elev i undervisningen i syfte att studera hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Genom att fokusera dessa aspekter av interaktionen går det att jämföra olika undervisningstillfällen oavsett vilket innehåll som behandlas.

<sup>41</sup> Dessa motsvarar Emanuelssons två översta punkter: objekt för elevernas kunskande och akter av kunskande som lärare öppnar för eleverna. Jag har dock helt uteslutit Emanuelssons femte aspekt dvs. den som behandlar de distinktioner lärare kan göra beträffande elevernas kunskande, då denna studie inte behandlar vad studenter lär sig. Däremot behandlas i denna studie, precis som i Emanuelssons, i vilken mån studenters erfarenheter kommer till uttryck i undervisningen. Studenters erfarenheter kommer till uttryck både när det gäller analys av innehållet som sådant (vem skapar innehåll?), hur innehållet behandlas (i den konceptuella zonen) samt hur innehållet tillägnas (kollektiv aktivitet).

| Vad utgör innehållet   | Hur behandlas innehållet?  | Hur tillägnas innehållet?   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur skapas innehåll?</li> <li>• Vem skapar innehåll?</li> <li>• Vilka redskap används?</li> <li>• Hur används redskap?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensioner : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faktazonen</li> <li>- Konceptuella zonen</li> <li>- Proceduriella zonen</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektiv aktivitet</li> <li>• Individuell aktivitet</li> <li>• Lärarutbildares deltagande</li> <li>• Horisontalisering</li> <li>• Vertikaliserings</li> </ul> |

Figur 2. Analyiskategorier för analys av aspekter av undervisningsobjekt

Genom att studera en undervisningspraktik och i den analysera undervisningsobjektet utifrån analyiskategorierna i figur 2 kan olika handlingar och dess innebörder urskiljas samt på vilket sätt olika redskap tas i bruk och ges innebörd. Därigenom går det att säga något om vad som utgör studenternas lärobject. Analysen omfattar dels relationen mellan *vad* det är studenterna har att hantera, dels *på vilket sätt* studenterna uppmanas att hantera detta utifrån uppfattningen att relationen mellan *"vad"* och *"på vilket sätt"* har betydelse för vilket erfärande som möjliggörs för studenterna. De aspekter av ett undervisningsobjekt som jag har valt att analysera utgör därför samtidigt en beskrivning av det som framstår som det som studenterna har att lära. Detta lärobject analyseras dock inte utifrån hur studenterna uppfattar detta utan *analysen gäller vilka lärobject som möjliggörs genom den undervisning som erbjuds studenterna*. I undervisningen fokuseras olika aspekter av undervisningsobjektet med hjälp av litteratur, olika typer av dokument och exempel, hur övningar och uppgifter är utformade, vilka erfarenheter som lyfts upp och tematiseras, karaktären av de samtal som förs och vad som av lärarutbildaren bedöms som legitima svar.

#### *Vad möjliggör olika lärobject?*

Analysen omfattar alltså undervisningsobjektet såsom det formas utifrån hur ett innehåll gestaltas och bearbetas på varierade sätt av lärarutbildaren tillsammans med studenterna vid det specifika undervisningstillfället. Beroende på undervisningsobjektets karaktär kan undervisningsobjektet kategoriseras utifrån tre olika zoner, som var för sig ger skilda förutsättningar för vilka lärobject som görs möjliga för studenterna att erfara. Emanuelsson (2001) karakteriserar tre olika zoner, faktazonen<sup>42</sup>, den konceptuella zonen och den proceduriella zonen. Emanuelsson studerar lärares frågor till elever och karakteriserar dessa frågor i relation till dessa tre zoner. Mitt intresseområde

<sup>42</sup> Emanuelsson benämner faktazon för stoffzon.

är bredare och gäller själva undervisningsobjektet som sådant. Jag fokuserar inte bara lärarutbildarnas frågor till studenterna utan jag är intresserad av att försöka karaktärisera vilket professionskunnande som möjliggörs genom det undervisningsobjekt som formas i den specifika undervisnings-praktiken och som studenternas uppmärksamhet riktas mot. Det sätt som undervisningsobjektet görs möjligt för studenterna att erfa möjliggör olika lärobject. Beroende på vilka lärobject som möjliggörs konstitueras kvalitativt skilda lärarutbildningsverksamheter som ger olika förutsättningar för vilket professionskunnande som erbjuds studenterna att erfa.

I denna studie analyseras undervisningsobjektet och lärobjectet utifrån tre lärzoner: faktazon, konceptuell zon och proceduriell zon. Begreppet ingår i de analysredskap som Emanuelsson utarbetat och kan knytas till Vygotskijs (1986) "zone of proximal development". Det avstånd som finns mellan vad någon själv behärskar enskilt och vad som klaras av tillsammans med någon annan eller i interaktion med en artefakt är komplext. Emanuelsson tänker sig lärzonen som ett rum, ett flerdimensionellt "avstånd" snarare än en sträcka och menar att det inte är den lärande som har eller äger zonen och den utgör inget mått på den lärandes förmåga. Istället ses lärzonen som en gemensam konstitution mellan den lärande och övriga personer samt eventuella artefakter (2001, s. 59). De objekt som de lärande riktar sig mot kan vara relaterade till, inte endast en zon utan flera olika, men ibland relaterade zoner.

Ett undervisningsobjekt som kan hänföras till *faktazonen* gestaltas på ett sådant sätt att lärobjectet förväntas internaliseras till stor del genom reproduktion i form av utantill inläring. Det handlar om att studenterna förväntas minnas eller återge fakta av olika slag. Kunskapskvaliteter som kan hänföras till faktazonen brukar ibland benämnas encyklopediska och kan karaktäriseras som antingen riktiga eller felaktiga. I lärarutbildningen handlar det dock sällan om att kunna återge faktakunskaper. I den undervisning jag har följt handlar det istället om en annan typ av reproduktion. Studenter förväntas, inte så mycket att återge sekvenser ur t.ex. läroplanens värdegrund, utan snarare redogöra för rätt tillämpning av sekvenser hämtade från läroplanens värdegrund. Det handlar då inte om att diskutera värdegrundens innebörd utan studenter förväntas redovisa ett specifikt, ofta underförstått, rätt förhållningssätt i relation till värdegrunden. Detta förhållningssätt kan värderas i termer av rätt/fel och karaktäriseras som ett slags utantillinläring där det gäller att återge det förväntade förhållningssättet. Reproduktion konstituerar således faktazonen som sådan och utgör en, om än inte alltid uttalad, aspekt av undervisningsobjektet. Undervisningsobjekt inom faktazonen tematiseras sällan för att möjliggöra en djupare analys, syntes eller tolkning. I denna zon handlar det till stor del om att kunna återge ett föreskrivet pensum eller ett visst förhållningssätt, snarare än att utveckla en fördjupad för-



ståelse av fenomenet ifråga.

När det gäller objekt inom *den proceduriella zonen* ligger fokus mer på formen snarare än innehåll. Studenters färdigheter att t.ex. kunna uttrycka sig skriftligt och ge uttryck för en reflektiv hållning är centrala inslag i denna zon. Att kunna skriva reflekterande är en förmåga som fokuseras snarare än vad studenten reflekterar över. Det kan också handla om att studenter ges uppgifter där redovisningen i sig utgör själva läroobjektet snarare än vilket innehåll som behandlas i uppgiften. Distinktioner kan göras i form av rätt eller fel metod eller i termer av bra, tydligt och säkert, när det gäller presentationer och olika typer av redovisningar. Såsom undervisningsobjektet framställs riktas studenternas uppmärksamhet mot förfaringssättet som sådant, snarare än innehållsliga dimensioner.

Undervisningsobjekt inom *den konceptuella zonen* är mer kvalitativt differentierande och fokuserar i större utsträckning utvecklandet och tillägandet av begrepp. Objekt inom denna lärzon handlar om att studenterna ska göra en analys eller syntes av ett eller flera begrepp och förmågan att relatera olika företeelser och fenomen till varandra. Varierade sätt att förstå och på vilket sätt variationen i uppfattningar och sätt att förstå kommer till uttryck och dess konsekvenser utgör centrala inslag i denna zon. Det kan handla om att i undervisningen fokusera kursplaner och diskutera vad det är för slags dokument och hur man kan förstå framväxten och förändringen av denna typ av dokument. Dokumentens innebörd diskuteras och studenters olika sätt att förstå kursplanerna och på vilka sätt det är möjligt att tolka dokument som dessa, är exempel på ett undervisningsobjekt inom den konceptuella zonen. Distinktioner på vilka olika sätt studenter förstår framstår som centrala snarare än om de förstår eller ej. På samma sätt kommer frågan om studenter utvecklar rätt förhållningssätt eller ej i bakgrunden. Snarare framstår vilka förhållningssätt studenter ges möjlighet att utveckla och vad dessa varierade förhållningssätt grundar sig på vara det som fokuseras inom denna lärzon.

Emanuelsson (2001) menar att skiften kan ske mellan olika zoner. Skiften kan också ske mellan olika kontexter. Dessa skiften beskrivs som lärares *vertikaliserings* eller *horisontalisering*. I denna studie<sup>43</sup> handlar det om i vilken mån ett undervisningsobjekt kan gestaltas på ett sådant sätt att de läroobjekt som formas rör sig mellan olika kontexter eller mellan olika lärzoner. *Vertikaliserings* innebär att ett undervisningsobjekt förflyttas mellan olika lärzoner och möjliggör olika läroobjekt som förflyttas mellan olika lärzoner. Det kan t.ex. innebära att ett undervisningsobjekt möjliggör att studenter

---

<sup>43</sup> Emanuelsson talar i detta sammanhang om lärares frågor som genom sina formuleringar kan öppna för skiften mellan olika zoner under en och samma period.

utvecklar en förmåga till analys samtidigt som studenter ges möjlighet att utveckla förmågan att i tal och skrift ge uttryck för detta analytiska förhållningssätt. Det sätt som undervisningsobjektet formas kan möjliggöra att ett stoff kan jämföras och sättas i relation till andra stoff så att en generalisering av flera stoff till en gemensam princip eller förklaringsmodell kan bli möjlig. Då förflyttas ett undervisningsobjekt från faktazon till den konceptuella zonen och lärojektet förflyttas på motsvarande sätt. *Horisontalisering* handlar om att undervisningsobjektets inramning skiftar. Det kan handla om att kontexten för undervisningsobjektet förflyttar från ett sammanhang till ett annat eller att det sätt som undervisningsobjektet gestaltas öppnar för breddning av innehåll mot andra sammanhang än den kontext där undervisningsobjektet först gestaltades. Vilka aspekter av innehåll som urskiljs och på vilket sätt detta sker har betydelse för i vilken mån vertikaliserings och horisontalisering av undervisningsobjektet möjliggörs. Lärarutbildares och studenters frågor kan öppna upp för andra dimensioner än de som ursprungligen synliggjordes. Sammanhang kan därmed förskjutas och möjliggöra urskiljning av andra variationer och relationer mellan dessa så att ett innehåll ges andra dimensioner och möjliggöra att innehållet kan förstås på ett mer fördjupat sätt.

## 5.5 Studiens giltighet

I kvalitativa studier är det karaktären eller egenskapen hos ett fenomen som studeras. Analysen syftar till att upptäcka egenskaper, innebörder eller variationer, strukturer och processer hos ännu icke kända eller ännu icke helt kända företeelser (Starrin, 1994). I vilken mån en studie kan sägas ge rättvisa åt de utbildningspraktiker som studerats och i vilken mån de tolkningar som gjorts av hur lärare hanterar undervisningsinnehållet kan anses vara rimliga hänger alltså samman med i vilken mån beskrivningskategorierna kan beläggas. I denna studie sker det med hjälp av citat hämtade från intervjuer och undervisningsobservationer. Det blir då möjligt att följa forskarens ställningstagande och värdera rimligheten i dessa. Intervjuer och undervisningsobservationer har transkriberats efter normer för det skrivna språket, men då materialet är omfattande har det varit nödvändigt att göra någon form av datareduktion vid resultatredovisningen. Det innebär att vad som sägs ibland återberättas istället för att replikskiftena återges ordagrant. Vilken betydelse det har att dels ett urval görs, dels att dessa urval reduceras i omfattning då de redovisas är dock svårt att säga någonting om, men det är en fråga som måste belysas och har betydelse för studiens validitet.

Intervjun som datainsamlingsmetod har diskuterats och kritiska argument har framförts som ifrågasätter om det är möjligt att komma åt människors föreställningar eller kunskaper i en intervju. Säljö (1997) menar att det istället är människors handlingar som borde bli föremål för studier. I denna

studie ses utbildningspraktiker konstitueras av deltagarnas handlingar vilka ses relaterade till deltagarnas motiv. Dessa undervisningspraktiker utgör brännpunkten i denna studie. Undervisningspraktikerna redovisas med hjälp av olika citat och ganska omfattande och innehållsrika beskrivningar av den verksamhet som analyseras, men, citat och det som återberättas utgör endast en del av allt datamaterial. Därför måste det finnas en reell möjlighet att granska de antaganden som ligger till grund för hur utsagorna tolkats och för hur den övergripande analysen har genomförts. På vilket sätt grundas tolkningen av datamaterialet? Frågan om vilka teoretiska antaganden som gjorts, hur studien genomförts och hur den presenteras och diskuteras är därför av vitalt intresse för att kunna granska och bedöma studien som helhet. För att göra det möjligt att bedöma hur studien genomförts utifrån de antaganden som ligger till grund för studiens design och genomförande har studiens teoretiska antaganden och implikationer beskrivits i kapitel 4 och 5.

All forskning ställs inför frågor om trovärdighet och giltighet. Ett sätt att bedöma forskningsresultatets trovärdighet och giltighet är dess kommunicerbarhet. Inom fenomenografin har det ibland tillämpats ett system med medbedömare som har till uppgift att placera forskarens utskrivna kategorier i någon av de beskrivningskategorier som forskaren konstruerat och graden av samstämmighet kan då bedömas. Dock kvarstår osäkerhetsfaktorn då medbedömaren vanligen inte har att ta ställning till antalet kategorier eller till kvaliteten i bedömningskategorierna. Frågan om kommunicerbarhet hänger också samman med i vilken mån undersökningspersonerna känner igen sig i de olika beskrivningarna och i vilken mån de olika beskrivningarna upplevs ge en adekvat bild av den beskrivna verksamheten.

Kvale (1997) talar om tre tolkningskontexter; intervjupersonerna, allmänhet och forskarsamhället. I den första kontexten åvilar det forskaren att hålla sina tolkningar inom ramen för intervjupersonernas förståelse. Den andra kontexten handlar om att ta ställning till om forskaren lyckas åstadkomma en väldokumenterad och stringent tolkning. Det behöver inte betyda att man instämmer i tolkningen, bara att argumentationen ses som övertygande. En tredje tolkningskontext rör forskarsamhället och har att göra med huruvida en särskild teori eller ett visst perspektiv kan betraktas som giltig för det beforskade området och om den specifika tolkningen anses följa av anförd teori eller prioriterat perspektiv. Validering blir en fråga om att framgångsrikt argumentera för den relativa trovärdigheten hos olika kunskapsanspråk. Att kunna presentera argument med tyngd utan att för den skull plädera för "sanning" blir därigenom en möjlig väg att övertyga om arbetets självständighet och relevans och i vilken mån studien ger läsaren en möjlighet att betrakta ett hörn av verkligheten på ett nytt sätt (jmf. Permer & Permer, 2002). Frågor som rör studiens giltighet kommer att diskuteras i det avslutande kapitlet (se avsnitt 8.1)

## Del III RESULTATREDOVISNING

### 6 Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker

Yrkesutbildningar syftar till att studenter ska utveckla yrkesspecifika kompetenser. När det gäller lärarutbildningen handlar det om att utbilda professionella lärare som kan fullgöra läraruppdraget. I lärarutbildningens kursplaner anges vilka kunskaper och kompetenser studenter har att utveckla under kursens gång och i utbildningsplanerna anges vilka kurser som utbildningen rymmer och som sammantaget ska svara mot de examensmål som statsmakten fastställt. Inte sällan sätts likhetstecken i talet om utbildning mellan en utbildnings innehåll och de olika planer och måldokument som föreligger en utbildningsverksamhet. Vilket innehåll som en utbildning rymmer bestäms emellertid i stor utsträckning av de aktiviteter som äger rum inom ramen för utbildningen. I detta kapitel kommer en rad olika utbildningspraktiker att närmare presenteras i form av tio olika undervisningsexempel. Dessa exempel fungerar som fallstudier och kommer att analyseras och beskrivas i syfte att visa vilka olika lärarutbildningsverksamheter som konstitueras inom ramen för den nya lärarutbildningen med en lärarexamen.

Utgångspunkten för analysen är att blivande lärares professionskunnande formas genom deltagande i olika undervisningspraktiker där sättet att ta itu med uppgiften har en central betydelse för vilka kunskaper och värderingar som studenterna ges möjlighet att utveckla. I denna studie ses både innehållet i sig och det sätt som lärarutbildarna tillsammans med studenterna gestaltar och bearbetar undervisningsinnehållet ha stor betydelse för vilket professionskunnande som blir möjligt för studenterna att utveckla under sin utbildning. Vad som ses som relevanta sätt att handla och sätt att tala konstituerar på så sätt olika lärarutbildningsverksamheter där olika undervisningsobjekt formas i syfte att realisera det som lärarutbildarna uppfattar att lärarutbildningen syftar till. Genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen skapas förutsättningar för vilka förmågor och färdigheter studenterna ges möjlighet att utveckla.

Dessa olika läroobjekt<sup>44</sup> möjliggör olika typer av professionskunnande.

Lärarytbildarnas uppfattningar om sitt uppdrag kommer till uttryck genom dessa olika undervisningshandlingar och har alltså stor betydelse för vilka undervisningsobjekt som formas. Grupper av undervisningshandlingar formar på så sätt olika undervisningspraktiker. Beroende på vilka motiv som undervisningen syftar till att realisera konstitueras olika lärarytbildningsverksamheter. Ur datamaterialet har fyra olika lärarytbildningsverksamheter framträtt. Dessa olika lärarytbildningsverksamheter kommer nu att närmare presenteras utifrån vilka handlingar och redskap som tas i bruk i de olika undervisningspraktikerna. Därigenom kommer de olika undervisningsobjekten som formas inom lärarytbildningsverksamheternas olika undervisningspraktiker att beskrivas och likaså de läroobjekt som blir möjliga för studenterna att erfa utifrån undervisningsobjektets beskaffenhet.

Kapitlet disponeras på följande sätt. Först presenteras en översikt (se även bilaga 2) över de fyra kvalitativt skilda lärarytbildningsverksamheter som har framträtt ur datamaterialet. Därefter presenteras en översikt (se även bilaga 3) över lärarytbildningsverksamheternas diskurser om lärande. Efter att dessa översikter har presenterats kommer varje lärarytbildningsverksamhet att närmare beskrivas med hjälp av exempel hämtade från ett antal olika undervisningspraktiker. Varje undervisningspraktik syftar till att beskriva en eller flera av de aspekter av professionskunnande som möjliggörs genom det innehåll som erbjuds i varje undervisningspraktik. För att lättare kunna följa framställningen skrivs dessa aspekter av professionskunnandet i *kursiv fetstil*. De exempel som redovisas har valts ut för att åskådliggöra aspekter av det professionskunnande som möjliggörs inom respektive lärarytbildningsverksamhets olika undervisningspraktiker. Det förekommer att samma citat används i olika exempel. Jag har då bedömt citaten som illustrativa för den aspekt jag velat synliggöra i exemplet. Dessa citat visar emellertid också att olika aspekter av professionskunnande förekommer parallellt i en undervisningspraktik och blir möjliga att urskilja inom en och samma undervisningssekvens. Undervisningspraktikerna har också analyserats utifrån vilka kunskapszoner (se avsnitt 5.4.5) som blir möjliga att urskilja i datamaterialet. Dessa analyser kommer att sammanfattas i kapitel 7, avsnitt 7.2.2.

---

<sup>44</sup> *Undervisningsobjektet* ska förstås som det som studenterna har att utveckla kunskaper om och som på olika sätt gestaltas och bearbetas vid ett eller flera kurstillfällen under en kurs. *Läroobjektet* är de förmågor och färdigheter studenterna ges möjlighet att utveckla genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen.

## 6.1 Översikter över professionskunnande och diskurser om lärande

Nedan presenteras de fyra kvalitativt skilda lärarutbildningsverksamheter som framträtt ur materialet. Varje lärarutbildning presenteras med en övergripande rubricering som anger karaktären på det professionskunnande som lärarutbildningsverksamheten syftar till. Till varje lärarutbildningsverksamhet har ett antal aspekter av detta professionskunnande kunnat urskiljas. Dessa aspekter presenteras i punktform under varje lärarutbildningsverksamhet.

---

Översikt över fyra lärarutbildningsverksamheter och vilket professionskunnande som möjliggörs inom respektive lärarutbildning

---

### **1. Lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling i syfte att blivande lärare utvecklar förmågan att**

- lära känna sig själv i syfte att bättre kunna förstå andra människor
- utveckla den kommunikativa förmågan i syfte att utveckla relationer
- utveckla en förmåga att hantera betingelserna i klassrummet

### **2. Lärarutbildningsverksamhet för värdegrundsfostran i syfte att blivande lärare utvecklar**

- en förmåga att tillämpa värdegrunden i syfte att upprätthålla och utveckla det demokratiska samhället
- en förmåga att tillämpa värdegrunden som grund för arbetet inom ramen för lärarutbildning såväl som skola

### **3. Lärarutbildningsverksamhet för analytiskt förhållningssätt i syfte att den blivande läraren utvecklar**

- ett analytiskt förhållningssätt i relation till olika teoretiska perspektiv
- en förmåga att analysera skolverksamhet och dess styrdokument ur ett teoretiskt och utbildningshistoriskt perspektiv

### **4. Lärarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande i syfte att den blivande läraren utvecklar**

- förmågan att didaktisera ett ämnesinnehåll
  - en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll och utifrån ämnesspecifika aspekter
  - en förmåga att skapa möten mellan elev och ämnesinnehåll i syfte att ge elever möjlighet att bättre förstå sin omvärld i relation till sina egna erfarenheter
-

För att kunna ge en mer översiktlig bild över vilka handlingar som ses relaterade till lärande i de olika lärarutbildningsverksamheterna presenteras nedan en översikt över de lärandediskurser som framträtt ur materialet om vad som möjliggör lärande och vad lärande resulterar i. Hur dessa handlingar kommer i bruk inom respektive lärarutbildningsverksamhet kommer därefter att närmare presenteras under respektive undervisningsexempel. Dessa ska ses som diskurser om lärande som finns inbäddade i de olika undervisningspraktikerna och som utgör en grund för sätt att tala och sätt att handla i de olika lärarutbildningsverksamheterna.

---

## Översikt över lärarutbildningsverksamheternas diskurser om lärande

---

### **1 Lärande genom reflektion - med fokus på studenters lärande**

Att blivande lärare skapar kunskap i relation till läraruppdraget genom

- att reflektera över egna erfarenheter i syfte att utifrån sig själv dra nya slutsatser som kan leda till ny kunskap.
- egenaktiva arbetsmetoder skapa ett reflekterande förhållningssätt i syfte att upptäcka nya samband som kan leda till ny kunskap

### **2 Lärande genom tillämpning av de exempel som lärarutbildningen statuerar - med fokus på studenters lärande**

Att blivande lärare skapar kunskaper om förväntade metoder och förhållningssätt genom att rätt tillämpa exempel som ges i utbildningen i syfte att utveckla studenters erfarenhet av

- vad undervisningens innehåll bör riktas mot
- hur undervisningen bör gestaltas
- hur en skolverksamhet baseras på elevers intressen
- vilket förhållningssätt som föreskrivs i styrdokument

### **3 Lärande genom analytiskt förhållningssätt - med fokus på studenters och elevers lärande**

Att blivande lärare skapar kunskaper genom ett analytiskt förhållningssätt i syfte att kunna urskilja variationer och analysera dess relationer i förhållande till

- olika teoretiska perspektiv
  - skolverksamhet utifrån olika teoretiska perspektiv
  - styrdokument ur ett utbildningshistoriskt och utbildningspolitiskt perspektiv i syfte att granska, tolka och tillämpa styrdokument
  - olika ämnesuppfattningar i förhållande till olika kunskapsmål och kunskapsinnehåll i syfte att utveckla ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt för elevens kunskapsutveckling och identitetskapande
-

## 6.2 Lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling

En central del i lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling handlar om att lärarstudenten ges möjlighet *att lära känna sig själv i syfte att bättre kunna förstå andra människor*<sup>45</sup>. Genom att reflektera över sin egen utveckling och sina egna erfarenheter ges blivande lärare möjlighet att utveckla sin förmåga att bättre kunna förstå eleverna.

Hur har jag själv formats till den jag är? Vad är det för bitar jag har med mig? Alla har erfarenhet av skolan, positiva som negativa. Det är många sådana saker man pratar om och arbetar med under den här kursen. Vad har jag själv för erfarenheter? Och också få en förståelse för hur mina elever påverkas av sin närmiljö, sitt ursprung osv. Det går inte att arbeta likadant överallt. Utan man måste ha med dessa bitar också. Och förstå dem. (*Intervju med lärarutbildare A*)

Med hjälp av olika uppgifter förväntas studenterna att lära sig dra lärdomar utifrån sina egna personliga erfarenheter och genom att reflektera över dessa erfarenheter utveckla kunskaper och nå självinsikt. Därigenom förväntas studenter utveckla sin förmåga att möta elever och beakta deras behov. I denna lärarutbildning ses detta reflekterande förhållningssätt utvecklas främst med hjälp av olika typer av redskap, t.ex. protokoll, loggböcker, läsjournaler och portfolio. Dessa redskap används i ett tvåfaldigt syfte, dels för att möjliggöra för studenterna att reflektera över sina egna tankar i relation till läraruppdraget, dels för att utveckla förmågan att i skrift uttrycka sina tankar och kommunicera olika typer av erfarenheter.

*Lärarutbildare B:* Men i andra kurser som jag är inne i /.../ där lämnar de in individuella portföljer. Ett antal olika sorters uppgifter som blir den här portfolieuppgiften. Och den blir ju helt individuell. Och den ska sedan examineras. Och där måste jag möta dem i deras resonemang. Den tiden måste finnas för att det ska bli meningsfullt. För att det ska kunna bli till utveckling för dem måste jag gå in och ha dialog.  
*Marie:* Då gör du det skriftligt?

---

<sup>45</sup> För att lättare kunna följa framställningen och följa vilka aspekter av lärarutbildarnas motiv som kommer till uttryck i de olika undervisningspraktikerna, är lärarutbildarnas uppfattningar *kursiverade i fetstil* i den löpande texten. De sammanfaller med de aspekter som finns angivna i Bilaga 2.



*Läroarbildare B* : Ja, jag tror att det ligger mycket kvalité i detta även om jag har tänkt att "så mycket tid det går åt och var ska jag ta den ifrån"? Men jag har tänkt om. För jag ser, bara på det här året som jag har jobbat här, att det är där utvecklingen sker. Att jag tar mig den här tiden. Att jag gör det och går in personligt och ställer frågor kring det de har skrivit. "Hur tänker du här? Om vi hade gjort så här i den här situationen hur hade det utvecklas?" Många gånger hinner inte de svara mig tillbaka och det är inte nödvändigt. Men det sätter igång processer som de diskuterar med varandra och som de kanske återkommer med i nästa uppgift. (*Intervju med läroarbildare B*)

I en lärandediskurs som ser lärande kopplat till den egna reflektionen uppmanas studenterna att plocka fram sina egna upplevelser av skolan. Läroarbildare uppfattar att studenterna genom reflektionen på ett mer medvetet sätt kan förhålla sig till sin egen skoltid och sina personliga erfarenheter av att vara elev. Läroarens roll diskuteras i termer av att vara coach, handledare och inspiratör. Dessa benämningar ses också som uttryck för den nya lärorollen till skillnad mot den traditionella förmedlingspedagogiken, som i denna läroarbildningsverksamhet inte sällan framställs som otidsenlig. Frågan om vad eleverna ska coachas fram till och vad handledningen ytterst syftar till, blir dock frågor som inom denna läroarbildningsverksamhet behandlas som något implicit och som ses som underförstått och blir därför ganska osynliga för den enskilde studenten.

Och att de också får klart för sig detta att lärorollen idag är mycket att vara handledare, ledare, inspiratör. Det är inte enbart kunskapsförmedling. Därmed inte sagt att man inte kan få lov att göra det. Därmed inte sagt att jag inte kan få ha intressanta föreläsningar för mina elever. De uppskattar det. Det finns ju ingenting som är så intressant som att få höra på någon som brinner för någonting och berättar om det. Jag tror att det jag försöker tala om för dem är att elever lär sig väldigt olika. Att man har börjat bli mer och mer observant på det att man har olika starka kanaler för hur vi lär. Och att jag som läroare på något sätt också får ta till och variera min metodik på det sättet och ge alla en chans att liksom ta till sig det här. Och det kommer ju in också här med olika inlärningsstilar. För många är detta lite nytt, faktiskt. Det handlar ju också om deras eget lärande. Och deras egen utveckling och att se den själv. "Men herregud, men sån är ju jag." (*Intervju med läroarbildare A*)

I denna läroarbildningsverksamhet ligger uppgiften i att ge studenterna möjlighet att kontinuerligt reflektera över det framtida läroarbudet i

relation till olika kursmoment och till sin egen utveckling. Genom att fokusera och tänka kring sina egna erfarenheter förväntas studenterna skapa nya insikter<sup>46</sup>. Att utveckla och uttrycka detta medvetna förhållningssätt blir också ett uttryck för att lärande kommer till stånd. Genom att skapa förutsättningar för studenter att tillägna sig en reflektionsdiskurs uppfattas att studenter också ges möjlighet att tillägna sig de kunskaper och värderingar som i denna lärarutbildningsverksamhet framstår som rimliga och förväntade sätt att handla.

Vad reflektionen riktas mot är det emellertid upp till varje student att själv besluta om. I vilken utsträckning studenterna väljer att använda sig av kurslitteraturen är i första hand en fråga för studenterna att själva besluta om. Väljer de att reflektera utan koppling till kurslitteraturen så är inte det en fråga för lärarutbildaren. Det primära är att studenterna reflekterar över lektionspasset och redovisar denna reflektion i form av ett reflektionsprotokoll.

*Lärarutbildare C:* Efter varje lektionspass har de träffats i sina basgrupper. Där har de fått i uppgift att reflektera över lektionsinnehållet och sedan har dom fått en uppgift, antingen kopplad till den litteratur som ska vara läst till det aktuella passet, så får dom välja ut ett eller flera moment som dom får fördjupa sig i eller problematisera kring. Eller så vid ett tillfälle, har det varit ett fall som dom sedan har fått redovisa vid nästa tillfälle muntligt.

*Marie:* Nu ska jag läsa det här ordentligt [läser det reflektionsprotokoll som lärarutbildare C visat tidigare under intervjun]. Det handlar om att dom reflekterar kring själva undervisningstillfället?

*Lärarutbildare C:* Ja, just precis.

*Marie:* Knyter de också någon litteratur till reflektionen?

*Lärarutbildare C:* Inte detta. Det brukar vara så. Men eftersom de är så många i gruppen så brukar de dela upp uppgiften. Så någon skriver protokoll kring lektionspasset och någon annan skriver kring litteraturen. (*Intervju med lärarutbildare C*)

Hur undervisningspraktiker utformas som syftar till att utveckla studenters förmåga att reflektera över egna erfarenheter för att bättre förstå andra människor kommer att närmare belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 1.

En lärares kommunikativa förmåga och sociala kompetens ses i denna lärarutbildningsverksamhet som en förutsättning för att läraruppdraget ska

---

<sup>46</sup> Se översikt över lärarutbildares uppfattningar av lärande: Lärande genom reflektion, se Bilaga 3.

kunna fullgöras. Förmågan att bygga och hantera relationer ses som ett uttryck för lärares sociala kompetens. Vad som fokuseras är därför i första hand på vilket sätt läraruppdraget hanteras. I denna lärarutbildningsverksamhet talas om läraruppdrag som ett ledaruppdrag där *utvecklandet av den kommunikativa förmågan i syfte att utveckla relationer* ses som ett av lärarutbildningens centrala uppdrag.

Det handlar om grundläggande saker. Dels handlar det oerhört mycket om hur man bygger relationer. Yrket har blivit mycket mer relationsorienterat jämfört med för fyrtio år sedan, eller tjugo kanske till och med. Det är stor skillnad. Om man ser till de nya läroplanerna Lgr 80 och Lpo 94. Det handlar inte bara om kunskapsförmedling. Långt därifrån. Det handlar om den kontakten man kan skapa, dels med elever men också med deras föräldrar. Så det är mycket ett socialt arbete. *(Intervju med lärarutbildare D)*

Otroligt viktigt det här med den sociala biten. Hur handskas jag med sådana situationer som jag kommer att ställas inför? Föräldrar? Kollegor? Elever? Vad har jag för förhållningssätt till de här frågorna? *(Intervju med lärarutbildare A)*

I denna lärarutbildningsverksamhet talas om ett pedagogiskt ledarskap. Det omfattar en förmåga att skapa och utveckla klassrumsmiljöer där alla elever kan bli respekterade och arbeta utifrån sina egna behov och förutsättningar. Klassrumsmiljön har betydelse för elevers utveckling och lärande. *Att bli-vande lärare utvecklar förmågan att hantera betingelserna i klassrummet* utgör därför ett centralt uppdrag. I denna lärarutbildningsverksamhet talas om lärare som ledare som har till uppgift att frammana rätt laganda och att "spelreglerna" upprätthålls.

Om vi säger en sådan sak som att i en klass där det är oro och där kommunikationen inte fungerar. Där man är elaka mot varandra och där det kanske förekommer mobbing under ytan. En sådan klass kan ju aldrig fungera socialt och kunskapsmässigt och därför måste jag ju jobba med de bitarna när jag har eleverna framför mig. Och det får inte bli poesi det jag pratar om utan det måste förankras i den dagliga verkligheten. Och att jag mycket tydligt markerar var gränserna går. "Det där kan vi aldrig acceptera". Och det har vi pratat om och det ska vara väl förankrat här. Men jag får liksom inte bara prata om det och sedan när det händer något så låtsas jag att jag inte hörde och fortsätter med min undervisning. Därför att då blir det ett gungfly. *(Intervju med lärarutbildare E)*

En lärares sociala kompetens och förmåga att hantera betingelserna i klassrummet har betydelse för i vilken mån elever upplever skolan som meningsfull och utifrån detta kan motiveras att ta itu med skolarbetet.

Hur hanterar jag mitt ämne för att de ska bli motiverade, engagerade, intresserade, allt? Då måste man hantera det här att man skapar en vi-känsla i en grupp. Att vi här i klassen trivs tillsammans och vi trivs tillsammans med andra på den här skolan. Och att det inte blir ett ”vi och dom” förhållande. Att jag bestämmer alla regler och hur allt ska vara. Och det är inte förankrat och att det inte är någon elevdemokrati. Dom får inte vara med i någon planering. Alla dom bitar som gör att det blir vi och dom måste man ju lära sig och bryta ner och hantera. *(Intervju med lärarutbildare E)*

På vilket sätt en undervisningspraktiker formas som syftar till att utveckla studenters förmåga att kommunicera och hantera betingelserna i klassrummet kommer att närmare belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 2 och undervisningspraktik 3.

## Undervisningspraktik 1

I början av utbildningen introduceras studenterna i hur de ska läsa kurslitteraturen utifrån en läslogg. Enligt den instruktion som ges ska läsloggen skrivas på ett sådant sätt att den börjar med en kort sammanfattning av den aktuella kursboken. Lärarutbildaren betonar i sin introduktion till uppgiften att det inte är bokens innehåll som är det väsentliga. Läsloggan ska av den anledningen inte ses som ett referat av en bok. Istället menar lärarutbildaren att det är den egna läsupplevelsen som är det centrala. Lärarutbildaren förtydligar detta i sin genomgång genom att påpeka att ”kursbokens innehåll ska sammanfattas i ett par, tre meningar”.

### **Läsjournal**

*Du har fått i uppgift att skriva en läsjournal. Denna uppgift syftar till att du i skriftlig form skall bearbeta dina läsupplevelser. I din läsjournal tolkar du alltså bokens budskap och reagerar på dess innehåll. Du tar upp det som är intressant och märkligt, och du noterar sådant du tycker stämmer eller inte stämmer med dina egna åsikter. Du lyfter fram dels sådant som har gett dig svar på frågor du tidigare ställt dig, dels sådant som väckt nya frågor.*

*Vidare reflekterar du över sådant som under läsningen gjort dig upprörd, besviken, förvånad, nyfiken, glad eller hoppfull.*

Figur 3. Från stencil "Läsjournal" som delas ut i början av utbildningen

I mitten av utbildningen läser alla studenter i ett av lärarutbildningsämnena en kurs som är inriktad mot frågor som rör lärande. Kursen, som både i sin rubricering och kursmål, syftar till att främja studenternas förmåga att leda och stödja barn, ungdomar och vuxna i deras lärande och utveckling, både individuellt och i grupp.

**Kursens mål:**

- förstå hur och varför olika pedagogiska förhållningssätt resulterar i olika sätt att planera och genomföra undervisning i ämnet X
- utifrån erfarenheter och teori kunna analysera både samhälleliga och individuella villkor för att stödja och utveckla elevers lärande
- kunna omsätta ovannämnda kunskap till ett praktiskt pedagogiskt förhållningssätt både i relation till elever och till skolan som lärande och utvecklingsmiljö
- identifiera problem i elevers lärande och sociala situationer, samt kunna upprätta åtgärdsprogram och vidta adekvata åtgärder
- skapa goda förutsättningar för lärande genom att använda varierande kommunikationsformer
- tillämpa ett pedagogiskt förhållningssätt som utvecklar elevernas kommunikativa färdigheter (Ur Kursplanen)

Figur 4. Kursplanens kursmål

En av kursböckerna presenterar olika lärandeperspektiv och presenterar olika teoribildningar som finns kring utveckling och lärande. I boken beskrivs behaviorism, kognitivistiska teorier, individuellt och socialt konstruktivistiska teorier såväl som olika teoribildningar kring motivation, identitet och socialisation. Under kursen behandlas dock inte kursboken på något seminarium eller föreläsning. Studenterna får istället i uppgift att i sin basgrupp diskutera bokens innehåll och redovisa diskussionen i form av ett protokoll som skickas med e-post till lärarutbildaren. Uppgiften delas ut till studenterna vid kursens introduktionsmöte och innehåller också en skriftlig instruktion för hur studenterna ska gå till väga för att lösa uppgiften att diskutera bokens innehåll i basgruppen.

### **Uppgift**

Uppgiften innebär att varje grupp (om ni är 4 st. i gruppen) kan dela upp innehållet förslagsvis på följande sätt:

Samtliga i gruppen läser kap 2 (nödvändigt för att få översikt över bokens begrepp)

Resterande kapitel kan ni fördela individuellt där var och en i gruppen ansvarar för var sin *redovisningsdel*.

Ni träffas i gruppen och redovisar för varandra

Försök att vid redovisningen fokusera på de delar som ni uppfattade som mest intressanta

Protokoll från den efterföljande diskussionen lämnas in.

Figur 5. Skriftlig instruktion som delas ut till studenterna vid kursintroduktionen

I den skriftliga instruktionen uppmanas studenterna att dela upp bokens innehåll mellan sig så att gruppens medlemmar läser olika avsnitt. När gruppen därefter återsamlas, redogör var och en för det lästa avsnittet. I introduktionen av uppgiften motiveras tillvägagångssättet utifrån ambitionen att ”göra diskussionen så meningsfull som möjligt”. Inom ramen för basgruppen erbjuds studenterna möjligheter att ge uttryck för sin förståelse, knyta an till sina erfarenheter och ta del av andra gruppmedlemmars förståelse. Eftersom kursboken inte behandlas gemensamt vid någon föreläsning eller vid något seminarium, blir det därför en uppgift för studenten, enskilt och i grupp, att analysera och jämföra olika perspektiv på lärande. Det blir också den enskilde studentens uppgift att knyta kursbokens komplexa innehåll till kursens övergripande målsättningar ”att främja studenternas förmåga att leda och stödja elevers lärande och utveckling” (se kursmålen, figur 4).

### *Reflekterande förhållningssätt som undervisningsobjekt*

Att utveckla ett reflekterande förhållningssätt kring sina egna erfarenheter i relation till det kommande läraruppdraget utgör målet för många av de undervisningsstrategier som används i denna undervisningspraktik. Strategierna syftar sammantaget till att realisera det lärarutbildarna uppfattar som lärarutbildningens övergripande syften, nämligen att utbilda klarsynta och omdömesgilla lärare som har förmågan till självreflektion och som kan möta och förstå sina elever. Olika typer av skriftliga dokument utgör centrala red-

skap för att nå detta övergripande mål. Genom att träna sig i att skriftligt reflektera förväntas studenterna samtidigt utveckla en förmåga att relatera olika undervisningsinnehåll till den egna erfarenheten såväl som till läraruppdraget som sådant. På det sättet förväntas studenterna att utveckla en större självkänedom för att därigenom bättre kunna förstå de elever som de kommer att möta.

Undervisningsinnehållet får betydelse för att ”sätta igång” reflekterandet som sådant och det är i relation till det som sägs under lektionerna som reflektionen ska ta sitt avstamp. Undervisningen fungerar här som en bakgrund mot vilket den egna känslan och upplevelsen på ett tydligare sätt kan framträda och den egna erfarenheten synliggöras. Kurslitteraturen utgör i detta sammanhang ett redskap för att utveckla ett reflekterande förhållnings-sätt. Med hjälp av adjektiv som ”upprörd, besviken, förvånad, nyfiken, glad eller hoppfull” (ur instruktion till läsjournal, fig. 3) uppmanas studenterna att läsa, bearbeta och analysera kurslitteraturen och därefter uttrycka sin förståelse utifrån läsjournalens läsanvisningar. Det ligger till stor del på studenten att själv lotsa sig igenom kurslitteraturen, bearbeta och förstå den. Vad som fokuseras i denna lärarutbildning kan därför främst sägas handla om på vilket sätt studenterna har blivit berörda av litteraturen snarare än vilken förståelse studenterna utvecklar. Reflektionen blir till stor del en själv-reflektion.

Reflekterandet i sig utgör ett centralt momentet i denna lärarutbildningsverksamhet. *Att skriftligt ge uttryck för självinsikt kan därför sägas utgöra det lärobject som studenterna ges möjlighet att utveckla* genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen. Det handlar till stor del om att åstadkomma olika typer av dokument som kan visa att studenter reflekterar. Genom det sätt som själva reflekterandet iscensätts fokuseras dokumentet och görandet som sådant, snarare än innehålls-liga aspekter. Lärojektet kan därför sägas formas inom ramen för den proceduriella zonen. Det som efterfrågas är att studenten reflekterar över sina egna erfarenheter i relation till kommande läraruppdrag, snarare än vilka innehållsliga innebörder som studenter utvecklar i relation till kursens innehåll och i relation till kommande läraruppdrag.

## Undervisningspraktik 2

Olika kursmomt examineras på olika sätt. En kurs examineras genom att studenterna skriver en fördjupningsuppgift tillsammans i grupper med två studenter. Större delen av kursintroduktionen ägnas åt en genomgång av examinationsuppgiften, som i denna kurs benämns ”fördjupningsuppgiften”. På en overheadbild har lärarutbildare E listat ett antal exempel på vad en fördjupningsuppgift kan tänkas handla om. Lärarutbildaren läser upp samtliga 14 rubriker.

### **Några ex på fördjupningsuppgifter**

- *Hur individualiserar vi undervisningen?*
- *Hur kan skolan stödja eleverna i deras lärande?*
- *Hur får man grupper att fungera?*
- *Hur stödjer man elevens självförtroende?*
- *Hur fångar man upp de tysta eleverna?*
- *Hur synliggörs pedagogiken i min undervisning?*
- *Vilka pedagogiska teorier bygger skolan på?*
- *Hur kopplar man skolans undervisning till övriga samhället?*
- *Hur hanterar man elever med särskilda behov?*
- *Hur gör man undervisningen intressant för elever?*
- *Hur använder man IT i skolan?*
- *Hur arbetar man med elevinflytande?*
- *Hur skapar man ett gott samarbete med elevernas föräldrar?*
- *Hur arbetar man i ett arbetslag?*

Figur 6. Stencil utdelad vid kursintroduktion

En del av exemplen kommenterar lärarutbildaren, medan andra inte ges någon ytterligare inramning. Överst står "Hur individualiserar vi undervisningen?".

*Lärarutbildare E:* Detta är det svåraste, att nå varje elev på dess nivå. Det är ett enormt arbete. En svår problematik. På skolorna säger man "Det här med individualisering vill vi ha!" Men hur ser det ut på partnerskolan? Vad säger litteraturen? Hur löser läraren detta med individualisering?

Lärarutbildare E fortsätter att gå igenom listan. Rubriken "Hur kan skolan stödja eleverna i deras lärande?" ges emellertid ingen ytterligare inramning. Lärarutbildaren fortsätter:

*Lärarutbildare E:* "Hur får man grupper att fungera?". Det blir stökigt när man arbetar i grupper. Hur hanterar man det? Ger redovisningen något? [lärarutbildaren läser upp nästa rubrik] "Hur synliggörs pedagogiken i min undervisning?" Dvs. vad vill jag med min undervisning? Den kan eventuellt slås ihop med nästa "Vilka pedagogiska teorier bygger skolan på?" Det är svårt för enskilda lärare att ange vilka pedagogiska teorier man lutar sig mot. Ofta mixar man ihop något som fungerar för den lokala skolan.



På samma sätt fortsätter lärarutbildaren att gå igenom listan på förslag på fördjupningsuppgifter punkt för punkt. Exempler kan sägas utgöra en bred exposé över olika situationer och relationer som förekommer i en skolverksamhet. Tanken är att studenterna i sitt fördjupningsarbete ska välja någon frågeställning för att därigenom ”nischas in sig” på ett område. Lärarutbildare *E* poängterar att uppgiften också syftar till att ”vara en övning att presentera för andra på ett intressant sätt”. Fördjupningsuppgiften framstår därför också handla om att ge studenter möjlighet att träna och redovisa sina kommunikationsfärdigheter.

Ett häfte delas ut som innehåller en beskrivning av hur det färdiga arbetet ska se ut. Lärarutbildare *E* går igenom häftet moment för moment med början med titelbladet<sup>47</sup>. På så sätt erbjuds studenterna en struktur för hur arbetet ska genomföras, vilka kapitel som måste finnas med i arbetet, vad kapitlen ska innehålla osv. Studenterna uppmanas bygga upp en kunskapsbas och därefter formulera syfte och frågeställningar.

**1. Välj ett ämne du är intresserad av och bilda en grupp**

**2. Bygg upp en kunskapsbas**

*Ni bygger upp en kunskapsbas kring området utifrån lektioner, litteratur och undersökningar. Det är nu ni tar reda på vad som redan är skrivet kring ert ämne.*

**3. Ringa in problemet och formulera syfte och frågeställningar**

Ringa in problemet som ska undersökas. Beskriv vad det är som gjort er nyfikna på just det här ämnet. Förklara även varför det är viktigt att utreda. Utifrån den övergripande problemformuleringen preciseras fördjupningsarbetets syfte. Syftet ska formuleras på ett problematiserande sätt. Grundprincipen är att ni vill förstå och/ eller förklara varför något är på ett visst sätt. Formulera syftet så klart och tydligt som möjligt. Det som är avsikten med arbetet ska inte kunna missförstås. I anslutning till syftet skrivs de frågeställningar som projektarbetet ska svara på. Avsikten med frågeställningarna är att nyansera, konkretisera och förklara det övergripande problemet.

**4. Att finna material**

Redan i den allra första planingsfasen diskuterar ni vilket material som behövs. Valet av material är starkt beroende av syftet med arbetet. Ska ni framställa ett eget material med hjälp av t.ex. intervjuer, enkäter eller observationer? Det gäller även av välja respondenter, dvs. avgöra vem som

<sup>47</sup> Redan under den första terminens allra första veckor presenteras det examensarbete studenterna ska genomföra under utbildningens sista termin. Just titelbladet ägnas stor uppmärksamhet vid denna presentation och studenterna förevisas en overheadbild där det visas var titel och namn ska placeras.

ska intervjuas, svara på enkäter eller observeras. En annan fråga är hur många som ska intervjuas, få enkäten eller observeras. Undersökningar /.../ måste följa vissa etiska regler. Det är viktigt att ni ser till de personer som besvarar era frågor får sin identitet skyddad /.../ Var kritisk till källmaterialet.

Kom ihåg att alla källor inte väger lika tungt. Källkritiska frågor problematiserar bl.a. följande: Är det en förstahandskälla eller en andrahandskälla? Hur nära i tid är det som texten/inspelningen beskriver i förhållande till det du undersöker. Finns det anledning att misstänka att informationen är förskönad eller på annat sätt förvrängd för att passa ett speciellt syfte? Stämmer uppgifterna överens med kända fakta eller information från andra dokument?

### **5 Bearbeta materialet**

Nu är det dags att sammanställa och bearbeta materialet. Hur det går till beror på arbetets syfte. Ett sätt att dela in undersökningen är om den är kvalitativ eller kvantitativ.

#### **a. Kvalitativ undersökning**

Om ni vill undersöka attityder, upplevelser eller föreställningar på ett djupare plan bör ni använda en kvalitativ metod vid bearbetningen. Det innebär att ni utgår från det språkliga innehållet i dokument, texter, bilder eller intervjuer och analyserar det med hjälp av undersökningens frågeställningar. Ett sätt att bearbeta materialet är kategorisering. Med kategorisering menas att ni skapar rubriker under vilka ni sorterar in informationen från undersökningsmaterialet.

#### **b. Kvantitativ undersökning /.../**

Figur 7. Utdrag ur häftet om fördjupningsuppgiften

Förutom den information som ges i häftet sägs inget mer om hur problem formuleras, hur data bearbetas och analyseras. Inga hänvisningar görs till kurslitteratur eller andra metodböcker under genomgången av fördjupningsuppgiften. Under kursen erbjödes inga ytterligare undervisningstillfällen eller handledningstillfällen med anknytning till examinationsuppgiften. Om studenterna får problem uppmanas de ta kontakt med lärarutbildarna via e-mail. Efter kursens slut uppger lärarutbildare E, på min fråga, att inga studenter kom att efterfråga handledning eller ställt några frågor till handledarna.

Introduktionen berör i stor utsträckning formalia. Det är de yttre dragen som betonas såsom struktur, omfång, typsnitt, medan uppgiftens utredande karaktär betonas i mindre utsträckning. Lärarutbildare E betonar att det ska vara ”fokuserat, koncentrerat och med hög kvalitet”

*Lärarytildare E:* 7-8 koncentrerade sidor på 1,5 radavstånd, Times New Roman. Det är viktigt att ni sätter er in i detta ordentligt. Vad som ska stå under respektive rubrik och att ni håller er innanför ramarna.

Redovisningen kommer att ske dels skriftligt, dels muntligt och studenterna uppmanas "ha funderat igenom redovisningen ordentligt". Redovisningen ska också innehålla ett utvärderande inslag och en beskrivning av arbetsprocessen.

### **8. Utvärdera**

Lärande är en naturlig del av fördjupningsarbetet. Vid den muntliga redovisningen tar i också upp frågeställningarna:

- Hur tänkte vi?
- Vad gjorde vi?
- Vad har hänt?
- Hur kändes det?

*Figur 8.* Utdrag ur häftet om fördjupningsuppgiften

Efter att lärarytildaren presenterat ramarna för fördjupningsuppgiften undrar lärarytildaren om det finns några frågor.

*Lärarytildare E:* Hur känner ni inför det här? Angeläget? Vad har ni för funderingar kring skolverkligheten? Vad har ni sett ute på skolorna? Vad är det största problemet ni har sett på skolorna? Har det gjorts undersökningar? Forskats kring detta? Det är precis som i examensarbetet men här ska ni vara mer koncentrerade. [Lärarytildaren tystnar, ingen säger något] Ni är så tysta. Det är på gott och ont. Har ni myror i huvudet? Strukturen klar? Lektionerna ger en del. Basgrupperna likaså. Håll kontakt med oss lärare via mail så hittar vi utrymme om ni skulle få problem. Ni ska vara nöjda och stolta över de arbeten ni lämnar in. Det är viktigt.

### *Fördjupningsuppgiften som undervisningsobjekt*

Undervisningsobjektet i denna undervisningspraktik handlar om att lära sig genomföra en fördjupningsuppgift. Lärarytildarens introduktion av fördjupningsuppgiften inbjuder studenterna till ett stort antal dimensioner både när det gäller innehåll och tillvägagångssätt. Lärarytildaren ger inledningsvis fjorton olika exempel på vad ett examinationsarbete kan handla om. I praktiken är studenternas valmöjligheter mycket stora, då det är studen-

terna själva som har att besluta om fördjupningsuppgiftens inriktning och vilken typ av data som ska ligga till grund för analys. Det föreligger inget uttalat krav, varken i häftet som presenterar uppgiften eller i introduktionen av uppgiften, att studenterna måste använda sig av kurslitteraturen i fördjupningsarbetet. Det möjliggör ytterligare en mycket stor variationen när det gäller inriktningen på studenternas arbete. Studenterna kan i stort sett hamna var som helst. Formen för hur data ska presenteras är däremot avgränsad och beskrivs utförligt i ett häfte som delas ut vid kursintroduktionen.

Det blir dock tydligt under redovisningstillfället att de dimensioner som möjliggjorts genom det sätt på vilket fördjupningsuppgiften utformas, inte tas tillvara. När jag vid terminens slut åter deltar vid några av de inplanerade redovisningstillfällena blir det påtagligt att grupperna ska redovisa sina arbeten under en mycket begränsad tid. Det finns därför dåligt med utrymme att jämföra hur olika grupper har valt att gå till väga för att belysa en viss frågeställning. På samma sätt finns det ingen tid att diskutera olika tolkningar av resultaten.

Såsom fördjupningsuppgiften är konstruerad, i kombination med att det inte erbjuds några tillfällen under kursens gång för studenterna att diskutera sitt arbete med fördjupningsuppgiften, ställer sig lärarutbildaren delvis vid sidan om. Först vid redovisningstillfället tar lärarutbildaren del av vilket kunskapsinnehåll som studenterna utvecklat. Ett stort ansvar läggs därför på studenterna för vilket kunskapsinnehåll som skapas. Lärarutbildarens uppgift tycks främst vara att introducera uppgiften och att därefter bedöma resultatet.

Uppgiften framstår därför inte som ett tillfälle för lärande som en handledd kollektiv aktivitet där studenter lär av och med andra i interaktion kring ett gemensamt innehåll genom att kontrastera och jämföra olika sätt att förstå och sätt att lösa uppgiften som sådan. Fokus ligger istället på produkten och på vilket sätt denna produkt redovisas. Lärarutbildaren skapar förutsättningar för studenterna att välja innehåll, söka information som därefter processas, för att slutligen presenteras på ett intresseväckande sätt. Genom det sätt som uppgiften introduceras och behandlas på under redovisningen framstår det som den lärande först ska lära sig det elementära om formen för att därefter fylla detta med innehåll. Vilket innehåll som skapas tycks vara underordnat sättet det presenteras på. *Att skapa en produkt som sedan kommuniceras på ett intresseväckande sätt framstår därför som det lärobject som studenterna ges möjlighet att utveckla* genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen.

Genom att skapa förutsättningar i form av en tydlig ram för fördjupningsarbetet formas en strategi för att studenter i text kan reflektera kring skolans uppdrag och hur differentieringen och klassrummets betingelser bör

hanteras. I vilken mån och på vilket sätt studenterna väljer att knyta olika teoretiska perspektiv till den gjorda datainsamlingen är emellertid inget som uttryckligen efterfrågas, varken i den skriftliga instruktionen till fördjupningsuppgiften eller av lärarutbildaren i dennes genomgång av uppgiften. Det framstår därför att vara en fråga som de enskilda studenterna har att besluta om och hantera. Det sätt varpå lärarutbildaren iscensätter examinationsuppgiften skapar olika inramningar för de frågeställningar som studenterna väljer att fördjupa sig i. Detta möjliggör en breddning, men i mindre utsträckning en fördjupning, av innehåll mot olika sammanhang och kontexter. Studenternas möjliga lärande horisontaliseras därför endast inom samma kunskapszon. Studenternas fördjupningsarbeten skulle kunna innebära en vertikalisering mellan olika kunskapszoner. Genom att visa på vilka olika sätt en frågeställning kan beläggas skulle en fördjupning kunna ske genom att objektet förflyttas från den proceduriella zonen till den konceptuella zonen.

### Undervisningspraktik 3

I olika lokala styrdokument finns ett tydligt uttalat fokus på frågor som rör lärande. Det blir särskilt tydligt i hur man valt att benämna många av lärarutbildningens lärarytbildningsämnen. Av lärarutbildningens fjorton lärarytbildningsämnen uttrycks ett lärandeperspektiv explicit i åtta lärarytbildningsbenämningar. Från lärarytbildningens ledning uppges detta vara ett sätt att markera det skolämnesspecifika i lärarytbildningsämnet.

*/.../ vad är det i lärarytbildningsämnena som är det viktiga för professionsutvecklingen? För att förverkliga den här fusionen, det här integrerade lärarkunnandet, att internalisera det på något sätt. Att det inte ska vara separerat utan att man ska kunna tänka utifrån ett ämnesinnehåll och ställa sig de där frågorna, hur kommunicerar jag detta ämnesinnehåll till eleverna? Hur får jag dem att gå in i en lärandeprocess? Hur får jag dem att ta ansvar? Det handlar både om lärande, läraruppdrag och lärandets villkor på något sätt, men med utgångspunkt i vad eleven ska lära sig. (Intervju med chef)*

Lärandet finns också tydligt uttryckt i olika lokala styrdokument. I samtliga kursplaner finns ett kursmål som syftar till att studenter ska

*ha utvecklat sin pedagogiska och didaktiska kunskap om hur man skapar och utvecklar goda lärandesituationer och utvecklingsmiljöer för barn och ungdomar och kunna tillämpa denna kunskap. (kursmål som finns angivet i samtliga kursplaner)*

Ett undervisningstillfälle som tar upp teorier om utveckling och lärande är en storföreläsning i utbildningens början där närmare 100 studenter är samlade. Föreläsningen börjar med att lärarutbildaren gör en slags programförklaring.

*Läroarutbildare G:* Det är viktigt med stora kunskaper om barn- och ungdomspsykologi. Det är viktigt att veta vem man har framför sig. Vi är inte lika. De är 12 år, 25-30 stycken i klassen. Man planerar för gruppen och det passar några stycken. Men svansarna åt sidorna kommer det inte att stämma för. Det finns många teorier om hur man tänker om barnet. Det handlar om arv och miljö. Det handlar om intelligens. Teorier låter inte så kul. Men det är det. Vardagsteorierna kommer någonstans ifrån. Någonstans har man läst om teorier. För att bli tydligare måste man gå på djupet. Man tar lite av alla. Pedagogiska riktningar är baserade på hur barn lär. /.../ Teorier är abstrakta. En förenkling av verkligheten. Man kan lägga teorin på verkligheten och se om det stämmer. Det är en hjälp att förstå verkligheten.

Läroarutbildare *G* erbjuder studenterna en struktur för att kunna jämföra olika teorier utifrån arv och miljö. Samtidigt talas det om att å ena sidan finns det skillnader mellan teorier, å andra sidan "hänger allt samman". Därefter fortsätter läroarutbildare *G* föreläsningen med att konstatera att människosyn och kunskapssyn hänger ihop, och det sätt som vi ser på människor avgör hur vi väljer att organisera undervisningen. Läroarutbildare *G* exemplifierar detta genom att visa hur ett teoretiskt antagande kan forma en handlingsstrategi.

*Läroarutbildare G:* Montessori, Freinet och Reggio Emilia har likartad människosyn. Föds människan god? Vill barnet lära? Eller är barn lata? Utifrån denna syn formas en viss kunskapssyn: Tror vi att de är lata ordnar vi många prov och har hård kontroll. Då tror vi att om vi ger dem eget ansvar, så gör de ingenting.

Läroarutbildaren fortsätter därefter att tala om kognitiva teorier och Piagets stadieteorier presenteras. På det följer psykodynamisk teori och interaktionistisk teori. Namnet på varje teori skrivs på tavlan varvid läroarutbildare *G* kommenterar teoribenämningen.

*Läroarutbildare G:* Konstigt ord igen.

/.../

*Läroarutbildare G:* Barn med svårigheter. Se på möjligheter. Vilka styrkor har barnet? Hur kan vi satsa på dem? Titta på Meads teorier om

man vill fördjupa sig. Men det behöver man kanske inte. Fokus ligger på det goda samtalet, ”de små stegens princip”. Ofta har vi för stora mål istället för att bryta ner det i mindre enheter. Det kan gälla gympapåsen som sällan är med till gymnastiken. Föräldrarna ansvarar för att packa ner påsen och ungen tar med den till skolan och pedagogerna ser till att grejen kommer med hem igen. Och så prövar man i en vecka. Börja i något litet. Jobba med det. Och eleven kan känna att den duger.

Läroinnehåll G visar genom sina exempel på hur delar av teorier kan appliceras på olika situationer och därmed utgöra vägledningar för hur olika skolsituationer kan hanteras. Genom att visa hur en teori kan tillämpas i en specifik skolsituation förväntas studenterna att motiveras att läsa om olika teorier. Teorierna framstår i detta sammanhang, inte främst som redskap för att öka förståelse för vad som sker i klassrummet, utan snarare som ett sätt att legitimera olika sätt att handla i specifika skolsituationer.

*Läroinnehåll G:* Inlärningsteoretiker som Skinner var jättestor på 1960-talet. Inom beteendevetenskap och inlärningspsykologi trodde man att det är den yttre miljön som styr beteendet. Man belönas om man gör rätt. Besträffning lönar sig inte. Det är belöning som fungerar. Man kan också bestraffa med ord som ...inte, inte, inte. Det kan ni ta med er ut. Om ni vill ha detta sättet. Gör barn fel – ignorera det. Belöna det rätta. På sikt ska det då leda till att det negativa beteendet släcks ut. Det upphör av sig själv. Här betonas den yttre miljön, ej det biologiska. En slags modellinläring. Vi vuxna är modeller. Barn gör som vi gör, inte vad vi säger.

Efter knappt halva tiden avbryts föreläsningen för en paus. Efter pausen förändras föreläsningens innehåll och det normativa inslaget blir mer framträdande. Från att föreläsningen handlat om hur man som lärare kan tillämpa olika utvecklingspsykologiska teorier kommer det nu istället att handla om hur man som lärare kan skapa en dialog i klassrummet och därigenom skapa ett förhållningssätt mot negativa klassrumsbeteenden.

*Läroinnehåll G:* Är det jobbigt med så här olika perspektiv?

*Studenterna:* Nej

*Läroinnehåll G:* Nu får ni en inlämningsuppgift där ni ska reflektera utifrån er kommande uppgift. Nu har ni ju inte läst boken så det blir ju inget djup. Men ni kan ha tankar om det. Föräldrar är viktiga och styrdokumenterna säger att man ska ta med föräldrar. Hur ska man kommunicera? Föräldrar klagar: ”Mitt barn lär sig ingenting” ”Du skulle

bara veta” tänker du. Hur skapar man dialog? Hur kan man använda sig av de här perspektiven? Ni har ett beteende. Men vad står det här beteendet för? Hur bryter man det? Genom dialog eller monolog? Den vanliga pedagogiken är ju att man kör ut. Det tror inte jag på. Men hur gör man? Man har andra elever i klassrummet och det kan vara nödvändigt. Men då måste man ha någon som kan gå med. Är det någon här som har blivit utkörd? Blev ni bättre?

*En student protesterar*

*Student 1:* Jag skärpte till mig.

*Lärarytildare G:* Det är viktigt att sätta gränser. Men inte avskärma.

*Student 2:* Vad skulle du göra?

*Lärarytildare G:* Fråga klassen. Vad ska vi göra? Då kanske de säger ”du har tråkig undervisning. Kan vi inte göra något annat?” Det står att det ska vara elevinflytande. Men det är obefintligt. Det goda klassrummet. Ingen trivs om det är kaos. Ni vill alla bli den goda läraren. Ni kan hitta hjälp i böcker om gruppsykologi. Men också genom självkännedom. Ni måste lära känna er själva för att bli en bra pedagog.

När föreläsningen slutar efter två timmar, har några olika utvecklingspsykologiska perspektiv behandlats. Lärarytildaren har visat hur dessa utvecklingspsykologiska teorier kan ligga till grund för olika handlingsstrategier i klassrummet. Under denna föreläsning har dock inte studenterna erbjudits någon introduktion till några teorier om lärande. John Deweys arbeten har inte nämnts. Inte heller några teoretiska perspektiv som baseras på Vygotskijs teorier. Frågor om lärande och utveckling ses i denna föreläsning först och främst utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv där lärande i första hand har diskuterats som en kognitiv aktivitet.

### *Teorier för undervisning som undervisningsobjekt*

Lärarytildaren formar ett undervisningsobjekt som handlar om att introducera olika utvecklingspsykologiska teorier på ett sådant sätt att studenter kan motiveras att intressera sig för teorier. Under föreläsningen ”översätter” lärarytildaren gång på gång teorierna till skolvardagen och visar på vilket sätt teorier kan legitimera vissa sätt att hantera problematiska situationer. Mead ”översätts” på så sätt till en situation där gympapåsen inte kommer med till skolan. Skinner får åskådliggöra vad som presenteras som ett mer adekvat sätt att hantera disciplineringsproblem i dagens skola. Genom att visa på teoriernas relevans i en skolpraktik förväntas studenterna motiveras att själva studera olika teoribildningar som kan ha relevans för en skolverksamhet.

Teorier talas om som ”en hjälp att förstå verkligheten”. Det sätt som ett teoretiskt perspektiv kopplas till en konkret situation kan också ses



handla om att i större utsträckning visa på hur delar av teorier kan legitimera vissa tillvägagångssätt. Studenternas uppmärksamhet riktas mot en förståelse av teorier, där teorier ses legitimera vissa typer av handlingar. Teorierna bedöms och värderas därför utifrån deras förmåga att ge svar på konkreta problemsituationer i skolvardagen. Hur problemen formuleras problematiseras dock inte under föreläsningen

En lärarutbildare, som uppfattar att lärares sociala kompetens och förmåga att hantera betingelserna i klassrummet har stor betydelse för i vilken mån elever kan motiveras att ta itu med skolarbetet, ger också stort utrymme åt teorier som kan legitimera att lärares uppdrag främst ses som ett ledaruppdrag. Det kan vara en förklaring till att föreläsningstiden disponeras på ett sådant sätt att förhållandevis stor vikt läggs vid behaviorismen och konstruktionism, medan de senaste decenniernas teoretiska bidrag inte presenteras under föreläsningen.

Tillämpningen fungerar här som ett medierande verktyg för att tillägna sig olika teoretiska perspektiv och visa på dess relevans, när de gäller att arbeta i en skolverksamhet. Genom det sätt som olika utvecklingspsykologiska teorier introduceras framställs teorierna som komplementära och olika teorier ses kunna vägleda lärares handlande. Genom att framställa teorier som komplementära begränsas samtidigt antalet dimensioner som görs synliga för studenterna. Genom att inte visa på vilka ontologiska eller epistemologiska skillnader som finns mellan olika teorier och vilka frågor som teorierna gör anspråk på att ge ett svar på begränsas studenterna möjligheter att erfa på vilket sätt olika teoretiska perspektiv skiljer sig åt. Därigenom begränsas rummet för lärande.

I den reflektionsuppgift som ges till studenterna i samband med föreläsningen efterfrågas inte på vilka olika sätt studenterna förstår olika teorier. Reflektionsuppgiften syftar snarare till att träna studenternas förmåga att tillämpa teorier på konkreta situationer. *Att ge studenterna möjlighet att upptäcka och reflektera över egna värderingar och sin egen personliga undervisningsstil framstår därför som det lärobjekt som studenterna ges möjlighet att utveckla* genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen. Genom att behandla teorier som komplementära med fokus på tillämpning snarare än förståelse sker lärande inom ramen för faktazonen. Att visa hur en fråga kan belysas på olika sätt utifrån olika teoretiska perspektiv skulle en fördjupning kunna ske genom att objektet förflyttas från faktazonen till den konceptuella zonen. Därigenom skulle en vertikalisering av lärobjektet kunna möjliggöras. Genom att inte jämföra olika teoretiska perspektiv och teoriernas utgångspunkter och att inte synliggöra antaganden utan behandla teorierna som komplementära möjliggörs en breddning av undervisningsinnehållet snarare än en fördjupning av innehåll

## Sammanfattning Lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling

Denna lärarutbildningsverksamhet syftar till att ge studenterna möjlighet att utveckla undervisningsstrategier så att klassrumsbetingelserna bättre ska kunna hanteras och att skapa en miljö där elever kan mötas utifrån var och ens behov. Det handlar om att kunna hantera differentieringen såsom den kommer till uttryck i klassrummet. Fokus ligger på klassrummet som arena för relationsbyggandet och miljöskapandet. Att utveckla studenternas kommunikativa förmåga ses som avgörande för i vilken utsträckning relationer kan skapas och utvecklas. Därigenom skapas också förutsättningar att hantera betingelserna inom klassrummets ram. Lärarutbildarna skapar därför förutsättningar i form av olika typer av uppgifter och övningar för att studenterna ska ges möjlighet att träna sig i att reflektera över sin egen utveckling och sina egna erfarenheter. Detta förväntas leda till att studenterna utvecklar en självkännet och en självinsikt för att därigenom ha en bättre beredskap att möta elever med olika erfarenheter. Själva undervisningsinnehållet kan ses som ett medierande redskap för studenternas möjligheter att reflektera över läraruppdraget i relation till de egna erfarenheterna. På så sätt blir dokumenten och undervisningen redskap för att dels nå större självinsikt, dels utveckla förmågan att uttrycka sina tankar. Genom att skapa förutsättningar för studenter att använda dessa varierande redskap förväntas studenterna utveckla ett reflekterande förhållningssätt.

Uppgifternas karaktär är ofta öppet formulerade. Trots att uppgiften i sin konstruktion öppnar för varierade dimensioner kan de implicita förutsättningarna istället medföra att studenternas fokus riktas mot att tolka, avgränsa och strukturera uppgiften så att den blir möjlig att genomföra på utsatt tid, snarare än att studenterna får möjlighet att fördjupa sig kring en viss frågeställning. Hur fördjupningsarbetet kommer att se ut, hur läsloggor utformas, vad reflektionsprotokollen innehåller, kommer därför delvis bero på vilka tidigare kunskaper och förmågor som studenterna har utvecklat, när det gäller att söka men kanske framförallt att kritiskt värdera, relatera och förstå olika typer av texter. Alla dessa förmågor är förgivettagna och ligger implicita i uppgifternas konstruktion och behandlas därför inte i undervisningen. Innehållet hamnar i bakgrunden medan framställandet, görandet, står i centrum. Studenterna är aktiva, men det som framställs är en produkt snarare än utvecklandet av särskilda sätt att se på olika undervisnings innehåll. Lärobjektet kan därför sägas riktas mot att framställa en produkt (protokoll/läsjournal/fördjupningsuppgift) och i denna ge uttryck för ett reflekterande förhållningssätt.

### *Lärande och kunskapsbildning*<sup>48</sup>

Inom denna lärarutbildningsverksamhet utgör reflektionen ett centralt inslag. Olika dokument och på vilket sätt de färdigställs i form av t.ex. protokoll, läsjournaler eller examinationsuppgifter blir i denna lärarutbildningsverksamhet olika redskap för lärande. Reflektionen blir en mycket konkret handling i det att reflektionen sker i själva framställandet av de olika dokumenten. Skrivandet i sig utgör en slags hävstång för reflektionen och genom studenternas självaktivitet kan reflektionen upprätthållas i och med själva framställandet av dokumentet.

Studenternas egenaktivitet betonas således i denna lärarutbildningsverksamhet, både när det gäller att utveckla sätt att tänka och att färdigställa olika dokument och handlingar. Studenterna har att lämna in protokoll efter varje undervisningstillfälle och de förväntas redogöra för sina reflektioner kring undervisningsinnehållet och sina egna tankar i anslutning till detta. En stor del av kommunikationen mellan lärarutbildare och de enskilda studenterna eller grupper av studenter sker i form av skriftlig feedback på olika uppgifter. Detta ställer krav på studenternas skriftspråkliga kompetenser. Deras uppgift är således inte bara att i skrift reflektera över egna erfarenheter och hur de lär. De behöver också kunna ta emot och tolka skriftligt formulerad handledning.

Det är studenternas ansvar att ta itu med kurslitteraturen och att i protokoll redogöra för lärarutbildaren för de diskussioner som förts i basgruppen. Examinationsuppgifterna formuleras på ett övergripande sätt men det lämnas till studenterna att tolka uppgiften, avgränsa den och bestämma hur uppgiften ska genomföras och redovisas. Hur den behandlas framstår emellertid som en mer underordnad fråga. Ett självständigt förhållningssätt till de uppgifter studenterna arbetar med framstår därför som önskvärt samtidigt som det i sig är en förutsättning för att kunna genomföra de uppgifter som ges inom ramen för denna lärarutbildningsverksamhet. En självständigt driven egenaktivitet framstår därför som central för studenters möjligheter att tillägna sig och utveckla det professionskunnande som erbjuds inom denna lärarutbildningsverksamhet. Görandet som aktivitet framstår därför som centralt i denna reflektionsdiskurs och i stor utsträckning bestämmande för vilket lärande som kan komma till stånd.

---

<sup>48</sup> Se Bilaga 3

## 6.3 Lärarutbildningsverksamhet för värdegrundsfostran

I denna lärarutbildningsverksamhet ses värdegrunden som skolans viktigaste styrdokument. Därför måste studenterna *utveckla en medvetenhet om värdegrundens innebörd*<sup>49</sup> och fås att omfatta och bejaka värdegrundens innehåll<sup>50</sup>.

Syftet med den undervisning vi bedriver här är att tillämpa den värdegrund då som Lpo 94 och Lpf 94 vill, eller rättare sagt, ställer som krav på läraren att jobba i överensstämmelse med. Där är vår målsättning att vi måste också på något sätt ge incitament att man bejakar detta på det sättet att man gör det. (*Intervju med lärarutbildare H*)

I denna lärarutbildningsverksamhet visar lärarutbildarna genom olika exempel vad det innebär att i en skolvardag tillämpa värdegrunden. Det handlar om hur lärare på ett medvetet sätt i klassrummet, genom sitt sätt att vara och genom konkreta exempel manifesterar förhållningssätt som ligger i linje med värdegrunden, aktivt bidrar till att värdegrunden implementeras

Ni ska bli lärare i matematik och få dem att lära addition eller talsystem eller någonting annat. Och så är det bra med det. Men så är det inte. Utan ni har också ett uppdrag att bereda värderingar. Och då är det samhällets värderingar. Det handlar om demokrati t.ex.. Det måste ni göra. Det handlar också om attityder. /.../ Har man en kateder, det är ju inte så vanligt i dag, men att stå bakom katedern då bygger jag upp en mur. Där går gränsen [visar med handen]. Det är en makt...lite grand. Ställer jag mig framför katedern eller rör mig i klassrummet blir jag en del av klassrummet. Rör dig lugnt. Spring inte gatlopp inne och

---

<sup>49</sup> För att lättare kunna följa framställningen och följa vilka aspekter av lärarutbildares motiv som kommer till uttryck i de olika undervisningspraktik är lärarutbildarnas uppfattningar *kursiverade i fetstil* i den löpande texten. De sammanfaller med de aspekter som finns angivna i Bilaga 3.

<sup>50</sup> Värdegrunden som ett begrepp infördes under 1990-talet och utgår från skolans demokratiska uppdrag. Detta uppdrag är tredelat och består i att utveckla elevernas kunskaper om demokrati och värdegrund, att skolan ska verka genom demokratiska arbetsformer och att skolan ska fostra till demokratiska samhällsmedborgare. Detta innebär ett arbete med värdegrunden dvs. de demokratiska värdena, till exempel solidaritet, människors lika värde och jämställdhet. Sammantaget ses dessa delar i det demokratiska uppdraget bidra till att utveckla demokratisk kompetens i sin helhet hos barn, unga och vuxna (<http://www.skolverket.se/content/1/c4/08/48/demokrati.pdf>, 060901).

forcera utan rör dig lugnt i klassrummet, för det lugnar. (*Läroarbldare H, föreläsning i början av utbildningen*)

Skolan ses som ett samhälle i miniatyr där unga människor fostras till demokratiska medborgare genom att ett värdegrundsbaserat förhållningssätt utvecklas och tränas. Förutom att skapa kunskap om värdegrunden i sig, framstår **förmågan att tillämpa värdegrunden i syfte att upprätthålla och utveckla det demokratiska samhälle** som en central uppgift i denna läroarbldningsverksamhet.

Vad vill vi ha för samhälle? Att på något sätt ingjuta i barnen att det goda samhället är på något sätt en solidaritet med varandra. Att ge dem tankar om ett liv där jag inte ska vara kriminell. Jag ska inte använda sådana ord som sårar kvinnor eller flickor. Sådant jobbar vi med. Vilken typ av skola eller vilken typ av klimat är vi ute efter i den svenska skolan idag? (*Intervju med läroarbldare D*)

Vi vill ju ha ett demokratiskt samhälle. Eller åtminstone vill jag det. Och det här är inte lätt idag. Vi lever ju idag i ett väldigt mångkulturellt samhälle, ur alla aspekter. Inte bara att vi kommer från olika länder. Utan på olika sätt kan man säga att vi lever i ett mångkulturellt samhälle. För att kunna göra det här så är det viktigt att lärare och elever lär känna varandra /.../Varenda en är en individ och alla ska samsas och kunna jobba ihop. Och så ska man förstå alla dessa olika världar och respektera...och det behöver man ju tränas in i, att göra. Annars blir det lätt konflikter. Det kan alltså bli många missförstånd. Och dessa missförstånd kan sluta i att den här demokratin, som jag pratade om i början, fullständigt havererar. (*Läroarbldare H, föreläsning i början av utbildningen*)

Skolan ses som en byggarbldningsplats där det goda samhället byggs. Läroarbldningens uppgift blir att forma lärare som kan ge elever visioner om vad det goda samhället innebär och hur det kan gestaltas. På vilket sätt en undervisningspraktik formas som syftar till att ge studenter möjlighet att utveckla förmågan att tillämpa värdegrunden i en skolverksamhet kommer närmare att belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 4.

I en läroarbldningsverksamhet för värdegrundsföstran som syftar till att utbilda lärare med kunskap om värdegrunden, ses värdegrundsarbetet som basen för all verksamhet i skolan. Det förutsätter att studenter ges incitament som kan motivera dem att låta värdegrunden bli grunden för hur själva skolverksamheten utformas.

Att leva som man lär och jobba med värdegrunden hela tiden. Det är något som måste genomsyra varje lektion egentligen. Och att ge dem de redskapen. Jag tror framförallt det är viktigt att öppna studenternas ögon för detta. Eftersom annars kommer det inte att fungera i klassrumssituationen. (*Intervju med lärarutbildare I*)

*Att blivande lärare utvecklar en förmåga att tillämpa värdegrunden som grund för arbetet inom ramen för lärarutbildning såväl som skola* uppfattas därför som en central uppgift för lärarutbildarna. Värdegrunden blir därför grunden för val av ämnesinnehåll såväl som på vilka sätt undervisningen ska organiseras och ämnesinnehållet bearbetas.

*Marie:* Så du menar att värdegrunden är det viktigaste styrdokumentet?  
*Lärarutbildaren I:* Ja, läroplanen Lpo 94, ja. Värdegrunden är ju då de inledande sidorna och där finns också en portalmening.

*Marie:* Och er uppgift här på lärarutbildningen är då att få studenterna att omfatta det här, att reflektera kring den och att förstå den?

*Lärarutbildaren I:* Ja, vad konsekvenserna blir och hur du iscensätter den. Bara en sådan sak hur du bildar grupper i ett grupparbete. Om du då har värdegrunden i bakhuvudet kan du inte låta ungarna välja själv om du har koll på att det här är en trasslig grupp där det finns en tendens till mobbing. Då måste du ha andra strategier och se till att ingen unge blir utsatt.

På vilket sätt en undervisningspraktik formas som syftar till att ge studenter möjlighet att utveckla en förmåga att rätt tillämpa värdegrunden som grund för undervisningen kommer närmare att belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 5.

#### Undervisningspraktik 4

Ett exempel på hur olika undervisningsmoment skapas för att uppmärksamma studenterna på värdegrunden är ett kursmoment som äger rum under mitten av utbildningen. Kursen syftar till att "främja studenternas förmåga att stödja barn, ungdomar och vuxna i deras lärande". I kursplanen framgår att ett centralt moment i kursen utgörs av frågor som rör elevers lärandeprocesser (se figur 4). Här har jag valt att analysera ett kursmoment som rubriceras "Elevers lärandeprocesser, behov och utveckling" som består av 12 timmars undervisning fördelat på två seminarier och en föreläsning. Det första seminariet rubriceras "En skola för alla", det andra benämns "Språket i fokus" och den slutliga föreläsningen har getts rubriken "Barn och ungdomar med stora koncentrationssvårigheter". Här kommer det första seminariet "En skola för alla" att beskrivas.

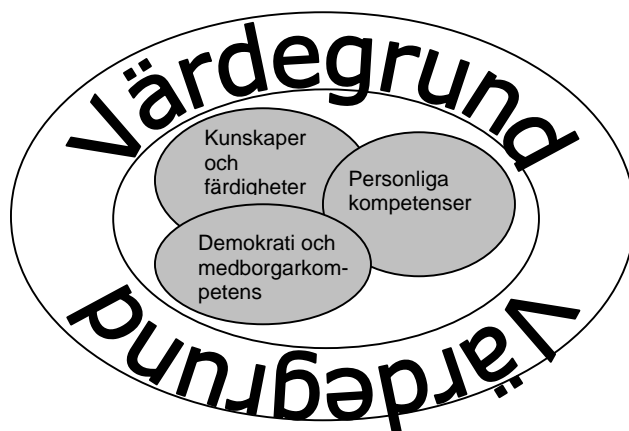
I salen sitter 25 studenter som alla befinner sig i mitten av sin utbildning. Alla läser samma lärarutbildningsämne, men de har valt olika inriktningar när det gäller skolår. Endast några få i gruppen ska bli lärare inom ramen för de tidiga skolåren medan det stora flertalet har valt att bli lärare inom skolans senare år och/eller gymnasieskolan. I schemat finns för varje kurstillfälle en hänvisning till den litteratur som ska behandlas av basgruppen i anslutning till varje undervisningstillfälle. Alldeles i början av seminariet redogör lärarutbildaren för hur det är tänkt att studenterna ska arbeta med den angivna kurslitteraturen, och studenterna får besked om att de har till uppgift att diskutera litteraturen i sina respektive basgrupper. Lärarutbildaren betonar att alla ansvarar gemensamt för uppgiften.

*Lärarutbildaren C:* Skriv upp namn på de som deltar. Vi är tillsammans om det här. Jag kan inte sitta ensam i min kammare. Känner ni att litteraturen har behandlats för mycket?

Studenterna: Nej.

Dagens tema ”En skola för alla” introduceras med hjälp av en PowerPoint presentation.

*Lärarutbildare C:* Det här ska inte bli någon lång föreläsning men vi ska tala om ”en skola för alla”. Vad är det som ska genomsyra verksamheten? Det är värdegrunden, som alla måste omfatta. Vad är skolans uppdrag? Jag har tittat på lagar och förordningar och tycker mig se dessa tre områden:



Figur 9. Skolans uppdrag såsom det presenteras i lärarutbildarens PowerPoint presentation

Under det fortsatta seminariet uppehåller sig lärarutbildaren helt kort, endast någon minut, vid det som benämns ”kunskaper och färdigheter”.

Läroplanen hänvisar till det som brukar benämnas de fyra F:n i läroplanen och säger att kunskap kan ses som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Läroplanen avrundar presentationen av skolans uppdrag gällande kunskaper och färdigheter med att retoriskt fråga:

När har man förtrogenheten? Hur ska det mätas? Detta kräver engagerade och nödvändiga diskussioner. Vad har ni att säga? Jag menar inte att man inte talar om att lära yngre barn, men att det är mer fokuserat i gymnasieskolan.

Större delen av seminariet behandla det som benämns ”personlig kompetens” och ”medborgarkunskap”. På tavlan visas en overheadbild som rubriceras ”Personlig kompetens”.

*Personlig kompetens*

- *Samarbetsförmåga*
- *Självkänsla*
- *Kreativ förmåga*
- *Förmåga att lära*
- *Initiativkraft*
- *Problemlösningsförmåga*
- *Förmåga att leva i och hantera osäkra situationer*

Figur 10. Sammanställning från läroplanen i läroplanens powerpoint presentation

Studenterna uppmanas att bilda smågrupper kring borden där de sitter och diskutera hur de ser på begreppet personlig kompetens. Efter ca 15 minuters diskussion i smågrupper får varje grupp redogöra för vad som diskuterats. Läroplanen ger kommentarer till varje grupps redovisning.

*Läroplanen C:* Vad har ni tagit upp i er grupp?

*Student:* Självkänsla

*Läroplanen C:* Det är viktigt. Hur stärks självkänslan? Hur gör du då?

*Student:* Låta dem misslyckas.

*Läroplanen C:* Att alla kommer till tals, alla är lika viktiga. Alltid samma två, tre elever som svarar. Att låta dem försöka. Viktigt att välja tillfälle. Att misslyckas gång på gång bygger inte upp självkänslan. Att få försöka och se att det fungerar. Har ni känt att det bär, då är ni benägna att ta nästa steg. Då blir man den tysta eller klassens pajas om man gång på gång misslyckas.



*Läroplanbildare C:* Vad tog ni upp i er grupp?

*Student:* Vi pratade om nästan exakt samma sak.

*Läroplanbildare C:* Ofta är det självkänslan som saknas. Hur gör man det lustfyllt även för de eleverna?

Uppgiften som gavs till studenterna var att diskutera vad man i gruppen menar med personlig kompetens. När grupperna ska redovisa har frågan förändrats och istället efterfrågas nu hur lärare kan arbeta i klassrummet för att stärka elevers självkänsla. Läroplanbildarens inledande fråga "Hur ser ni på detta" öppnar upp för många dimensioner men dessa olika dimensioner blir inte synliggjorda genom det sätt som läroplanbildaren sedan omformulerar och avgränsar frågeställningen. Läroplanbildaren visar också genom sitt samtal med grupperna vilka svar som ses som legitima. Läroplanobjektet förskjuts från att ha gällt innebörden av skolans uppdrag till att gälla vad man gör för att främja elevers självkänsla.

Efter att grupperna har redovisat fortsätter läroplanbildaren sin genomgång och visar några olika formuleringar hämtade från läroplanen på en overheadbild.

*Eleven ska dessutom ha förmågan att:*

- *Kunna och vilja ta ansvar*
- *Vilja påverka*
- *Känna nyfikenhet och lust att lära*
- *Samverka med andra*
- *Lösa konflikter*
- *Reflektera och kritiskt granska*

*Figur 11.* Utdrag ur läroplanen i läroplanbildarens PowerPoint presentation

Efter en stund är det en student som protesterar mot det sätt som läroplanbildaren använder sig av läroplanen i diskussionen.

*Student 1:* Det [läroplanen] är en perfekt bild, men så är det ju inte i skolan. Det kan variera från dag till dag.

*Student 2:* Och vilken åldersgrupp pratar vi om?

*Läroplanbildare C:* Det är skolans värdegrund. Den ska gälla alla.

*Student 1:* Många punkter kräver mognad, kritiskt tänkande.

*Läroplanbildare C:* Det ska skolas in tidigt.

*Student 3:* Det är väl mål att sträva mot? En målsättning?

*Läroplanbildare C:* Det är föräldrarna som börjar. Vill du ha mjölk eller vatten? Man skolar in barnen i ett tänkande. Att välja och hålla fast vid det man valt. Har du valt mjölk så får du dricka det.

Studenterna för in andra dimensioner genom att uppmärksamma läroplanen som sådan och vad för typ av dokument läroplanen är och hur den kan läsas. Studenterna tycks genom sina kommentarer efterfråga en mer varierad bild av skolans vardag, både vad gäller skillnaden mellan olika skolor och klasser men också när det gäller skillnader mellan olika åldersgrupper. Vad betyder de uppsatta målen i läroplanen för de yngre eleverna och för de elever som går sitt sista skolar? Läroplanbildaren väljer dock att svara mer normativt på studenternas frågor och bjuder därmed inte in studenterna utan deras reflektioner blir bara korta noteringar i läroplanbildarens powerpoint presentation.

Det tredje momentet som behandlar skolans uppdrag utgör det som läroplanbildaren benämner "medborgarkunskap" (se figur 9). Här visar läroplanbildaren utdrag ur FN:s barnkonvention. Det första citatet är "alla barn har samma rättigheter och lika värde"

*Läroplanbildare C:* Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Är det så?

*Studenter:* Nej.

*Läroplanbildare C:* Varje barn har rätt att överleva och utvecklas. Barn har rätt att uttrycka sin mening. Men det är skillnad att uttrycka sin mening och att få sin vilja igenom. Vi vuxna får inte abdikera. Vi måste sätta gränser. Vi ser tecken på det dagligen. I affären. Vi vuxna måste vara vuxna och inte överlåta det till barnen.

*Student 1:* Hemmet och skolan har olika synsätt. Ofta är det hemmets synvinkel som vinner.

*Läroplanbildare C:* Här är det svårt, i synnerhet när man kommer från olika kulturer.

De exempel som läroplanbildaren använder sig av för att exemplifiera vad det kan innebära att barn har rätt att uttrycka sin mening berör relationen mellan barn och föräldrar i en situation som rör föräldrars ansvarområde. En student vidgar perspektivet till att omfatta relationen mellan hem och skola och mellan kulturellt baserade traditioner och synsätt. Att hantera flera olika typer av variationer samtidigt problematiserar genomgången av FN:s barnkonvention.

*Student 1:* Självklart, men det blir en krock.

*Läroplanbildare C:* Vad är det som är självklart?

*Student 1:* Vi lever i ett ganska jämställt samhälle. Vi har rättigheter men också skyldigheter. Det glöms ofta bort.

*Lärarytbildare C:* Jämställdhet? Hur är det med bolagsstyrelser? I skolans värld? Lärare för barn i yngre åldrar är ofta kvinnor och de har lägre lön.

Genom sitt svar ökar lärarytbildaren antalet dimensioner ytterligare och för in andra samhällsliga dimensioner. Studenten fortsätter dock att relatera FN:s barnkonvention till problem som han uppfattar finns i skolans värld och försöker visa på vilka implikationer kulturella olikheter kan leda till.

*Student 1:* Vi ska respektera kulturella olikheter. Men vi hamnar ofta i moment 22 med slöja och burka.

*Lärarytbildare G:* Ska vi respektera allt? Var går gränsen? Män och kvinnor har lika värde. Vi ska respektera kulturella yttringar men när kvinnor hotas till livet....

*Student 2:* Det beror på okunskap. Vi orkar inte gå på djupet och se varför det är så.

*Lärarytbildare G:* Det är naturligtvis mycket okunskap.

*Student 2:* Har man kunskap är det lättare att förstå.

*Student 3:* Skolan ska vara neutral. Ej religiös.

*Lärarytbildare G:* Ska skolan inte undervisa om religion?

*Student 3:* Undervisning ja, men om någon kommer i burka...

*Student 4:* Ej utöva religionen i skolan.

*Student 5:* Ska inte elever få ha schal? Det är samma sak som att be en flicka att visa bröstet.

*Lärarytbildare C:* Schal är väl okej, men inte täcka ögonen. Hur mycket har man inte diskuterat kepsar i skolan?

Det är studenterna som öppnar för att problematisera och visa på situationer där olika typer av mänskliga rättigheter hamnar på kollisionskurs med varandra. Lärarytbildaren visar på ett annat sätt att tolka situationen genom att likställa det som kan uppfattas som religiösa symboler med huvudbonader i allmänhet. Seminariets övergripande läroobjekt att studenterna ska kunna implementera värdegrunden i ett framtida yrkesliv inom en skolverksamhet tycks för några ögonblick försvinna. Istället fokuserar studenterna innebörden av begreppet värdegrund.

*Student 5:* I Frankrike har man beslutat att det ej ska finnas religiösa symboler. Det är ändå ett EU land. Vart är vi på väg?

*Lärarytbildare C:* Jag var glad om mina elever kom till skolan. De hade nog inte kommit utan keps. Idag har ju lärarna keps.

*Student 5:* Men då knyter vi ju inte samman samhället med skolan. Så här gör vi i skolan och så här gör vi i samhället.

*Student 6:* Min handledare berättade om 10-åringar som tvingas bära slöja. Familjen kräver slöja och om flickorna vägrar, förskjuts de.

*Student 8:* Vi kan inte påverka i skolan. Det är familjens sak.

*Student 9:* Skolan blir lidande.

*Student 6:* Ingen ska tvingas att göra något. Man ska inte generalisera men massmedia matar oss hela tiden med bilden av den förtryckta muslimska kvinnan.

*Läroarbildare C:* Ofta saknar vi kunskap. Massmedia ger oss en bild. Värdegrunden måste vi ständigt jobba med.

Både studenter och läroarbildare pekar på behovet av mer kunskap. Seminariet utnyttjas dock inte som ett tillfälle att på ett mer penetrerande och systematiskt sätt problematisera och analysera värdegrunden som sådan, och studenternas möjligheter att bearbeta värdegrundens olika innebörder blir därmed mer begränsade.

### *Begreppet "En skola för alla" som undervisningsobjekt*

Seminariet behandlar skolans uppdrag och det undervisningsobjekt som formas handlar om att studenterna ska ges möjlighet att tillägna sig innebörden i begreppet "en skola för alla" som en aspekt av värdegrunden. Värdegrunden presenteras som ett antal påståenden som studenterna har att ta till sig. Skolans kunskapsuppdrag relateras dock varken till kursmomentets övergripande rubrik "Elevens lärandeprocesser, behov och utveckling" eller till det aktuella seminariets rubrik "En skola för alla". Begreppet "en skola för alla" behandlas istället på ett mer slutet sätt och relateras inte till andra målskrivningar i läroplanen, t.ex. målet om likvärdig utbildning. Det kan ha sin förklaring i att skolans kunskapsuppdrag framställs som något snarast förgivet taget utifrån hur det regleras i kursplanerna. Frågan som ställs handlar om hur kunskap ska kunna mätas snarare än om vilket innehåll som möjliggör vilket lärande, dvs. relationen mellan undervisningens innehåll och elevens kunskapsutveckling. Studenternas uppmärksamhet riktas därför inte mot frågor som rör hur kunskapsmålen ska relateras till begreppet "en skola för alla" och därmed kunna göras tillgängliga för alla. Därigenom begränsas möjliga dimensioner att urskilja. Skolans kunskapsmål framstår som något skilt från skolans fostransmål och begreppet "en skola för alla" framställs inte som något som också får konsekvenser för hur skolans kunskapsuppdrag tolkas och hanteras.

Det är studenterna snarare än läroarbildaren som öppnar upp för varierade sätt att förstå värdegrunden. Medan läroarbildaren tycks vilja begränsa frågeställningens komplexitet, visar studenterna på den konflikt som kan råda mellan olika mänskliga rättigheter. Därför blir det studenterna snarare än läroarbildaren som genom sina exempel visar på att det inte är

tillräckligt att behandla värdegrunden enbart i faktazonen som en samling fakta att lära utantill. Istället visar studenternas exempel på behovet av att studera värdegrunden utifrån en konceptuell zon. Dock ges studenterna inte någon hjälp att strukturera de olika problemområden som deras exempel indikerar på. Lärarutbildaren tycks snarare reducera de variationer som studenternas exempel visar på genom sitt sätt att göra själ och keps likvärdiga. Därmed försvåras studenternas möjligheter att utveckla modeller för att förstå och hantera de skolsituationer som de beskriver som problematiska.

Denna undervisningspraktik kännetecknas av att antalet dimensioner som tydliggörs i undervisningen begränsas och reduceras. Istället för att låta variationer belysa skillnader i synsätt och värderingar, reduceras variationen och antalet dimensioner som görs möjliga för studenterna att urskilja snävas in och görs närmast likvärdiga. Studenternas läroobjekt kan därför inte sägas vara riktat mot att utveckla förmågor som att kunna analysera, kritiskt granska eller tolka vare sig värdegrunden som sådan eller en från skolvardagen hämtad händelse eller problemområde.

Både studenter och lärarutbildare påpekar behovet av mer kunskap. Behovet av analysredskap för att bättre kunna förstå och hantera den här typen av problematik blir uppenbar. Seminariet blir ett forum där redan befintliga föreställningar bekräftas snarare än en plats där ny kunskap kan skapas och omskapas. Det *läroobjekt som möjliggörs i denna undervisningspraktik genom det sätt som undervisningsobjektet gestaltas kan därför sägas handla om att tillägna sig rätt förhållningssätt och att redogöra för hur värdegrunden rätt tillämpas i skolverksamheten.*

De redskap som används i denna undervisningspraktik för att behandla kursmomentet utgörs av utdrag ur värdegrunden och FN:s barnkonvention. Värdegrunden som sådan finns inte framför studenterna som hel text utan endast delar ur värdegrunden visas på overheadbilder. Diskussionen fortgår därför utan att studenterna har texten framför sig. Hänvisningar till annan litteratur eller forskningsresultat saknas helt under seminariet. När litteratur nämns, är det inte i innehållsliga termer utan som en arbetsinstruktion för det protokoll som studenterna har att lämna in till lärarutbildaren. Kursboken blir en uppgift som studenterna har att hantera, men litteraturen som sådan används inte som ett medierande redskap i de diskussioner som förs under seminariet.

Läroobjektet framstår inte i första hand vara att fokusera värdegrundens inebörd och vad ”en skola för alla” kan betyda för olika elever, i olika sammanhang, för olika ålderskategorier och i relation till skolans kunskapsuppdrag. Snarare framstår läroobjektet vara att få studenterna att omfatta ett närmast reproduktionsliknande förhållningssätt av de mål som finns angivna i värdegrunden. Värdegrunden ses som den egentliga läroplanen för skolan. Läroobjektet kan därmed sägas horisontaliserat snarare än vertikaliserat. Vil-

ken förståelse studenterna utvecklar tycks därför bli underordnat målet att införliva ett specifikt förhållningssätt.

## Undervisningspraktik 5

I en lärarutbildningsverksamhet, som syftar till att utbilda blivande lärares kunskap om värdegrunden och hur den bör tillämpas i en skolverksamhet, skapas förutsättningar för studenter att reflektera över på vilket sätt värdegrunden kan ligga till grund för hur ett undervisningsinnehåll kan väljas ut och bearbetas. Värdegrunden ses i denna lärarutbildning som en didaktisk vägvisare. I en övning, som äger rum tidigt i utbildningen i lärarutbildningsämne B får studenterna i uppgift att under ett tänkt föräldramöte redogöra för hur eleverna kommer att arbeta med tematiskt arbete. När det efter några veckor är dags för studenterna att redovisa sina presentationer, återknyter lärarutbildaren till uppgiftens huvudsyfte.

*Lärarutbildare I:* Programmet idag handlar om att ni ska informera en tänkt föräldragrupp. Då måste ni veta varför ni gör saker; hur, vad, varför – dessa didaktiska frågor.

Den första gruppen börjar med att redovisa ett tänkt tema för skolår 4-6 med namnet "Vårt nya arbetssätt". Studenterna presenterar sitt material på en overheadbild som visar hur de tänkt lägga upp temat.

**TEMA - Vårt nya arbetssätt**  
*Vad:* Elever bli medvetna om sin egen kunskapsutveckling  
Skapa förutsättningar

*Hur:* Loggjournal  
Läsjournal

*Tyngdpunkt 1:* Kortskrivningsövning  
Flerstämmigt klassrumsklimat  
(trygghet skall skapas så att alla kan höras)

*Tyngdpunkt 2:* Portfölj. Synliggöra arbetsprocess för sig själv och  
läraren utveckla elevernas förmåga att själva problematisera  
sin undervisning

Figur 12. Studenternas första overheadbild presenterar temat "Vårt nya arbetssätt"

När studenterna presenterar "Tema - vårt nya arbetssätt", talar de i termer av att "elever ska se, bearbeta och förstå sin egen utveckling", "att alla ska få göra sin röst hörd, formulera sina tankar och återkomma till dem för att gå vidare i sitt lärande och meningssökande", "att barnen ska se sig som lärande personer" och "att barnen ska få insikt om sitt eget lärande". Studenterna visar att de i temat utgår från elevernas intresse och frågeställningar. Såsom temaarbetet presenteras framgår att det är sättet att arbeta som fokuseras och de centrala momenten framstår som skrivandet i sig, att skriva läsjournal, att skriva loggjournal eller kortskrivningsövningar. I studenternas redovisningar sammanfaller temats innehåll således med elevernas arbetssätt som i studenternas redovisningar blir det som blir möjligt att urskilja. Genom det sätt som eleverna förväntas arbeta kommer eleverna att "problematisera sin undervisning". Studenterna uppger att "målet är att elever blir medvetna om sin egen kunskapsutveckling" och "att utveckla ett metakognitivt förhållningssätt genom olika former av övningar och uppgifter".

Efter redovisningen kommenterar inte lärarutbildaren gruppens redovisning utan lämnar istället över till de övriga studenterna att kommentera redovisningen.

*Läroarbetsledaren I:* Var någonting oklart?

*Student:* Det var mycket information. Tryck upp den på ett papper och dela ut den istället.

*Läroarbetsledaren I:* Då tar vi nästa grupp.

Ett annat temaarbete ska handla om "rymden", och studenterna uppger i sin redovisning att temaarbetet inleds med att alla elever får berätta vad de kan om rymden. Därefter berättar studenterna att en film kommer att visas om de olika planeterna, varefter eleverna får fördjupa sig i olika planeter. Under det tänkta föräldramötet ges också information om de böcker som eleverna kommer att läsa under temat. Studentgruppens presentation av de böcker som eleverna kommer att läsa sker med uttryck som "de är himla bra, mycket populära" och "den är jättebra, brukar vara populär".

*En tänkt förälder (= student):* Om barnen nu inte är intresserade av rymden, vad gör ni då?

*Lärostudenten:* Alla barn är intresserade. Så klart. Historierna gör det roligt. Vi får in många moment och det är alltid något man tycker är roligt.

Efter att gruppen har redovisat sin presentation av ett temaarbete kommenterar lärarutbildaren gruppens presentation genom att ställa några frågor till hela studentgruppen.

*Lärarytildare I:* Fick vi veta vad eleverna skulle göra?

*Student 1:* Olika moment

*Lärarytildare I:* Fick vi veta varför?

*Student 2:* Man utgick från eleverna. Läraren har erfarenhet av att eleverna tycker detta är roligt.

*Lärarytildare I:* Vad säger kurslitteraturen? Hur får man veta om och hur ungarna tycker om rymden innan man startar?

*Student 4:* Utvärderingar.

*Student 5:* Brainstorming. Det är demokratiskt.

*Lärarytildare I:* Det är en möjlig väg. Det ger mycket information. Då tar vi nästa grupp.

### *Tematiskt arbetsätt som undervisningsobjekt*

Studenternas redovisningar öppnar upp för en rad dimensioner när det gäller didaktiska frågeställningar. Studenterna visar i sina redovisningar att de har uppmärksammat det språkbruk som uppfattas som relevant i denna typ av undervisningspraktik. Temat kan sägas vara ett försök att omsätta delar av värdegrunden in i en klassrumsverklighet där elever ska ges möjlighet att utvecklas som människor, stärka sin självkänsla och bli medvetna, kunskapsskapande individer.

I studenternas redovisningar framstår temaundervisningens kritiska moment vara i vilken utsträckning läraren lyckas fånga upp elevernas intresse och erfarenheter. Dock framgår det inte i någon av studenternas redovisningar på vilket sätt elevernas intresse kan länkas till temat. Att eleverna ges utrymme att komma till tals framstår som tillräckligt i sig. Hur ett temaarbete planeras och genomförs så att elever kan ges möjlighet att göra nya erfarenheter berörs inte varken i studenternas redovisningar eller i de kommentarer som studenterna får efter avslutad redovisning. Det är elevernas redan befintliga erfarenheter som fokuseras. Temats moment knyts alltså "tillbaka" mot eleven, snarare än "framåt" mot de nya erfarenheter som elever förväntas utveckla under temats gång.

Målet är att "erfara kunskapandet". Studenterna besvarar didaktikens "vad-fråga" med mål som lärandeprocessen tillhör. Processen framstår därför som målet i sig snarare än att visa på vilket innehåll som ska göra denna metakognition möjlig. Görandet görs på så sätt explicit i denna uppgift. Läslogga, läsjournal, kortskrivningsövningar, portfolio är alla benämningar på olika produkter som elever har till uppgift att genomföra. Syftet med uppgiften att studenter ska utveckla ett didaktiskt förhållningssätt kan därför sägas främst omfatta en didaktisering av arbetsformerna.

Kännetecknande för den här typen av redovisningsuppgifter är att det är många och stora grupper på 7-8 studenter som ska redovisa och diskutera



sina arbeten inom en mycket begränsad tidsram. Tidsbristen och lärarutbildarens önskan att alla studenter ska komma till tals leder till att det erbjuds få möjligheter till innehållslig interaktion. Därför utnyttjas inte möjligheten, som skapas när många grupper redovisar olika temaområden, att jämföra olika grupperns arbeten för att åskådliggöra olika sätt att förstå, ta sig an och lösa uppgiften och vilken relation det finns mellan olika grupperns redovisade innehåll. Lärarutbildaren introducerar uppgiften, men ställer sig sedan bredvid och deltar endast i begränsad omfattning i studenternas skapande av innehåll. Gruppen får kommentarer på hur arbetet presenteras, men lite sägs om temats innehåll. Därmed utnyttjas inte den variation av innebörder som genom gruppens redovisning blivit tydlig.

*Det läroobjekt som studenternas uppmärksamhet riktas mot i denna undervisningspraktik handlar om att lära sig värdegrunden som utgångspunkt för hur undervisningen organiseras och genomförs* Undervisningsobjektet formas inom den proceduriella zonen. Att göra och att redovisa ett temaarbete blir därför varianter på olika typer av aktiviteter varmed studenterna förmodas tillägna sig kursmålen. Lärandets riktning har därmed horisontell karaktär. Studenternas förståelse av hur ett temainnehåll kan länkas till elevers erfarenheter blir en explicit del av undervisningsinnehållet medan kunskapsinnehållet framstår som mindre fokuserat. Istället är det studenternas hanterande av olika arbetssätt som blir möjliga att urskilja. Undervisningstillfället i sig tycks ge studenterna begränsad hjälp att tillsammans i handledda diskussioner analysera olika typer av temaarbeten och vilket lärande som möjliggörs.

## Sammanfattning Lärarutbildningsverksamhet för värdegrundsfostran

I en lärarutbildningsverksamhet som syftar till att utbilda blivande lärare med kunskap om värdegrunden och på vilket sätt den ska tillämpas i en skolverksamhet skapas olika strategier som syftar till att studenter ska kunna öka sin medvetenhet om värdegrundens innebörd. Men det handlar också om att studenterna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att tillämpa värdegrunden i skolverksamheten såväl som i de uppgifter som ges inom ramen för denna lärarutbildningsverksamhet. Genom att tillämpa exempel som ges i utbildningen förväntas studenterna utveckla kunskaper om hur undervisningen bör gestaltas utifrån olika aspekter av värdegrunden. Därigenom förväntas studenter kunna visa hur de iscensätter en skolverksamhet i enlighet med värdegrundens intentioner. Därigenom skapas förutsättningar för en implementering av värdegrunden för ett upprätthållande och en utveckling av det demokratiska samhället. Det talas om värdegrunden som en sammanfattning av det som ytterst utgör skolans uppdrag och relateras sällan till skolans kunskapsuppdrag. I denna lärarutbildningsverksamhet uppfattas implementeringen av värdegrunden vara skolans huvuduppdrag

och skolans övriga uppdrag ses som underordnade. Hur differentieringen ska hanteras diskuteras i relation till värdegrunden men mer sällan i relation till skolans kunskapsuppdrag.

Värdegrunden framstår, inte bara som en ram för skolverksamheten, utan får snarare funktionen av manual för hur undervisningen ska läggas upp. Att förstå och tillämpa denna manual blir därför en central målsättning för de olika undervisningsmoment som lärarutbildaren iscensätter och där studenterna förväntas ge uttryck för att de tillägnat sig ett förhållningssätt som överensstämmer med det som uppfattas som värdegrundens intentioner. Genom olika övningar och diskussioner tränas studenterna att implementera värdegrunden in i en klassrumspraktik genom att presentera hur olika skolsituationer hanteras utifrån värdegrunden. Därigenom ges studenterna möjligheter att redovisa hur de i en tänkt skolsituation tillämpar värdegrunden.

Värdegrunden ses i denna lärarutbildningsverksamhet som både läroplan och kursplan. Det betyder att värdegrunden också utgör den grund för vilka didaktiska val ska göras. Relationen mellan ämnesinnehåll och värdegrund behandlas däremot sällan. Vad som framstår som centralt är hur arbetet i klassrummet kan organiseras och på vilket sätt olika undervisningsinnehåll kan bearbetas utifrån de intentioner som ges i värdegrunden. I denna lärarutbildningsverksamhet behandlas inte olika teoribildningar eller aktuell forskning på området. Studenter ges därför inga verktyg att analysera och problematisera vare sig värdegrunden som sådan eller skolverksamheten i relation till de målsättningar som finns föreskrivna i värdegrunden. Undervisningen blir därför snarast normativ i syfte att ge studenterna möjlighet att utveckla rätt förståelse utifrån värdegrunden.

### *Lärande och kunskapsbildning*<sup>51</sup>

Värdegrunden framstår i denna lärarutbildningsverksamhet som ett av de centrala redskapen som lärarstudenterna har att använda sig av för att i klassrummet hantera frågor som har att göra med elevers skilda förutsättningar att tillgodogöra sig den undervisning som ges i skolan. Begreppet ”en skola för alla” blir en fråga om hur lärare ska kunna skapa en miljö som kan hantera differentieringen och som kan främja elevers personlighetsutveckling. På samma sätt står elevers personlighetsutveckling i centrum när det handlar om att planera ett tema. Att skapa tema blir en fråga om att skapa förutsättningar för hur elevers erfarenheter och intressen kan komma till uttryck och utgöra utgångspunkt för undervisningen. Att bygga undervisningen på elevers erfarenheter och intressen förväntas öka elevers motivation och vilja att ta itu med skolarbetet. Därigenom kan värdegrundens intentioner om att

---

<sup>51</sup> Se Bilaga 3

skolans arbete ska leda till att elever utvecklar sin självkänsla, initiativkraft och problemlösningsförmåga realiseras (se figur 10). Barns inneboende kapacitet och villighet att lära och barns intresse och förförståelse för ämnet ses som nödvändiga och närmast tillräckliga förutsättningar för kunskapsbildning. En central uppgift för läraren blir därför att ta reda på elevens förförståelse och därmed utvecklingsnivå, för att kunna anpassa de inlärningsmässiga förutsättningarna. Förförståelse hanteras därför på ett dekontextualiserat sätt där inläring ses som bestämd av elevens utvecklingsnivå. Lärarens roll är därför inte att gå in och påverka elevernas kunskapsbildning utan elevers lärande kan bara initieras och fullföljas av eleverna själva. Värdegrunden ses i detta sammanhang motivera ett sådant synsätt utifrån de beskrivningar som finns om den personliga kompetensen, elevers initiativförmåga, nyfikenhet och lust att lära (se figur 11).

## 6.4 Lärarutbildningsverksamhet för utvecklandet av ett analytiskt förhållningssätt

I en lärarutbildningsverksamhet för utvecklande av ett analytiskt förhållningssätt handlar det om att studenter ska ges möjlighet att tillägna sig olika ämnesteoretiska perspektiv i syfte *att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till olika teoretiska perspektiv*<sup>52</sup> genom att studenter uppmärksammar ett kunskapsfältets kunskapsstillväxt som sådan och vad som utmärker kunskapsfältets sätt att granska och sätt att argumentera. I en lärarutbildningsverksamhet där denna lärandediskurs finns inbäddad formas ett undervisningsobjekt som syftar till att ge studenter möjlighet att urskilja specifika perspektiv och sätt att analysera och på vilka sätt olika teoretiska perspektiv kan belysa ett fenomen.

Ett analytiskt förhållningssätt handlar inte bara om att tankemässigt omfatta utan i lika hög grad att kunna använda sig av och uttrycka ett sådant förhållningssätt i tal och i skrift. Inom denna lärarutbildningsverksamhet iscensätts därför olika uppgifter som syftar till att uppmärksamma studenter på vilket sätt texter skiljer sig åt och vad som kan sägas karaktärisera olika typer av texter. Att utveckla studenters skriftspråkighet kan därför ses som en slags socialisation in i en specifik praktik. Därigenom förväntas studenter utveckla sin förmåga att på ett mer strukturerat sätt reflektera över texters innehåll och utveckla sin förmåga att analysera och jämföra olika perspektiv inom ett ämnesområde. Detta kommer att belysas i exempel hämtade från undervisningspraktik 6 och undervisningspraktik 7.

En lärarutbildningsverksamhet för utvecklandet av ett analytiskt förhållningssätt handlar också om att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till en skolverksamhet och dess styrdokument. Denna lärarutbildningsverksamhet syftar därför till *att blivande studenter utvecklar en förmåga att analysera skolverksamhet och dess styrdokument ur ett teoretiskt såväl som ur ett utbildningshistoriskt perspektiv*. Det gäller kursplanernas innehåll och sätt att välja ut och organisera olika skolämnesinnehåll såväl som styrdokumentet i sig. Skolämnet behandlas i denna lärarutbildningsverksamhet i ett utbildningshistoriskt perspektiv och analyseras dels utifrån hur innebörden av olika ämnesuppfattningar har förändrats över tid, dels hur dagens styrdokument konstituerar olika skolämnena.

---

<sup>52</sup> För att lättare kunna följa framställningen och följa vilka aspekter av lärarutbildares motiv som kommer till uttryck i de olika undervisningspraktikerna är lärarutbildarnas uppfattningar *kursiverade i fetstil* i den löpande texten. De sammanfaller med de aspekter som finns angivna i Bilaga 2.

*Läroarbildare F:* Vi jämför kursplaner från olika tider och försöker få fram varför svenskämnet har blivit som det har blivit nu. Men, som med det mesta, det är klart att man kan säga efteråt att det blev mycket yta. Men inte kanske riktigt det där penetrerandet.

*Marie:* Men ni visar att innehållet i ämnet kan variera och har varit olika, sett i ett historiskt perspektiv?

*Läroarbildaren F:* Det är till och med en kursbok om olika ämneskonceptioner. Det är ju särskilt viktigt i ett ämne som X. /.../ Det talar vi ganska mycket om. (*Intervju med läroarbildare F*)

I denna läroarbildningsverksamhet behandlas även skolverksamheten i ett utbildningspolitiskt perspektiv. Syftet är att studenterna ska ges möjlighet att relatera styrdokumentet till andra typer av texter och kritiskt granska innehållet i relation till de teorier som studenterna möter i utbildningen.

Studenterna måste naturligtvis veta hur skolan ser ut och förstå varför det ser ut som det gör och känna till vilka mekanismer som gör att förändringen i skolan är så pass långsam som den är. Men samtidigt kan man inte utbilda till anpassning/.../ de ska inse att de här styrdokumentet fick inte Moses med sig på stentavlorna, utan att det är politiska dokument i allra högsta grad. Och därmed måste man kunna förhålla sig till dem och föra en kritisk diskussion kring dem, en samhällskritisk och utbildningskritisk diskussion, och där man ska granska dem utifrån de teorier man möter i sin utbildning. /.../ Sedan måste man ju hålla sig inom läroplanen, men herregud, är det något som är tolkningsbart så är det kursplanen. Vad betyder det att man ska kunna tillämpa de vanligaste stavningsreglerna? (*Intervju med Läroarbildare J*)

Hur undervisningspraktiker utformas som syftar till att ge studenter möjlighet att utveckla dessa analytiska förmågor kommer närmare att belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 8.

## Undervisningspraktik 6

Vid introduktionsföreläsningen i en kurs i början av terminen i läroarbildningsämne A presenterar läroarbildare K kursen genom att gå igenom kursmålen och berätta hur kursen är upplagd och på vilket sätt kursupplägget korresponderar med kursmålen. Därefter introduceras kurslitteraturen genom att läroarbildaren kortfattat presenterar innehållet i varje kursbok samtidigt som kurslitteraturen förevisas för studenterna.

Vilken urvalsprincip har författarna använt och i vilken mån blir det tydligt för läsaren vilka val författarna har gjort? På vilket sätt redovisas olika perspektiv för läsaren? (*Läroarbildare K*)

Genom att en så stor del av kursintroduktionen behandlar kurslitteraturen och de olika perspektiv som de representerar, riktas studenternas uppmärksamhet på vilka olika sätt man kan se på historia.

*Läroarbildare K:* Läs inledningen på boken! Boken är ett exempel på ett annat sätt att problematisera historia. Hur skrivs historia? Hur förmedlas historia? Vilka frågor ställer vi till materialet?

*Student:* Vilka böcker ska läsas inför vilka föreläsningar/seminarier?

*Läroarbildare K:* Ni får läsa i vilken ordning ni vill. Vi förväntar att ni läser kurslitteraturen. Det ska framgå i biografierna [examinationsuppgiften] att ni har läst litteraturen.

Kursen handlar om svenskt 1900-tal där man med utgångspunkt från ett mikroperspektiv studerar omvandlingen av det svenska samhället under 1900-talet. Kursinnehållet behandlas i huvudsak genom ett antal olika föreläsningar där läroarbildare tematiserar olika aspekter av 1900-talet. Genus är enligt utbildningsplanen ett av de perspektiv som ska genomsyra all utbildning som ges på läroarbildningen. Under kursen ägnas en föreläsningen åt att introducera begreppet vars utveckling åskådliggörs med hjälp av litteratur som behandlat ämnet under de senaste decennierna. Genom att jämföra litteraturens olika innehållsförteckningar, som i sammanhanget blir som en slags tidsmarkering, visar läroarbildaren hur frågeställningarna har förskjutits och förändrats sedan 1970-talet. Läroarbildaren öppnar upp för fler dimensioner genom att jämföra vad olika begrepp gör anspråk på att förklara och hur de används för att beskriva ett historiskt material utifrån olika teoretiska perspektiv. Under hela föreläsningen hänvisas till aktuell forskning genom att en mängd olika rapporter, antologier, avhandlingar och offentliga texter presenteras som sammantaget uttrycker varierande perspektiv på genus och jämställdhet.

*Läroarbildare K:* Under 1970-talet växer det fram ett könshistoriskt forskningsfält. Man kan fråga sig varför det kom just på 1970-talet? Under 60-talet hade man studerat folkens historia. Men under 1970-talet så började man med hjälp av datorer bearbeta mycket större mängder av data. Och då började man se andra grupper, andra variabler. Man såg kvinnor och barn. Samtidigt kom projekt att knytas till radikaliserings under 1970-talet och kvinnorörelsen och grupp 8. Men vad ville man analysera? Många av forskarna var marxister och ville ta sin utgångspunkt i arbetet, i produktionen. Men man ville samtidigt försöka förklara kvinnans underordnade ställning. Man sökte förklaringar i patriarkatet och sedan i kapitalismen. Männens bestämmer att kvinnorna ska vara underordnade. Men görs detta medvetet?

Man ville också se hur den historiska periodiseringen skapades av män och förklarade skeenden ur ett manligt perspektiv. Var renässansen främst ett manligt fenomen eller på vilket sätt omfattade det också kvinnorna? Forskaren Joan Kelly undrar ”Did woman have a renaissance?”

Under kursens föreläsningar görs studenterna uppmärksamma på hur aspekter av ett material kan framträda och urskiljas beroende på hur forskningsfrågor formuleras och med vilka analysredskap olika typer av forskningsfrågor kan belysas.

*Lärarytbildare K:* Det är inte säkert att könspektivet är det viktigaste. Det är intressant att kombinera det med andra perspektiv. Idag inriktar man sig på att beskriva underordning och hur den upprättas. Men känner man inte till perspektivet kan man inte använda sig av det. Det viktigaste är synlighet. Hur kommer det till uttryck? I statistik? I intervjuer? Men vad betyder då det att jag ser det så här?

Genom att jämföra vad olika begrepp gör anspråk på att förklara och hur de används för att beskriva ett historiskt material ges studenterna möjlighet att uppmärksamma kunskapsfältet som sådant och vilka analytiska redskap som ses som legitima sätt att förhålla sig till ämnestraditionen. Ett analytiskt förhållningssätt fungerar i denna undervisningspraktik som ett medierande verktyg för att urskilja olika teoretiska perspektiv för att därigenom fördjupa studenternas förståelse för hur teorier kan användas för att problematisera olika fenomen. Lärarytbildarnas ambition tycks vara att studenterna inom kursens ram ska möta en mångfald av perspektiv. Därigenom förväntas studenterna öka sin förmåga att problematisera och kritiskt granska. Detta uppfattas sammantaget ge bättre beredskap för det kommande yrkeslivet.

*Lärarytbildare K:* Och när vi vill förändra något så vill vi förändra i en viss riktning, det beror ju på vad vi står inför. Vem har tänkt om detta innan? Och i den processen ”vem har tänkt om detta innan” får man bryta ner de teoretiska utgångspunkterna så att man kan använda det själv. Det tycker jag är ett bra görande som du har nytta av. Bara du läser en debattbok om skolan måste du förstå hur den är producerad, hur den är gjord och vem som har tänkt om detta.

*Marie:* Hur ska studenterna bli medvetandegjorda om detta och ges möjlighet att träna denna förmåga?

*Lärarytbildare K:* Det handlar om att man jobbar med litteraturen. Man kan ta vilken litteratur som helst. /.../Hur är de skrivna? Vilken vinkling? /.../I vilken situation skriver de detta och varför? Vilken fråge-

ställning finns? Har de tagit hjälp av någon annan tänkare? Vad kommer de fram till för resultat? (*Intervju med lärarutbildare K*)

Föreläsningen öppnar på detta sätt upp för flera dimensioner och lärarutbildaren visar på variationer och skillnader mellan och inom olika teoretiska perspektiv och hur det i olika tider formuleras olika frågeställningar som leder till att teoretiska perspektiv förskjuts och förändras. Mot slutet av föreläsningen knyter lärarutbildaren begreppet genus till studenternas egen utbildning och kursens examinationsuppgift. Lärarutbildaren avslutar föreläsningen med att diskutera i vilken mån genusperspektivet finns företrätt i kurslitteraturen och skisserar på några möjliga alternativa innehåll sett ur ett genusperspektiv.

Kursen examineras genom att studenterna får i uppgift att skriva en biografi. Vid kursintroduktionen ges en första presentation av examinationsuppgiften.

*Lärarutbildare L:* Ni ska intervju en person som är född på 1930-talet eller tidigare. Ni ska relatera den "lilla historien" till den "stora historien". Till er hjälp har ni storföreläsningar. Ni ska sedan arbeta in litteraturen i er berättelse och lämna referenser. Till er hjälp kommer det också att finnas frivilliga handledningstillfällen [utlagda på schemat].

En vecka efter kursintroduktionen görs en mer grundlig genomgång av examinationsuppgiften och studenterna får en stencil med anvisningar. Lärarutbildaren gör några förtydliganden när frågan om vilken litteratur som ska användas i examinationsuppgiften aktualiseras av studenterna.

*Lärarutbildare L:* Ni ska inte beskriva en dag i denna persons liv, men det behöver inte heller vara från vaggan till idag. Men det måste vara minst en 20-års period. Tanken är att ni ska förstå litteraturen utifrån ett "inifrån-perspektiv". Hur vanliga människor upplevde förändringen i Sverige. Ni använder kurslitteraturen för att bättre förstå personen. Det kan vara Agda, född på 1920-talet, som är uppvuxen i en statarfamilj. Finns det något skrivet om statarna i kurslitteraturen? Väv samman Agdas berättelse med det som står skrivet i litteraturen. Ni har sociologiskt inriktad litteratur i Anderson och Bengsson. Skolan berörs av Svensson.

*Student:* Får man använda sig av annan litteratur?

*Lärarutbildare L:* Ja, men det är viktigt att kurslitteraturen blir synlig i era biografier. Men det får inte bli två parallella berättelser. Ni måste absolut hänvisa till Smiths bok. Det är den enda metodiska boken ni läser i kursen. Arbetet ska vara 7-10 sidor långt förutom titelblad och



referenslista. Ni får inte komma med 20-25 sidor. Ni skriver i Times New Roman och med 1,5 radavstånd. När det gäller titelbladet så är det viktigt med en bra rubrik. Rubriken ska säga något om innehållet.

Examinationsuppgiften ges en tydlig inramning och kurslitteraturen utgör det fokus som studenternas uppmärksamhet riktas mot. Genom sitt sätt att poängtera betydelsen av att studenterna tydligt knyter an och refererar kurslitteraturen fokuseras biografiuppgiftens koppling till kurslitteraturen och hur den ska behandlas. Annan litteratur bedöms inte som likvärdig. Det är kursplanens mål som utgör det centrala examinationsuppgiften som också blir ett redskap för att motivera studenterna att arbeta aktivt med kurslitteraturen.

*Läroarbete L:* När ska man lämna referens? Om det är Agda som berättar behöver man inte ange referens. Inte heller när det gäller allmänt tankegods. Om ni skriver "Sverige är en monarki" behöver ju inte det refereras. Men om ni skriver "Sverige industrialiserades 1870-1890" måste detta refereras. Ni ska visa att ni har läst kurslitteraturen. Referera hellre för mycket än för lite.

När det gäller frågan om hur man refererar relateras detta till kurslitteraturen. Det handlar inte bara om vad som bör anges med referens utan det görs lika mycket till en fråga om vilka referenser studenten väljer att använda sig av. Vad som ses som relevant finns angivet i kursförteckningen. Innehållet är således styrt av kursledningen och studenterna ges endast begränsade möjligheter att påverka inriktningen på kursen och utformningen av examinationsuppgiften. Däremot ges studenterna tillfälle att inom biografiuppgiftens ram uttrycka sin förståelse av den anvisade litteraturen.

### *Olika perspektiv på svensk 1900-tals historia som undervisningsobjekt*

I denna undervisningspraktik riktas studenternas uppmärksamhet mot det som skiljer och varierar mellan olika, inom ämnesdisciplinen förekommande, teoretiska perspektiv. Genom denna undervisningsstrategi ges studenterna möjlighet att erfara vad olika teoretiska begrepp kan innebära för förståelsen av historiska skeenden. Genom det sätt som examinationsuppgiften är formulerad knyts ett analytiskt förhållningssätt inte endast till ett ämnesinnehåll, utan omfattar också relationen mellan teori och praktik.

Den examinationsuppgift som läroarbete L introducerar är till sin utformning avgränsad, både vad gäller innehåll och form. Kursinnehållet ska relateras till en intervjupersons livsberättelse. Studenternas valmöjligheter att utforma uppgiften på alternativa sätt framstår därför som begränsade. Den enskilde studenten har att välja intervjuperson, men ges därmed, om än mer

indirekt, möjligheter att genom sitt val av intervjuperson också påverka vilka aspekter av 1900-talets historia som blir möjliga att relatera till intervjupersonens livsberättelse. Därmed kan studenten också välja hur fenomen som behandlas i examinationsuppgiften kan belysas utifrån olika teoretiska perspektiv. Biografiuppgiften ska genomföras enskilt och begränsar studenternas möjligheter att knyta andra studenters erfarenheter till uppgiften. Examinationsuppgiften framstår i denna undervisningspraktik som ett kraftfullt medierande redskap när det gäller att rikta studenternas uppmärksamhet mot kurslitteraturen och ämnesinnehållet som sådant. Studenterna förväntas därmed motiveras att läsa och bearbeta litteraturen. Genom att relatera kurslitteraturen till en intervjupersons liv ges studenterna möjligheter att skapa mening i det innehåll som presenteras i kurslitteraturen utifrån en annan människas livshistoria.

Utifrån hur examinationsuppgiften är utformad kan det hävdas att undervisningspraktikens läroobjekt fokuserar begreppsbyggnad och begrepps-förståelse snarare än faktareproduktion eller på själva produktionen av en examinationsuppgift. Uppgiften är utformad på ett sätt som ska försvåra ett reproducerande förhållningssätt. Uppgiften går istället ut på att visa på relationer mellan olika företeelser och aspekter där studenterna har till uppgift att visa på vilka sätt de kan relatera, tolka och förstå begrepp och händelser. Görandet blir här både skrivandet och reflektionen över och bearbetandet av ett kursinnehåll såsom det kommer till uttryck genom kurslitteraturen och i relation till en intervjupersons livsberättelse. Lärandet kan därför sägas ske vertikalt där objektet för kunskapsförflyttas mellan den proceduriella och den konceptuella zonen.

Examinationsuppgiftens slutna form, med få valmöjligheter att själva välja inriktning och metod, skapar incitament för att studenterna fokuserar kurslitteraturen. Den slutna formen skulle därmed kunna leda till att studenterna uppmuntras att arbeta mer aktivt med kurslitteraturen. Examinationsuppgiften fungerar som ett medierande verktyg som ger en specifik riktning i studenternas aktiviteter både till form och innehåll i syfte att utveckla deras begreppsliga kunskapsförhållningssätt. Examinationsuppgiften tillsammans med det sätt som föreläsningarna är utformade öppnar därför för att potentiella distinktioner inom den konceptuella zonen kan göras.

I denna undervisningspraktik utgör ett vetenskapligt förhållningssätt ett centralt begrepp och ses som ett redskap för att utveckla studenternas tänkande. Det gäller att i utbildningen skapa möjligheter för studenter att utveckla en medvetenhet om hur vetenskapliga rön skapas, upprätthålls och förändras. Genom att studenterna erbjuds tillfälle att uppmärksamma variationen och vad som karaktäriserar olika ämnesinnehåll ges studenter möjlighet att lära sig analysera olika ämnesinnehåll, i relation till varandra och i ett historiskt perspektiv. Studenternas *läroobjekt kan därför sägas handla om att*

*utifrån kurslitteraturen lära sig i att analysera 1900-talets samhällsomvandling och hur den har påverkat människors livssituation.*

## Undervisningsexempel 7

Genom att ge studenter möjlighet att träna förmågan att urskilja olika textgenre, dvs. att lära sig uppfatta olika textavsnitt med olika struktur och syfte och där olika mönster för textskapande kan urskiljas, uppfattar lärarutbildarna att studenterna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att tillägna sig ämnesmässig kunskap såväl som ämnesdisciplinens forskningsmetoder och sätt att skriva. Denna form av textanalys fungerar som ett redskap för studenterna att utveckla sin förmåga att återge, sammanfatta och diskutera olika typer av argumenterande texter. Därigenom förväntas studenter utveckla sin förmåga att på ett mer strukturerat sätt reflektera över texters innehåll och att analysera och jämföra olika perspektiv inom ett ämnesområde.

Där måste vi hela tiden hantera det här och diskutera med dem så att de inte hamnar någonstans att det viktiga är vad de tycker själva. Vi måste hela tiden ta den här diskussionen att det inte är tyckandet det handlar om, att man bara tycker en massa ”Det tycker jag också är bra” osv. Jag jobbar ganska mycket med dem om hur man läser kurslitteratur. Det kan hända att de läser någonting och så reagerar de på det och så hamnar de i sin reaktion och så tappar de texten. De är långt borta därifrån. Där har jag jobbat med vissa övningar i litteraturseminarierna där man börjar med att bara arbeta kring texten. Inte refererar den utan se hur olika författare, om det är en bok med olika texter, hur de ser på olika saker. Man säger att nu ska ni inte diskutera utan lyfta fram det, bara se på vad de olika författarna säger om det här begreppet. För att få den här grunden då så att man inte tappar litteraturen. (*Intervju med lärarutbildare M*)

Inom denna lärarutbildning formas olika undervisningsinnehåll som syftar till att stärka studenternas förmåga att skriva i en vetenskaplig genre. Tanken är att studenterna under hela utbildningstiden ska ges möjligheter att successivt bygga upp en repertoar av färdigheter t.ex. att referera, argumentera och belägga för att därigenom kunna utveckla alltmera kompetenta sätt att använda sig av ett analytiskt förhållningssätt.

Vi har ju t.ex. nu i första kursen ett exempel på skrivande. Det enda kravet att det ska vara en undersökning som de har gjort själva och det andra är att man kan se att det ska finnas en ambition att det ska vara vetenskapligt. Sedan att de inte lyckas med det, behöver inte betyda att

just det lilla arbetet blir underkänt. Eftersom det handlar om utbildning och det måste finnas progression i det också. I tredje kursen skriver de ytterligare en uppsats också och den ska vara argumenterande. Och även här har man de här anspråken också att det ska finnas belägg. (*Intervju med lärarutbildaren M*)

Redan i lärarutbildningsämne *B*:s första termin får studenterna uppgifter som syftar till att utveckla studenternas förmåga att skriva i en vetenskaplig genre. Studenterna får i uppgift att göra en liten undersökning för att lära sig hur de kan samla in och analyserar ett datamaterial, hur de kan hänvisa till olika forskare och hur de hanterar sina egna synpunkter och för fram dessa i en text. Uppsatserna presenteras på ett seminarium där samtliga har läst några av texterna. Därefter får alla möjlighet att åter bearbeta uppsatsen som sedan presenteras på nytt. I seminarierna försöker lärarutbildaren fokusera balansen mellan form och innehåll.

*Marie:* Och då är det innehållet man diskuterar på dessa seminarier? Och inte formen?

*Lärarutbildare M:* Det är ju sagt, eller jag säger att man ska ha en diskussion kring formen också. Men inte stavfel och småsaker utan mer dispositionen och större saker kring formalia. Hur de har hanterat materialet, hur frågeställningen följs upp. (*Intervju med lärarutbildare M*)

I denna undervisningspraktik uppmärksammas studenterna på vad som kännetecknar en vetenskaplig text. I den första uppgiften betyder ”att skriva vetenskapligt” att lära sig hur man hänvisar till olika forskare och hur man för fram sina egna synpunkter. På vilket sätt ett innehåll styr dispositionen utifrån den problemställning som formulerats och hur den följs upp i texten är exempel på frågeställningar som behandlas.

Vi försöker ju då kombinera det här med att de ska fördjupa sig i något inom kursen och att de ska kunna titta på det de ser ute och kunna diskutera det utifrån vad de har läst här eller läsa det här utifrån det de har sett, alltså från båda hållen. Alltså diskutera det de läser, och det har ju varit ganska bra diskussioner på de här seminarierna. Det var en uppsats som las fram och där det var en som hade skrivit om vad en forskare hade sagt och sedan skrev hon bara ”men det tycker inte jag” och sedan fortsatte hon. Och det var ju väldigt bra att den här uppsatsen kom upp för då kunde vi ju ha den här diskussionen kring hur man själv ska synas i texten och det här med tyckande och resonering och att man måste förankra och så vidare. Och det kan man ju säga hänger ihop med vetenskapligheten. Så dels har vi diskussioner under arbetets

gång, dels kom det ju upp där också. För att de behöver ju inte...och sedan får hon ju chans att bearbeta efter det. Men det är inte så dumt att det kommer upp där också. Man ser det konkret och kan visa precis. (*Intervju med lärarutbildare M*)

Att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt knyts inte enbart till ett ämne och dess olika teoribildningar utan används också i syfte att knyta samman teori och praktik. Ett vetenskapligt förhållningssätt blir på så sätt en möjlighet att reflektera över den egna praktiken och de erfarenheter som studenterna har möjlighet att göra där.

Att tidigt i utbildningen träna studenterna att utveckla detta förhållningssätt får studenterna också möjlighet att se den verksamhetsförlagda tiden på ett annat sätt. Det blir ett sätt att träna studenter att reflektera över skolpraktiken i relation till kurslitteraturen, att koppla samman teori och praktik. Undervisningspraktiken syftar också till att skapa förutsättningar för studenter att utveckla ett språk som kan användas för att beskriva och analysera skolverksamheten som sådan. Språket blir i sig ett redskap för en utveckla en ökad förståelse för vad som påverkar skolpraktiken. Att reflektera blir i denna undervisningspraktik därför snarast liktydigt med hur frågor ställs och hur dessa frågeställningar hanteras.

Att skriva mycket, framförallt dagboksanteckningar, loggböcker, observationsanteckningar fånga läroprocesser och kunskapsprocesser och vara beredda att förstå dem och reflektera över dem. Och med hjälp av olika teoribildningar försöka förklara olika saker som till synes är svårbegripliga /../ Reflektion tycker jag är att ställa frågor. Alltså varför gjorde de så, varför funkade inte det och varför funkade det? Varför blev det kaos, men inte det? Nästa steg är att koppla på en analys, söka förklaringar. Och i den förklaringen kan man ju börja på sitt sunda förnufts-nivå och det man kan och tror. Men också ta hjälp av sådant som man mött i litteraturen. (*Intervju med lärarutbildare J*)

#### *Att skriva vetenskapligt som undervisningsobjekt*

Att skriva på olika sätt förutsätter att studenter uppmärksammas på vad som kännetecknar olika genre. När det gäller att skriva en vetenskaplig text ges studenterna möjlighet att börja utveckla denna förmåga redan under utbildningens andra termin. Detta moment tränas sedan under resten av utbildningen genom att olika aspekter av denna textform uppmärksammas. Att formulera problemställningar och veta hur dessa hanteras utifrån olika data-material och kurslitteratur utgör ett exempel på hur en relation mellan form och innehåll kan belysas. *Lärobjektet kan därför sägas handla om att lära sig urskilja och använda olika textgenre.*

Studenter tränas att läsa andras texter på ett analyserande sätt och att diskutera relationen innehåll och form. Lärandet görs därmed till en kollektiv aktivitet där studenters olika sätt att lösa uppgifterna urskiljs och jämförs. Genom att kontrastera och jämföra studenters olika sätt att förstå vad det betyder att skriva en vetenskaplig text kan studenterna få hjälp att fördjupa sin förståelse av genrebegreppet.

Att skriva ses i denna undervisningspraktik som ett sätt att utveckla kunskaper och en väg till socialisering in i en miljö där skrivandet ses som en integrerad del av utbildningen. I denna undervisningspraktik erbjuds seminariet som en miljö för skrivande där studenter tillsammans arbetar fram texter. I denna undervisningspraktik ges studenterna möjlighet att skriva i en vetenskaplig genre och tillsammans med andra studenter och lärarutbildare diskutera sina texter. Det blir därigenom en kollektiv tillämpning av det som studenterna förväntas göra på ett mer fullödigt och kompetent sätt längre fram i utbildningen.

Skrivandet ses också som en form av kunskapsbyggande där analysen av olika aspekter av skolpraktiken uppfattas som ett sätt att relatera begreppen praktik och teori. Att skriva i en vetenskaplig genre blir i denna undervisningspraktik ett medierande redskap för studenter att reflektera över skolpraktiken såsom de möter den under den verksamhetsförlagda tiden. Reflektionen riktas mot det som blir synligt under studenternas verksamhetsförlagda tid och i analysen av dessa erfarenheter knyts skolpraktiken till kurslitteraturen.

Undervisningen öppnar därför upp för olika dimensioner och möjliggör ett lärande som sker både i den proceduriella zonen där görandet som sådant fokuseras. Genom att också fokusera frågor som handlar om vad som konstituerar en vetenskaplig text, t.ex. hur problem kan formuleras och hur en problemställning kan behandlas i en text, att relatera form och innehåll, ges studenterna också möjligheter att utveckla den begreppsliga förståelsen. Lärandet kan därför sägas ske vertikalt där objektet för kunnande förflyttas mellan den proceduriella och den konceptuella zonen.

## Undervisningsexempel 8

I lärarutbildningsämne *A*, behandlas skolans styrdokument under två seminarier. Det är det första av dessa två seminarier som kommer att analyseras. I salen sitter tjugo studenter och lärarutbildaren börjar med att fråga studenterna vilken skolårsinriktning de valt för sin utbildning. I stort sett alla har för avsikt att undervisa elever i grundskolans senare år eller i gymnasieskolan. Lärarutbildare *N* börjar med att introducera dagens seminarium.

Idag har vi styrdokument på dagordningen. Historieundervisning är mycket mer än att bara lära sig historia. Men urvalskriterier saknas efter andra världskriget. Istället tycks det finnas en tyst överenskommelse om

att lära ut det viktigaste. Men officiellt finns det lite sagt vad historieämnet ska innehålla. Men som lärare måste man se det utifrån elevens vinkel. Vad händer i huvudet på Kalle? Vi vet inte så mycket om vad som händer men vad vill vi ska hända? Utifrån detta måste ni behärska stoffet väl. Men ni måste också fundera på vad som händer när ni undervisar historia. Det finns en viss motsättning inbyggd i styrdokumentet, men den diskuteras sällan. Och det är inte helt schyst. Man lyfter inte upp problematiken utan den hamnar i knäet på dig som jobbar som lärare. (*Läroplan N*)

Läroplan N visar en overheadbild med utdrag ur läroplanen.

**Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver.**

Figur 13. Lpo 94, kap 1, s 5 "Skolans uppdrag"

*Läroplan N*: Vad står det här?

*Student*: Att skolan ska ge en gemensam referensram.

*Läroplan N*: Det är en utmärkt sammanfattning. Hur får vi detta? Jo, genom förmedling. Ungefär såsom jag står här. Det som vi brukar mena med förmedlingspedagogik, att elever reproducerar kunskaper, det brukar framställas som något negativt. Men här handlar det om att här finns det kunskaper som elever inte besitter. Det är ju inte heller säkert att läraren besitter kunskaperna. Det skapar en osäker lärarroll, där läraren blir en slags bibliotekarie eller IT-förmedlare. Problemet finns i uttrycket "gemensamma referensramar". På viss nivå har vi gemensamma referensramar. Kärnan är gemensam, men i periferin är den mer disparat. Men om kärnan ska vara gemensam måste det finnas en likartad undervisning. Men om en skola fördjupar sig i Japans historia och en annan bara läser om andra världskriget, då förlorar vi det gemensamma. Var kan vi få hjälp att se vad det gemensamma ska utgöras av? Vad säger kursplanen? Vad är det stoffgemensamma?

Läroplan N ber nu alla studenter att titta i kursplanen som finns i det häfte som just delats ut och komma med förslag på vad det stoffgemensamma kan sägas utgöras av.

*Student:* Hela sidan tre [beskriver de mål som elever ska ha uppnått i slutet av skolår fem och skolår nio].

*Läroretbildare N:* Är det preciserat vilken hembygds historia som ska utgöra den gemensamma referensramen? Eller är det preciserat vilka grunddragen i valda delar av den svenska historien som avses? Vilka är grunddragen?

Läroretbildare *N* problematiserar begreppet genom att be studenterna ge exempel på vad det stoffgemensamma kan sägas inbegripa. Genom att lyfta upp och använda sig av begrepp som finns i styrdokumenten visar läroretbildaren hur styrdokumenten kan tolkas och analyseras. Den fråga som läroretbildaren ställer i början besvaras endast delvis. Den tycks mer ha till uppgift att öppna upp för en diskussion om vad styrdokumenten är för slags text och vilken funktion de har. Genom att använda sig av en fråga som i sig leder till flera olika lösningar kan många bjudas in till diskussion och delge sina erfarenheter samtidigt som möjligheter till analys och kritisk granskning av ett problemområde ökar. Problemet i sig fokuseras snarare än vilket sätt att tolka styrdokumenten som ses som mest relevant. Studenterna uppmanas att reflektera över hur de arbetar med dessa frågeställningar ute på partnerskolorna.

*Läroretbildare N:* Problemet med att förmedla beständiga kunskaper är att dessa kunskaper inte anges vilka de är. Därmed lämnas det till dig som historielärare. Hur löser man detta på era skolor?

*Student 1:* Lärarnas bakgrund.

*Student 2:* Kronologisk struktur.

*Student 3:* Läroböcker styr.

*Läroretbildare N:* Synpunkter på det inlägget? Alla håller med? (*tyst paus*) Läroboken är det viktigaste styrdokumentet. Så i teorin är det läroboken som styr. Men det borde finnas en lokal kursplan på varje skola. Det borde generera diskussion. Men löser det problemet? Blir referensramarna därmed gemensamma om det finns en mängd olika lokala kursplaner runt om på skolorna?

Genom läroretbildarens introduktion ges undervisningsinnehållet en specifik inramning och genom det sätt som läroretbildaren skapar sammanhang visas vilken typ av frågeställningar som kan ses som produktiva i en analys av skolans kursplaner. Läroretbildaren visar också genom sitt sätt att använda studenternas svar på möjliga sätt att problematisera kursplanerna. Beroende på hur kursplanerna tolkas formas olika undervisningsinnehåll som erbjuder elever olika referensramar. Genom att relatera till studenternas erfarenheter av partnerskolorna och den verksamhetsförlagda tiden, relateras också styrdokumenten till den skolpraktik som har till uppgift att hantera målstyrningen.



Läroarbilden lottar studenterna ganska handfast genom sin analys av kursplanen. Styrdokumenten diskuteras utifrån ett kritiskt analyserande tolkningsförfarande där målet tycks vara att ge studenterna möjlighet att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till vilka kunskaper elever ska ges möjlighet att utveckla utifrån ämnesspecifika aspekter. Denna didaktiska medvetenhet ges i detta sammanhang en vidare innebörd. Genom att diskutera olika ämneskonceptioner vidgas perspektivet att omfatta, inte enbart elevens kunskapsutveckling i relation till ett specifikt ämne, utan också innehållets historiska och samhällsliga bestämning. Styrdokumenten sätts på det sättet in i en samhällslig och historisk kontext där det är förändringsaspekten som fokuseras snarare än styrdokumenten som norm. Studenterna ges möjlighet att erfara denna förändringsaspekt genom att exempel ges under seminariet som visar på hur olika fostringsideal har förändrats och på vilket sätt olika skolämnen har fungerat som redskap i denna fostran. Sättet att problematisera styrdokumenten på detta sätt ger studenterna möjligheter att reflektera kring olika kunskapsperspektiv.

Vad har det varit för ideal som man har haft för historieundervisningen. Vart syftar historieundervisningen? Vad var det man tänkte sig hända med eleverna när man undervisade i historia? Och hur skulle man undervisa i historia? Det hänger ju ihop. Det mål man har för sin undervisning och det sätt man bedriver undervisning, det hänger ihop. Och hur har det förändrats under 1900-talet. Det handlar ju om hela det svenska samhällets syn på sig själv, egentligen. (*Läroarbilden N, föreläsning, början av utbildningen*).

Det är läroarbilden sätt att granska och tolka skolans styrdokument som fyller seminariet med innehåll. Med hjälp av frågor riktas studenternas uppmärksamhet mot de skrivningar som finns i kursplanen och hur dessa skrivningar kan problematiseras. Läroarbilden låter studenternas svar bli exempel på ytterligare frågeställningar med avsikt att visa på hur samhällsliga perspektiv och ideologiska frågor påverkar den konkreta, dagliga skolverksamheten. Det är ämnesinnehållet i relation till styrdokumenten som fokuseras i första hand, inte styrdokumentens målskrivningar i sig. Det ger studenter möjlighet att uppmärksamma frågan om vilket undervisningsinnehåll som ger elever möjlighet att utveckla de olika kunskapskvaliteter som uppges i skolans kursplaner.

Läroarbilden ger studenterna till uppgift att till nästa seminarium ta med sig lokala kursplaner från sina partnerskolor i syfte att jämföra hur de är formulerade, vilken variation som finns mellan olika lokala kursplaner och på vilket sätt de varierar. Därefter återknyter läroarbilden till den inledande frågeställningen om vad som ska utgöra de gemensamma referensramar som skolan har till uppgift att förmedla. Från att tidigare ha gällt den

nationella kursplanen kopplas nu frågeställningen till skolans lokala kursplaner.

*Läroarbildare N:* Varför finns alltid franska revolutionen med i alla böcker?

*Student:* Den är viktig.

*Läroarbildare N:* Men vem avgör om du har rätt? Det finns en kanon och vi kan argumentera för det ena eller det andra innehållet. Men vi tydliggör sällan varför vi väljer det stoff som vi använder oss av.

*/.../ Vi ska vara medvetna om att vi har ett problem. Vi löser det med läroboken. Men vi kan också diskutera på skolan och utforma en lokal kursplan. Då har vi i alla fall diskuterat och synliggjort det vi vill göra.*

Det är läroarbildaren som i stor utsträckning formar seminariets innehåll. Studenternas uppgift framstår att svara på läroarbildarens frågor och på så sätt bidra till att föra samtalet och undervisningen vidare. Studenternas svar används också för att visa hur didaktiska övervägande kan göras och vilka didaktiska överväganden som är nödvändiga att göra.

*Läroarbildare N:* Du är skyldig att känna till vilka mål som föreligger för de olika skolåren.

(Alla läser därefter tyst igenom stencilen med utdrag från kursplanen med målen för skolår 5 och 9, se nedan).

**Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret**

Eleven skall

- kunna redogöra för viktiga händelser och känna till gestalter, idéer och förändringar i den historiska utvecklingen i Sverige, Norden och Europa samt kunna jämföra med andra länder,
- känna till utvecklingen i några ledande världsmakter under olika tidsepoker,
- ha insikt i hur stora samhälleliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor,
- kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid,
- vara medveten om och kunna ge exempel på att historiska händelser och förhållanden kan betraktas på olika sätt,
- kunna reflektera över hur information och propaganda har använts förr och används i dag som ett medel för påverkan.

Figur 14. Lpo 94, Kursplan för ämnet historia

*Läroarbetsledare N:* Vad är viktiga händelser?[första strofen ovan] Vilka länder ska vi jämföra med? Om vi läser om Mellanöstern istället för om andra världskriget – vad händer då?

*Student:* Vi riskerar att inte skapa gemensamma referensramar.

/.../

*Läroarbetsledare N:* Det andra delmålet berör ledande världsmakter. Min gissning är att det blir USA och Sovjet/Ryssland. Men Indien? Kina?

*Student:* Kina är aktuellt idag.

*Läroarbetsledare N:* Utveckla det lite mer.

*Student:* Kina växer och kanske det blir en stormakt i framtiden.

*Läroarbetsledare N:* Du gör en framtida bedömning. Det är ett exempel på ett didaktiskt övervägande. Om framtiden blir så här, då är det rimligt att elever ska ha kunskap om detta.

*Student:* Jag måste kunna motivera det för mina elever.

*Läroarbetsledare N:* Det tycks bli allt mindre vanligt att elever frågar varför man ska läsa det här. Elever vänjer sig. Man motiverar inte för sina elever varför man läser ett visst område. Det kan ju bero på att man inte själv vet varför man läser området. Men man kan drabbas av elevers förförståelse. De kanske säger "Kina vill vi inte läsa om, men USA vill vi läsa om". Då måste du kunna argumentera för ditt val.

*Student 1:* USA får de så mycket mera av.

*Student 2:* Men vad får de veta om USA utöver filmer, musik och McDonalds? Elever tror att de vet så mycket.

*Läroarbetsledare N:* Du kan läsa om Kina. Men vad tar du då bort? Man kan läsa det översiktligt. Då går det så snabbt att om man nyser har man missat imperialismen.

Under seminariet ges studenterna möjlighet att tillsammans träna sig i att problematisera kursplanen och relatera kursplanen till didaktiska aspekter när det gäller val av undervisningsinnehåll. Läroarbetsledaren visar genom sitt sätt att ställa frågor och sitt sätt att argumentera vad som i denna undervisningspraktik ses som relevanta sätt att ställa frågor. Därigenom görs de t.ex. explicit för studenterna hur ett analysarbete kan bidra till att skapa en ämnesdidaktisk ram för lärares arbete.

### *Analys av kursplan som undervisningsobjekt*

I denna undervisningspraktik fokuseras olika begrepp som problematiseras och analyseras. Begreppet "gemensamma referensramar" och dess olika innebörder lyfts fram och jämförs. Att studenterna får ge uttryck för sin förståelse utgör i sig inget självändamål utan kommer till användning då det kan belysa begreppets innebörd. De frågor som diskuteras avgränsas och studenternas kommentarer och frågeställningar används i den mån de passar in i

denna avgränsning. Det gör att diskussionen hålls fokuserad och mängden problem som behandlas vid tillfället begränsas. Genom att lärarutbildaren bibehåller fokus på problemområdet och dess olika innebörder hamnar studenternas möjlighet att uttrycka sin förståelse mer i bakgrunden. Fokus ligger på problematisering av kursplanen snarare än att studenternas förståelse av kursplanen blir synliggjord. De frågor som lärarutbildaren aktualiserar under seminariet blir på så sätt också exempel på vilken typ av frågeställningar som ses som relevanta i förhållande till dels skolverksamheten, dels till lärares yrkesverksamhet.

Studenterna relaterar i sina svar det stoffgemensamma till ”mål att uppnå”. Genom att be studenterna reflektera över hur detta problem hanteras på partnerskolorna tydliggör lärarutbildaren den variation av begreppet ”stoffgemensam” som finns mellan olika skolor och inom skolor. Därigenom horisontaliseras begreppet. Begreppet ”stoffgemensam” kopplas dock inte samman med begreppet ”mål att sträva mot”<sup>53</sup> som i skolans styrdokument anger de mål som undervisning ska utgå ifrån och som ska utgöra underlaget för planeringen av undervisningen. Kursplanens skrivningar relateras endast till uppnåendemålen och därmed reduceras antalet dimensioner som studenterna ges möjlighet att erfa.

I denna undervisningspraktik kan *lärobjektet sägas vara att lära sig analysera skolans kursplaner*. Lärarutbildaren visar genom sina exempel på vilken typ av frågeställningar som ses som relevanta vid tolkning av skolans styrdokument och hur en analys av kursmål kan bidra till en didaktisk medvetenhet. En analytisk förmåga blir i detta sammanhang ett medierande redskap för att kunna hantera skolans målstyrning så att olika undervisningsinnehåll kan skapas i relation till skolans kunskapsmål. I denna undervisningspraktik efterfrågas inte i första hand studenternas förmåga att rätt tillämpa styrdokumentet och att de kan visa hur de konkret utformar en undervisning i relation till styrdokumentet. Däremot visar de exempel lärarutbildaren väljer att använda sig av hur styrdokument kan tolkas och analyseras och hur styrdokumentet på vilket sätt styrdokumentet tolkas får konsekvenser för hur undervisningen kommer att utformas.

Det sätt som skolans styrdokument och läroplanen behandlas, jämförs och analyseras möjliggör att undervisningsobjektet flyttas mellan olika kunskapszoner. Frågorna öppnar för en analys av begrepp och innebörder i kursplanen där lärandet sker kollektivt utifrån att olika innebörder kontrasteras mot varandra och jämförs.

---

<sup>53</sup>Se grundskolans kursplaner där kursmålen dels anges i ”mål att uppnå”, dels i ”mål att sträva mot”. All undervisning ska ta sin utgångspunkt i ”mål att sträva mot” med ”mål att uppnå” ses som den miniminivå som alla elever ska uppnå (Lpo 94, s. 8)

## Sammanfattning Lärarutbildningsverksamhet för utvecklandet av ett analytiskt förhållningssätt

I en lärarutbildningsverksamhet som syftar till att ge lärarstudenter möjlighet att utveckla ett analytiskt förhållningssätt skapas olika strategier för att träna studenter dels att analysera olika teoretiska perspektiv, dels att relatera ett kursinnehåll till erfarenheter som studenterna har samlat på sig under den verksamhetsförlagda tiden. Det handlar också om att ge studenterna möjlighet att utveckla ett kritiskt analytiskt förhållningssätt i relation till skolans styrdokument. Olika redskap tas i bruk i form av övningar och redovisningsuppgifter där studenter får i uppdrag att analysera kurslitteratur men också att arbeta med sitt skrivande i avsikt att utveckla och ge uttryck för ett mer vetenskapligt förhållningssätt. Föreläsningar och seminarier där kurslitteratur behandlas och bearbetas utgör exempel på medierande redskap. Dessa syftar till att utveckla studenternas förmåga att från den verksamhetsförlagda tiden och i litteraturstudier urskilja aspekter och jämföra och analysera relationer mellan dessa aspekter. I en lärarutbildningsverksamhet för analytiskt förhållningssätt skapas förutsättningar under föreläsningar och seminarier att urskilja variationer och analysera dess relationer, när det gäller teoretiska perspektiv, sätt att skriva texter och sätt att tolka styrdokument. Det analytiska förhållningssättet utvecklas genom att arbeta med olika slags texter på ett sådant sätt att centrala moment kan urskiljas och jämföras och därigenom analyseras.

Det handlar också om att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till en skolpraktik och skolans styrdokument. Att utveckla ett analytiskt förhållningssätt kan sägas handla om att studenterna lär sig hur produktiva frågor formuleras. Lärarutbildaren visar genom sitt sätt att problematisera texter vilka frågeställningar som uppfattas som relevanta inom ramen för denna lärarutbildning. Lärarutbildarens sätt att ställa frågor och formulera problem fungerar därför som en slags modell för vad ett analytiskt förhållningssätt kan generera för typ av frågeställningar och analyser.

I denna lärarutbildning förstås reflektion omfatta något mer än att reflektera kring sitt eget förhållningssätt och gjorda erfarenheter. Reflektionen i denna lärarutbildning handlar om hur frågor ställs, och det förutsätter en analytisk förmåga där problem kan formuleras och struktureras för att kunna bearbetas på ett mer systematiskt sätt. Det förutsätter också en förmåga att läsa och bearbeta olika typer av facklitteratur och relatera denna till det problemområde som identifierats.

Ämnesinnehållet framstår som det centrala i denna lärarutbildning. När det gäller studenternas förståelse av ämnesinnehållet, kan denna lärarutbildning sägas rymma två olika synsätt. I det första synsättet beaktas studenternas erfarenheter och förståelse redan från början genom att de lyfts fram och utgör tillsammans med ämnesinnehållet utgångspunkten för undervis-

ningsinnehållet. Detta exemplifieras genom det sätt som det vetenskapliga skrivandet redan från termin två ges tillfälle att tränas och utvecklas. Det andra synsättet kännetecknas av att det i första hand är ämnet eller ämneskonceptionen som fokuseras. Här får studenternas erfarenheter mer utgöra en bakgrund utifrån vilket ämnet tydligare kan framträda. Studenternas egna erfarenheter och sätt att förstå ges utrymme i den mån de ytterligare kan belysa undervisningsinnehållet som sådant. Undervisningsinnehållet skapas utifrån att ett fenomen tematiseras och att studenternas erfarenheter relateras till undervisningsinnehållet snarare än att studenternas erfarenheter belyses med hjälp av ett ämnesinnehåll. Detta exemplifieras med hjälp av det sätt som skolans kursplaner analyseras. Gemensamt för de olika synsätten är att undervisningen syftar till att studenternas begreppsförståelse ges möjlighet att utvecklas och fördjupas. Det som skiljer de båda synsätten åt kan sägas vara i vilken mån studenternas förståelse lyfts fram och görs till utgångspunkt för hur undervisningen gestaltas eller om studenternas förståelse mer utgör en bakgrund för undervisningsinnehållet som sådan.

#### *Lärande och kunskapsbildning*<sup>54</sup>

I undervisningen erbjuds studenterna olika redskap för att kunna utveckla sin förmåga att analysera och jämföra olika perspektiv och synsätt inom ett ämnesområde. Därigenom förväntas studenterna uppmärksamma ett kunskapsfältets kunskapsstillväxt som sådan och vad som utmärker kunskapsfältets sätt att granska och argumentera. Ett analytiskt förhållningssätt blir i denna lärarutbildning ett medierande verktyg för att urskilja olika teoretiska perspektiv och vilka frågor som kan besvaras utifrån olika perspektiv. Därigenom förväntas studenter utveckla sin förmåga att tillägna sig ämnesmässiga kunskaper och hur dessa kan tillämpas samt ämnesdisciplinens forskningsmetoder och dess sätt att skriva. Genom att inom en kurs möta olika perspektiv förväntas de öka sin förmåga att problematisera och kritiskt granska. Detta uppfattas sammantaget ge en bättre beredskap för det kommande yrkeslivet.

Också studenternas skriftspråkighet tränas utifrån att studenter ges möjlighet att uppmärksamma karaktären på olika slags texter och uppmärksamma på vilket sätt texter skiljer sig åt. Därigenom ges studenterna möjlighet att utveckla andra språkbruk som kan hjälpa dem att utveckla sitt tänkande och möjligheter till kommunikation. Att utveckla studenters skriftspråkighet ses som en slags socialisation in i en specifik praktik vilket i sig ses generera en rad andra förmågor som att kunna strukturera ett tankeinnehåll, förmåga att byta perspektiv och att skilja antaganden från faktiska förhållanden.

---

<sup>54</sup> Se Bilaga 3

## 6.5 Lärarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetskapande

I en lärarutbildningsverksamhet som syftar till att utveckla professionskunskande som innefattar en ämnesdidaktisk medvetenhet uppmärksammas frågor som rör vilka kunskapskvaliteter elever ska ges förutsättningar att utveckla och vilket ämnesinnehåll som undervisningen måste rymma för att dessa kunskapskvaliteter ska ges förutsättningar att utvecklas. Varken kunskapsmål eller ämnesförståelse ses som något givet. Snarare är det utbildningens uppgift att ge studenterna möjlighet *att utveckla en förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll*<sup>55</sup> genom att diskutera kunskapsmål och ämnesinnehåll och relatera dessa till varandra. Att kunna företräda olika ämnesperspektiv förutsätter faktakunskaper. Dessa kunskaper ses i denna lärarutbildningsverksamhet inte som mål i sig utan utgör snarare en plattform utifrån vilken studenten kan orientera sig, kommunicera och problematisera och skapa sammanhang. För att möjliggöra ett möte mellan ämnesinnehåll och den enskilde eleven förutsätts att den blivande läraren utvecklar en förmåga att skapa en undervisning där elever ges möjlighet att relatera centrala innehåll i olika skolämnen till sig själv och sina erfarenheter.

Det lättaste att avgränsa är ju ämneskunskaperna. De måste man ju ha på något sätt. Metodik är ju förbjudet idag, vad jag förstår, men hur ska jag göra saker? Vad är det jag gör när jag gör det här? Hur kan jag göra saker? Det är ju kopplingen, hur kan jag göra saker och vilka olika färdigheter är det jag tränar. Vad har jag för mål med det? Vad är det som sker när jag gör det? Alltså både målen och ett reflekterande som då närmar sig ett teoritänkande. Det tror jag är en bra beskrivning vad jag tror att man behöver. (*Intervju med lärarutbildare K*)

En frågeställning som uppmärksammas i denna lärarutbildning gäller hur ett undervisningsinnehåll kan gestaltas för att göra det meningsfullt för eleverna. Att ge studenter möjlighet att utveckla ett tänkande kring hur ämnesinnehåll kan kommuniceras till elever i relation till elevers meningskapande utgör därför ett centralt inslag i denna lärarutbildning. Att undervisningen ska knyta an till elevers intressen ses inte som tillräckligt. Istället bör fokus

---

<sup>55</sup> För att lättare kunna följa framställningen och följa vilka aspekter av lärarutbildares motiv som kommer till uttryck i de olika undervisningspraktikerna är lärarutbildarnas uppfattningar *kursiverade i fetstil* i den löpande texten. De sammanfaller med de aspekter som finns angivna i Bilaga 2.

vara att arbeta med ett ämnesinnehåll på ett sådant sätt att ett möte kan skapas mellan elev och ämnesinnehåll.

Det är ju inte bara att det är meningsfullt från början utan att man gör det meningsfullt t.ex. har vi det i diskussion kring läsning av skönlitteratur. Det är ju många elever som säger att ”jag läser inte, jag tycker det är tråkigt och jag vill inte”. Då menar jag att det inte bara handlar om att hitta en bok som handlar om det som eleven är intresserad av, utan det handlar också om hur jag arbetar med den boken för att det ska bli intressant för eleverna. Och det är mycket de diskussionerna jag har med studenterna om lärande. Att innehållet blir något som angår eleverna. (*Intervju med lärarutbildare M*)

I denna lärarutbildning skapas olika strategier som har som mål att ge studenter möjlighet ***att utveckla en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll och utifrån ämnesspecifika aspekter.*** Fokus flyttas alltså från olika ämnesinnehåll och dess gestaltning till frågor som handlar om vilka kunskapskvaliteter elever ges möjligheter att utveckla i relation till ett visst ämnesinnehåll.

Historieundervisningen är mycket mer än att bara lära sig historia. Vilken historia som ska läras ut är inte explicit uttryckt [i styrdokumenten] utan tycks snarare vila på en tyst överenskommelse att lära sig det viktigaste. Vad som händer i huvudet på eleven vet vi inte så mycket om, men vad vill vi ska hända? Utifrån detta måste vi behärska stoffet väl. Vi måste fundera över vad som händer när vi undervisar historia. (*Intervju med lärarutbildare N*)

Hur undervisningspraktiker utformas som syftar till att utveckla studenters förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll och utveckla en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll kommer att närmare belysas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 9.

I en lärarutbildningsverksamhet som syftar till att ge studenter möjlighet att utveckla en ämnesdidaktisk medvetenhet ges studenterna möjlighet att utveckla ett tänkande om frågor som rör betydelsen för den enskilde eleven att behärska ett visst ämnesinnehåll eller arbetssätt och hur dessa kunskapskvaliteter kan komma till uttryck. Lärandet i sig påverkar den enskilde eleven och skapar incitament för en personlig utveckling. För att möjliggöra detta möte mellan ämnesinnehåll och elev förutsätts att den blivande läraren utvecklar en förmåga att skapa en undervisning där elever ges möjlighet att relatera sig själv och sina erfarenheter till centrala innehåll i olika skolämnen. Denna lärarutbildningsverksamhet syftar därför också till ***att blivande***



*lärare utvecklar en förmåga att skapa möten mellan elev och ämnesinnehåll i syfte att ge elever möjlighet att bättre förstå sin omvärld i relation till sina egna erfarenheter*

En duktig lärare förmår förena dels ämnesperspektivet, betydelsen av ämneskunskaperna /.../ med förståelse och kunskap om vad lärande för enskilda elever innebär. Dvs. vad betyder det för elever att kunna de här sakerna? Vad har det för värde, existentiellt och på andra sätt för elever att kunna detta? (*Intervju med lärarutbildare N*)

I denna lärarutbildningsverksamhet ses elevers möte med olika ämnesinnehåll öka elevers möjligheter att skapa sammanhang och medverka till att elever kan skapa en större förståelse för sig själv och sin omvärld. Lärarutbildare talar i denna lärarutbildningsverksamhet om kunskapers existentiella värde och skolans uppdrag att ge unga människor redskap att förstå sig själv och den tid hon lever i. I denna lärarutbildningsverksamhet uppfattas skolans huvuduppgift vara att ge unga människor redskap att förhålla sig till sin samtid och påverka sin framtid.

Då menar vi att våra studenter måste, och detta tar vi upp redan i den första kursen, ha klart för sig att alla människor har en uppfattning om det förflutna och om historien att den uppfattningen om historien, personligt och på ett samhälleligt plan, styr deras förståelse av nutiden. De förstår sig själva som historieskapare. Samtidigt är det deras redskap att på något sätt förhålla sig till framtiden. Både på det personliga och på det samhälleliga planet är historien en skapande kraft. På samma gång som vi är historieskapade är vi historieskapande. Denna dubbelhet gör att historia inte handlar om att lära elever om hur det var förr i världen utan det handlar ytterst om att få unga människor att förstå vilken roll historia spelar i deras liv och i samhället. (*Intervju med lärarutbildare N*)

Det handlar dels om att synliggöra på vilket sätt ett möte mellan elev och ämne kan göras möjligt, dels att hjälpa studenter att reflektera över hur ett undervisningsinnehåll kan väljas ut och gestaltas för att iscensätta ett sådant möte mellan ämnesinnehåll och elev. Hur detta tar sig uttryck i en undervisningspraktik kommer närmare att beskrivas med hjälp av exempel hämtade från undervisningspraktik 10.

## Utbildningspraktik 9

I salen sitter tjugo studenter som alla går i början av sin utbildning. Kursen behandlar tematiskt arbete. Lärarutbildare *M* introducerar kursmomentet med en genomgång av olika sätt att arbeta med tematiskt arbete.

*Läroarutbildare M:* Allt verkar vara temaarbete idag. Men vad är det egentligen? Man har ett tema om vikingatiden. Men arbetsformerna är de samma. Det blir då snarare ett grupparbete än ett tematiskt arbete.

Läroarutbildaren skriver på tavlan två olika rubriker: skolämnesorienterat tema och problem/relationorienterat tema.

*Läroarutbildare M:* Men bara för att man har ett tema som kallas kärlek är det ju inte säkert att det är ett problemrelaterat tema utan ganska traditionell undervisning. Man läser några texter och skriver några dikter. Men det är inte problembaserat. Det måste då utgå från elevens erfarenheter.

*Student:* Tema är mer utsträckta, långa i tid.

*Läroarutbildaren M:* Då kan man säga att det är en ganska ytlig definition av tema om det bara är en tidsaspekt.

Med olika exempel tematiserar läroarutbildaren olika typer av teman. Läroarutbildaren hämtar modeller ur kurslitteraturen som appliceras på konkreta exempel. Under genomgången bjuder läroarutbildaren in studenterna till att kommentera det presenterade innehållet och låter studenternas exempel ytterligare belysa variationer i synsätt.

*Läroarutbildare M:* Jansson [författare till en av kursböckerna] menar att allt arbete i skolan måste starta i ett "här". Sedan kan man göra utflykter, därefter återvända och landa i "här och nu" då och då under arbetets gång. Det är viktigt att inte stanna i ett "här och nu" men heller aldrig glömma bort att knyta an till eleverna. Elever som "forskar", ja, jag sätter det inom citationstecken. Elever väljer själva och då är det lätt att välja att syssla med det de redan kan.

*Student:* De måste få vila i det bekanta, här och nu. Elever orkar inte bara ta in nytt hela tiden.

*Läroarutbildare M:* Men det måste bli en dynamik, Vi talar om progression och regression.

*Student:* Det är lätt att förlöjliga de elever som vill läsa om "Min Nalle" Om nu flickan i årskurs 1 vill det, så får man väl respektera det.

*Läroarutbildare M:* Jo. Men det får inte bara vara bekräftelse. Tema kan bli något flummigt om vi bara håller på med "Nallen" och inte kommer vidare.

Läroarutbildaren går vidare med att introducera en uppgift som går ut på att studenterna ska planera ett tematiskt arbete och redovisa detta för seminariegruppen. Läroarutbildaren går igenom vilka val studenterna har att göra och

presenterar samtidigt en struktur för hur studenterna ska kunna lösa uppgiften.

## *ATT PLANERA ETT TEMATISKT ARBETE*

### *1. Syfte och mål*

- *Kopplat till de didaktiska frågorna:*

*VAD? Vad ska elever lära sig?*

- *kunskapsmål*
- *färdighetsmål*
- *attityd- och värderingsmål*

*HUR? Vilka metoder och arbetssätt?*

- *läraraktiva - elevaktiva?*
- *undersökande?*
- *enskilt, par, grupp?*

*VARFÖR? Anger syftet som kan förankras i*

- *läroplanen/kursen*
- *lokala arbetsplaner*
- *läromedel*
- *lärarlagets bedömning*
- *lärarens uppfattning*
- *elevernas önskemål, behov*

- *Varför arbeta med syfte och mål?*

- *strukturera arbetet*
- *får lärarna (och eleverna) att reflektera*
- *information till eleverna*
- *utvärderingen skall relateras till uppställda mål*

Figur 15. Overheadbild som förevisas studenterna

*Lärarytbildare M:* Många teman ser ut så här: först en genomgång och sedan ett grupparbete. Varför? Vad är det elever ska lära sig? Är det bara läromedel som styr? Det är ju inte så bra om det är den enda anledningen. Vem bestämmer vad som är elevernas behov? Läraren eller eleven? Eller båda? Eleverna tycker inte alltid att det är viktigt. Förhoppningsvis tycker läraren att det är viktigt... Varför gör vi det

här? Många gånger säger vi ”Det står i läroboken” eller ”Jag har gjort det här många gånger tidigare och det fungerar.” Men frågan är ju varför det fungerar? Och vad lär sig eleverna? (*Paus*) Frågor? Hör ni sådana resonemang på skolorna där ni är?

*Student 1:* Syfte och mål ställer man upp av tradition. Däremot diskuterar man i efterhand. Men man tar inte med erfarenheterna in i nästa tema. Det finns ett tänkande kring tema, men man använder sig inte av det.

*Student 2:* Läromedel. Det verkar vara så ”anti” här på lärarutbildningen. Men jag var på en läromedelsmessa och upptäckte att det finns ju en uppsjö av läromedel.

*Lärarytildare M:* Läromedel är ju inte fel. Frågan är ju hur man använder läromedlet. Det är förvånansvärt likriktat när det gäller läromedel. Men arbeta erfarenhetspedagogiskt och utgå från eleverna. Använd sedan de delar av läromedlen som passar.

Genom att rikta studenternas uppmärksamhet mot innehållet i undervisningen fokuseras och tematiseras den didaktiska ”vad”-aspekten. Frågorna som lärarytildaren ställer om vad är det elever lär sig, vad vill ni som lärare att elever ska lära sig och varför det fungerar, är alla exempel på frågor som lärarytildaren upprepade gånger ställer till studenterna. Frågornas öppenhet tillsammans med att lärarytildaren inte korrigerar, snarare problematiserar studenternas svar, innebär att studenternas förståelse också blir ett innehåll i undervisningen. Lärandet framstår därför som en kollektiv aktivitet snarare än en individuell handling där studenterna tillsammans med lärarytildaren lyfter upp olika dimensioner av temaarbete och där lärarytildaren visar på vilka frågor som kan ses som produktiva i en didaktisering av ett tematiskt innehåll.

Så fortsätter lärarytildaren att gå igenom punkt för punkt på sin overheadbild över temaarbetet. Till sist går lärarytildaren in på språkutvecklingen och avslutar genomgången.

*Lärarytildare M:* Det är viktigt att fundera på detta. Man läser och skriver under ett tema. Men hur blir det språkutvecklande? Det räcker inte att säga *att* det är språkutvecklande. Utan vi måste också ställa oss frågan *hur* de läser och *vad* är det de utvecklar?

I denna undervisningspraktik utgör arbetet med kurslitteraturen ett centralt inslag. En strategi är att arbeta med läsloggar. Inför kursens litteraturseminarier får studenterna i uppgift att läsa två kursböcker och jämföra de båda författarnas sätt att gestalta tematisk undervisning. Detta görs i form av en tematisk läslogg där studenterna i instruktionen uppmanas att följa några

spår. I kurshäftet ges exempel på möjliga spår att följa i böckerna t.ex. "tematisk undervisning, svenskämnet sett ur ett genusperspektiv, kulturellt kapital, litteraturpedagogik, skrivpedagogik, lärartext - elevtext - läraren som text" (ur kurshäftet som delas ut till studenterna vid terminsstart).

För att kunna använda läsjournaler på detta sätt skapas i början av utbildningen möjligheter för studenterna att utveckla sin förmåga att läsa kurslitteratur. Målsättningen för studenterna är att de ska utveckla förmågan att urskilja och analysera det centrala innehållet i kurslitteraturen. Det handlar om att studenterna ska rikta reflektionen mot kurslitteraturens innehåll och reflektera över hur detta innehåll behandlas av författaren.

*Lärarytildare M: /.../ Där har jag jobbat med vissa övningar i litteraturseminarierna där man börjar med att bara arbeta kring texten [i kursboken]. Inte refererar den, utan se hur olika författare, om det är en bok med olika texter, hur de ser på olika saker. Man säger att nu ska ni inte diskutera utan lyfta fram det, bara se på vad de olika författarna säger om det här begreppet. För att få den här grunden då så att man inte tappar litteraturen.*

*Marie: Men är inte det att referera?*

*Lärarytildare M: Jo, det är visserligen att referera, men det är ju så att jag lyfter ut vissa begrepp och hur diskuterar den här författaren kring det här begreppet och hur ser han eller hon på det? Det är ju naturligtvis lite grand som att referera först. Men att starta i det och sedan gå vidare. Hur kan man använda sig av de här begreppen i lärarjobbet? Hur kan detta begreppet berika ens yrke? Och det hänger ju ihop med de här loggarna eller journalerna och den vetenskapliga uppsatsen. /.../ På det sättet visar vi ju på både skillnaderna och likheterna på de här texterna. Det är också sådant som jag skriver i responsen och som vi diskuterar. När de har lämnat in en läsjournal och när de får tillbaka så har jag en diskussion kring vissa saker som jag tycker behöver diskuteras. (Intervju med lärarytildare M)*

På ett litteraturseminarium kring tematiskt arbete behandlas kurslitteraturen utifrån studenternas läsloggar. Seminariegruppen delas i två mindre grupper varav den ena samlas i en halvcirkel runt lärarytildaren medan den andra gruppen går till ett annat rum och arbetar med andra arbetsuppgifter. Varje student ges nu i tur och ordning tillfälle att presentera något från sin tematiska läslogga. De andra studenterna ges tillfälle att ge synpunkter på det som sagts och i det pågående samtalet riktar lärarytildaren studenternas fokus på kritiska punkter i de exempel som studenten framhåller och visar på hur litteraturen kan erbjuda olika sätt att se på undervisningen och vad den ska syfta till. Som en röd tråd genom hela samtalet går frågan om vad

elever ska ges möjlighet att lära sig och hur undervisningen kan vidga elevers erfarenheter.

*Lärarytbildare M:* Vad är behållningen för dig?

*Student 6:* Exempelen i Janssons bok. Gemensamt är att komma bort från den formaliserade undervisningen. Det är bra. Skrivprocessen ställs i centrum. Att skriva med innehåll, inte bara träna olika moment.

*Lärarytbildare M:* Hur gör de det?

*Student 6:* Likartat

*Student 1:* Jansson säger inte att de skriver. Fast i slutet förstår man att de gör det. Men Persson [en av kursböckerna som diskuteras] skriver och skriver.

*Student 4:* Persson är bättre på att utgå från eleven. Jansson har helklassamtal.

*Student 7:* Det är inte bara fylleriövningar där skriva blir att hamna i rätt eller fel. Persson upptäcker att barnen inte vet vad gäst är.

*Lärarytbildare M:* Får Jansson veta vad barnen tänker?

*Student 5:* De skriver brev till läraren. Men jag tycker inte att de fyller samma funktion. När han skriver respons blir det inga diskussioner. Det tar till sig vad han säger. Utom Anna.

*Student 2:* Genom den fria skrivningen fick Persson reda på att eleverna inte förstått temat.

*Lärarytbildare M:* [Vänder sig till nästa student i halvcirkeln] Vad har du tagit upp?

*Student 1:* Persson säger att man kan läsa på olika sätt. Om en elev som läser högt läser fel, kommenterar alla det.

*Student 2:* Är inte det en träningssak?

*Lärarytbildare M:* Det är tråkigt att lyssna. Elever läser inte med variation i rösten. Man kan variera så att läraren läser ibland.

*Student 3:* Jag tycker inte att högläsning är bra. Eleverna blir utsatta. Det ger osäkerhet. Då är det bättre att var och en läser själv. Det är föråldrat med högläsning, något som lever kvar.

*Student 2:* Vi har läst att det är viktigt att läsa högt. Höra sin egen röst, hur det låter. Man får börja i mindre grupper. Så har man ju alltid gjort.

*Student 3:* Var det roligt?

*Lärarytbildare M:* Man bör kanske fundera på *varför* man ska läsa högt? Att läsa högt för högläsningens skull blir tråkigt.

*Student 2:* Jag vill höra och veta hur mina elever kan läsa.

*Lärarytbildare M:* Är det avkodningen eller läsförståelsen man vill kolla? Det är viktigt att inte tänka "är högläsning rätt eller fel?" utan att istället tänka "när passar det?"

*Student:* Elever är inriktade på bedömning, ofta på bekostnad av innehållet. Hur kan man komma bort från reproduktion? Kanske kunskapsjournal kan vara ett sätt. Att jobba med frågan ”hur kan jag det här”. Som lärare måste man få till ett annat tänkande och då måste man själv ha ett annat tänkande utifrån de didaktiska frågorna.

Studenternas förståelse av kurslitteraturen utgör utgångspunkten för litteraturseminariet. Litteraturloggan blir det redskap varigenom studenternas erfarenheter relateras till kurslitteraturen och tematiseras. Genom denna strategi öppnar lärarutbildaren för att synliggöra studenternas förståelse av kurslitteraturen och olika sätt att förstå lyfts upp och relateras till kurslitteraturen. Därmed vidgas rummet för lärande och möjliggör ett fördjupat begreppslikt kunnande utifrån olika sätt att förstå.

### *Tematiskt innehåll som undervisningsobjekt*

I denna undervisningspraktik uppmärksammas förmågan att kunna analysera undervisning utifrån ämnesdidaktiska aspekter och relationen mellan undervisningsinnehåll och elevens lärande. Lärarutbildaren erbjuder studenterna olika strukturer för att lära sig analysera relationen mellan kunskapsmål och didaktiska aspekter. Genom att fokusera frågor som rör olika aspekter av innehåll och hur detta innehåll kan knytas till elevens kunskapsbildning ges studenterna möjlighet att utveckla ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt för elevens identitetsskapande.

I denna undervisningspraktik fungerar läsloggan som ett redskap, dels för att analysera kurslitteraturen, dels för att göra det möjligt för studenterna att reflektera över kurslitteraturen. Läsloggan utgör därmed en utgångspunkt för det samtal som lärarutbildaren för tillsammans med studenterna där studenternas olika förståelse med hjälp av läsloggan kan synliggöras. Genom att kontrastera och jämföra studenters olika sätt att förstå tematiskt arbete kan studenterna få hjälp med att fördjupa sin förståelse av tematiskt arbete i relation till lärande. Därmed möjliggörs att distinktioner inom den konceptuella zonen uppmärksammas. Det kollektiva samtalet kan därmed bidra till en fördjupning av innehållet mot mer fördjupade sätt att förstå. Lärandet framstår därför snarast som en kollektiv aktivitet där lärarutbildare och studenter tillsammans deltar i interaktion kring ett innehåll genom att kontrastera och jämföra olika sätt att förstå.

Genom att rikta studenternas uppmärksamhet mot specifika begrepp fokuseras innebörden av begreppen, dels förmågan att urskilja vad som utgör kunskapskvaliteter utifrån olika typer av innehåll och hur dessa båda aspekter, kunskapskvaliteter och innehåll, ska kunna relateras. I denna undervisningspraktik kan därför det proceduriella, dvs. arbetssättet, inte ensamt utgöra själva innehållet och målet för undervisningen. Snarare består

undervisningsinnehållet av både ett ämnesinnehåll och sätt varmed detta ämnesinnehåll bearbetas. *Hur* lärare väljer att arbeta med olika ämnesinnehåll blir därför också en fråga om innehåll i relation till vilka kunskapskvaliteter elever har att utveckla. *Lärobjektet för studenterna handlar om att utveckla en förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll i relation till vilka kunskapskvaliteter elever ska ges möjligheter att utveckla*, där ämnesinnehåll förstås både utifrån ämnesrelaterade aspekter och hur dessa aspekter behandlas och bearbetas i undervisningen.

## Utbildningsexempel 10

I en lärarutbildningsverksamhet som fokuserar frågor som rör utvecklandet av en ämnesdidaktisk medvetenhet skapas olika strategier där studenter ges möjligheter att utveckla förmågan att skapa beröringspunkter mellan elev och ämnesinnehåll. I denna lärarutbildningsverksamhet blir ämneskunskaperna inte målet i sig utan ses som redskap för att kunna skapa ett undervisningssammanhang som kan bidra till den enskilde elevens utveckling, mognad och identitetsskapande. Kunskapens existentiella dimension poängteras som något som påverkar synen på oss själva och vår relation till omvärlden. Hur lärare i olika undervisningssituationer kan göra det möjligt för elever att relatera sig själva och sina erfarenheter till centrala innehåll i olika skolämnen blir därför ett centralt inslag i denna lärarutbildningsverksamhet.

På vilket sätt skolämnet förstås och ges innebörd blir i detta sammanhang redskap dels för att synliggöra på vilket sätt ett möte mellan elev och ämne kan göras möjligt, dels för att hjälpa studenterna att reflektera över hur ett undervisningsinnehåll väljs ut och gestaltas för att iscensätta ett sådant möte mellan ämnesinnehåll och elev. Två centrala begrepp, funktionaliserad undervisning och historiemedvetenhet, kommer nu att illustrera hur detta äger rum inom lärarutbildningsverksamhetens olika undervisningspraktiker.

### *Funktionaliserad undervisning*

Läroinnehållsämne *B* konstitueras utifrån olika akademiska ämnen. Forskjutningar i ämneskonceptionen återspeglar dels vilka olika kunskapskvaliteter som premierats under olika tider, dels på vilka sätt läroinnehållsämnet uppfattas kunna bidra till att elever utvecklar dessa, för ämnet specifika, kunskapsförmågor. Läroinnehållsämne *B* definieras därför dels i relation till en ämnesstradition, dels i relation till vilka erfarenheter som elever ska ges möjlighet att utveckla.

Inom läroinnehållsämne *B* skapas redan från utbildningens början olika strategier för att studenterna ska kunna öka sin medvetenhet om på vilka olika sätt läroinnehållsämnet kan förstås och gestaltas i undervisningen.



*Läroartbildare J:* Det vanligaste sättet att använda skönlitteratur i skolan är ett bänkbokssystem som resulterar i en recension som sätts in i en pärm och som aldrig någon läser. Vad är det lärare ger respons på? Formen. Vad barnen lär är att skrivning är ett risktagande. Ju mer jag skriver, desto mer risker tar jag. Men lärare struntar i vad elever skriver om. (*Föreläsning om tematisk läsning, början av utbildningen*)

Frågan är alltså vilka erfarenheter elever ska ges förutsättningar att göra och på vilka sätt en ämnestradition kan bidra till att dessa erfarenheter görs möjliga. Läroartbildarna iscensätter olika uppgifter och övningar där studenterna ges tillfälle att reflektera över på vilket sätt ett skolämne kan knyta an till elevers erfarenheter och skapa ny förståelse. Det handlar om att ge studenterna möjligheter att reflektera över erfarenheter som de gör ute på partnerskolorna under den verksamhetsförlagda tiden i relation till olika forskningsresultat. Det handlar också om att studenterna ges möjlighet att själva erfara vad det innebär att arbeta med läroartbildningsämne *B* utifrån olika perspektiv.

*Läroartbildare M:* Vi visar på forskning. Sedan försöker vi få dem att arbeta så och därmed få syn på vad det är som händer när det finns ett meningsfullt innehåll och man koncentrerar sig på innehållet. Och visar på exempel på vad som kan hända, alltså genom texter, genom att de får göra själva och genom exempel. Vi ber ju dem också... vi försöker ju hela tiden hålla det här sambandet mellan vad de ser ute på sin verksamhetsförlagda tid och här. Och analysera det de ser. Vad händer egentligen? Vad gör de och vad lär de sig egentligen. (*Intervju med läroartbildare M*)

Läroartbildarna talar om läroartbildningsämnet som både ett färdighetsämne, ett bildningsämne eller ett mer erfarenhetspedagogiskt ämne. Läroartbildarna argumenterar för att läroartbildningsämnet bör gestaltas genom en funktionaliserad undervisning till skillnad från en mer formaliserad undervisning. Genom att skriva och läsa texter i ett sammanhang och inte bara i syfte att träna olika färdigheter såsom t.ex. stavning och läsning skapas en annan möjlighet för elever att skapa mening. Att låta elever arbeta med texternas innehåll snarare än att fokusera dess form kan ge förutsättningar för elevers möjligheter att skapa sammanhang och mening. Därigenom kan elever i större utsträckning utveckla en förståelse för varför de skriver och läser texter.

*Marie:* Vad är då ett meningsfullt innehåll? Hur blir det mening för eleverna?

*Läroarutbildare M:* Det är ju inte bara att det är meningsfullt från början utan att man gör det meningsfullt t.ex. har vi det i diskussion kring läsning av skönlitteratur. Det är ju många elever som säger att "jag läser inte, jag tycker det är tråkigt och jag vill inte". Då menar jag att det inte bara handlar om att hitta en bok som handlar om det som eleven är intresserad av, utan det handlar också om hur jag arbetar med den boken för att det ska bli intressant för eleverna. Och det är mycket de diskussionerna jag har med studenterna om lärande. Att innehållet blir något som angår eleverna. (*Intervju med läroarutbildare M*)<sup>56</sup>

Funktionaliserad undervisning blir därigenom ett redskap för att kunna gestalta undervisning på ett sådant sätt att det blir möjligt för elever att skapa ett meningsfullt innehåll samtidigt som olika färdigheter tränas.

### *Historiemedvetenhet*

Frågan är alltså vilka erfarenheter elever ska ges förutsättningar att göra i undervisningen och på vilket sätt en ämnestradition kan bidra till att dessa erfarenheter görs möjliga. I läroarutbildningsämne A kan historiemedvetenhet sägas vara ett sådant centralt begrepp som syftar till att upprätta ett samband mellan historia som ämne och elevernas erfarenheter.

*Läroarutbildare N: /.../* Om vi ser till innehållet i den här utbildningen, om man jämför med den tidigare, så har vi ju ett fokus på historiemedvetenhet som inte fanns tidigare. För verksamma historielärare är det fortfarande okänt som begrepp. Och svårtolkat.

*Marie:* Vad menas med historiemedvetande?

*Läroarutbildare N:* Då menar vi att våra studenter måste, och detta tar vi upp redan i den första kursen, ha klart för sig att alla människor har en uppfattning om det förflutna och om historien och att den uppfattningen om historien, personligt och på ett samhälleligt plan, styr deras förståelse av nutiden. De förstår sig själva som historieskapare. Samtidigt är det deras redskap att på något sätt förhålla sig till framtiden. Både på det personliga och det samhälleliga planet är historien en skapande kraft. På samma gång som vi är historieskapare är vi historieskapande. Denna dubbelhet gör att historia inte handlar om att lära elever om hur det var förr i världen utan det handlar ytterst om att få unga

---

<sup>56</sup> Det förekommer att samma citat används i två olika exempel utifrån att jag har bedömt citaten som illustrativa för de aspekter jag velat synliggöra i exemplet. Dessa citat visar emellertid också att olika aspekter av professionskunnande förekommer och blir möjliga att urskilja i samma undervisningssekvens.

människor att förstå vilken roll historia spelar i deras liv och i samhället. Det förutsätter naturligtvis en referenskunskap om ett historiskt förlopp. Men det är inte ett självändamål utan det används för att man ska kunna orientera sig. Det är också en viss kommunikativ kompetens som ligger i att man kan prata med andra människor och mena samma sak. Därför behöver man vissa gemensamma referensramar i historia, precis som i andra avseenden. Allmänbildning kan man väl säga. Men det är inte kärnan i vår utbildning utan funktionen av historien. (*Intervju med lärarutbildare N*)

Att i undervisningen ge elever möjligheter att utveckla ett historiemedvetande syftar till att elever ska kunna förstå vilken roll historia spelar i deras liv och i samhället. I denna undervisningspraktik avser därför inte utbildningen till historielärare först och främst till att studenterna ska kunna undervisa om hur det var förr. Målet är snarare att utbilda en historielärare med förmåga att arbeta med barn- och ungdomars förhållningssätt till historien och sig själva. Historiemedvetande handlar om att kunna tolka det som har varit för att kunna förstå nuet. Att bli medveten om att vi tolkar framtiden utifrån hur vi tolkar tidigare, liknande situationer. I denna tolkning kopplas personliga erfarenheter samman med mer generella tolkningar av det förflutna som görs i samhället i stort.

För att göra det möjligt för lärarstudenterna att i skolans historieundervisning ge elever förutsättningar att utveckla en historiemedvetenhet, formas olika undervisningsinnehåll som syftar till att ge studenterna möjlighet att socialiseras in i en skolämnestradition. Genom att uppfatta olika konceptioner, när det gäller skolämnet historia och hur dessa konceptioner förändrats över tid uppfattar lärarutbildarna att studenterna, ges förutsättningar att urskilja skillnader mellan ämnesdisciplin och skolämne. Styrdokumenten används som redskap för att synliggöra dessa förändringar i skolämneskonceptioner.

Hur har vi då haft det i Sverige under 1900-talet när det gäller historieundervisningen? Vad har det varit för ideal som man har haft för historieundervisningen? Vart syftar historieundervisningen? Vad var det man tänkte sig hände med eleverna när man undervisade i historia? Och hur skulle man undervisa i historia? Det hänger ju ihop. Det mål man har för sin undervisning och det sätt man bedriver undervisning, det hänger ihop. Och hur har det förändrats under 1900-talet. Det handlar ju om hela det svenska samhällets syn på sig själv, egentligen. (*Lärarutbildare N, föreläsning, början av utbildningen*)

Ett sätt att tydliggöra denna syn på lärarutbildningsämnet sker genom att

styrdokumenten problematiseras. En viktig strategi är att se hur ämnet utvecklats som skolämne och visa på hur målen för ämnet har förskjutits och förändrats.

*Läroplanbildare O:* I tidigare läroplaner låg tonvikten på historia som identitet. Men idag säger regeringen att samhället är så splittrat så vi kan inte längre ha historia som det som enar oss. Istället ska vi enas kring värden och värdegrunden... Jag tror att historia kan fungera som identitetsskapande. Men vi behöver fundera på hur. (*Seminarium, början av utbildningen*)

Genom att problematisera dagens styrdokument riktas studenternas uppmärksamhet mot dessa betydelseförskjutningar som ägt rum av ämnesinnehållet och på vilket sätt dessa förändringar kan relateras till samhällsutvecklingen. Identitet och kulturarv blir konkreta exempel som belyser denna betydelseförskjutning.

*Läroplanbildare O:* Hur förhåller vi oss till historien och vad betyder det i ett mångkulturellt samhälle? Många har ett helt annat förhållande till historia. Vad är historieämnets uppgift i ett mångkulturellt samhälle? (*Seminarium, början av utbildningen*)

Ett häfte som delas ut till studenterna under ett seminarium innehåller bl.a. ett citat från gymnasieskolans kursplan för historia. Den blir en slags plattform för de argument som läroplanbildaren använder sig av för att visa att syftet med historieämnet är att utveckla historiemedvetenhet och hur det begreppet kan förstås i relation till läroplanstexterna.

Ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension. Det ger perspektiv på den egna personen. Därmed stärks även den egna identiteten och insikt om det egna kulturarvet liksom om andras, inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv.

Figur 16. Utdrag ur gymnasieskolans kursplan Lpf 94

*Läroplanbildare O:* Först adresserar man, det är väl till eleverna det. Förståelse för andra, vilka är det? Andra minoriteter. Men de som har invandrat är ju också svenskar. (*Seminarium, början av utbildningen*)

Genom att problematisera dagens styrdokument riktas studenternas uppmärksamhet mot betydelseförskjutningar som ägt rum av ämnesinnehållet

och på vilket sätt förändringarna kan relateras till samhällsutvecklingen. Identitet och kulturarv blir konkreta exempel som belyser denna betydelseförskjutning. Genom att jämföra äldre läroplaner med dagens blir betydelseförskjutningen av vad som är identitetsskapande tydligt.

Varför läser vi historia? För att förstå samtiden. För att jobba med historiemedvetande måste vi veta hur ungdomar tänker. /.../ det måste beröra vem jag är. All skolundervisning syftar till att du ska kunna hantera ditt liv efter skolan. Att göra elever medvetna om att de är historieberättare. Vad hände den 11 september 2001? En händelse som vi minns väl. Den utgör ett exempel på ett gemensamt kollektivt minne därför att händelsen föll utanför våra förväntansramar. Det diskuterades mycket. På en del skolor gick det till handgemäng. Elever störde ”tyst minut”, palestinska ungdomar gjorde V-tecknet. Hur skapas förståelse för sådana händelser? /.../ Vi måste förstå hur vi använder oss av historien och hur vi tolkar den. Elever har massa kunskaper och fördomar som de använder sig av för att tolka nuet. Historia ska ge bildning och göra elever medvetna. Men historia påverkar också våra handlingar, vårt bruk av historia. (*Lärarytbildar O, seminarium, början av utbildningen*)

Historiemedvetande ses i detta sammanhang som identitetsskapande och diskuteras i relation till individers identitetsutveckling. Det mångkulturella samhället skapar nya villkor och förutsättningar för historieämnet som sådant och gör lärarens uppgift mer komplex. Individer ges möjlighet till personlig utveckling genom att möta och förhålla sig till olika ämnesinnehåll. Historiemedvetenhet kan därför få olika betydelse, för olika grupper av människor. Att göra studenter medvetna om hur olika ämnesinnehåll och dess gestaltning kan medverka till att elever konstruerar olika historiemedvetanden och på vilket sätt dessa synliggörs i undervisningen blir därför en central frågeställning i denna undervisningspraktik.

### *Olika ämneskonceptioner som undervisningsobjekt*

Ett centralt inslag i denna undervisningspraktik handlar om hur lärare i olika undervisningssituationer kan göra det möjligt för elever att relatera sig själva och sina erfarenheter till centrala innehåll i olika skolämnena. Frågan om vilka erfarenheter elever ska ges möjlighet att skapa blir därför central och hänger nära samman med frågan om vad som kan sägas utgöra ämnets avgränsning och innebörd i relation till skolans uppdrag. Det undervisningsobjekt som formas kan sägas handla om att ge studenterna möjlighet att tillägna sig olika ämneskonceptioner och se dess relevans för elevens möjligheter till identitetsskapande och bildning.

Exemplet *historiemedvetenhet* relateras i första hand till skolans styrdokument. På olika sätt visar lärarutbildarna begreppets bärighet och argumenterar för att skapa en historieundervisning som syftar till att utveckla en historiemedvetenhet och vad den kan betyda för enskilda individers identitetsskapande såväl som för samhällsutvecklingen. Dock visar lärarutbildarna aldrig på andra alternativa sätt hur man idag kan se på historieämnet. Där-  
emot problematiseras på vilket sätt undervisningen kan gestaltas i relation till begreppet historiemedvetenhet och vilket undervisningsinnehåll som ses som giltigt.

Exemplet *formaliserad undervisning* ramas delvis in på ett annat sätt genom att studenternas uppmärksamhet riktas mot varierade sätt att förstå skolämnet. Studenterna ges möjlighet, att utifrån olika exempel, jämföra olika sätt att arbeta med ämnet. Därmed ges förutsättningar för att studenterna själva ska kunna se vad det betyder i en undervisningssituation att utgå från olika ämnesuppfattningar. Lärarutbildarna tycks också i större utsträckning i undervisningen relatera till aktuell forskning. Studenterna ges i upp-  
gift att relatera erfarenheter från den verksamhetsförlagda tiden till forskningsresultat för att därigenom kunna göra en didaktisk bedömning av undervisningssituationer.

Båda begreppen, historiemedvetenhet och formaliserad undervisning, blir därför i sig redskap för att göra relevanta didaktiska överväganden. Förståelsen av historieämnet begränsas genom att endast ett begrepp relateras och blir möjligt att urskilja. Andra ämneskonceptioner behandlas endast utifrån ett historiskt perspektiv, som ämneskonceptioner som inte längre ses som relevanta. Därmed begränsas de dimensioner som görs möjliga att urskilja. Detta medför att frågor som rör *vilket* ämnesinnehåll som fokuseras framstår som en mindre angelägen fråga att ta itu med. Istället framträder frågan *hur* ett ämnesinnehåll sekvenseras och gestaltas som central för att möjliggöra att elever utvecklar en historiemedvetenhet. Det sätt som olika ämneskonceptioner behandlas inom ramen för svenskämnet förefaller leda till att också frågan om undervisningsinnehållet som sådant framstår som angeläget att hantera. Innehållet fokuseras därför på olika sätt i jämförelsen mellan de båda lärarutbildningsämnena.

Ämnesförståelse i form av *historiemedvetenhet* tematiseras och relateras både till styrdokumentets beskrivningar av ämnet men också till samhällsutvecklingen och i relation till individers identitetsutveckling. Ämnesförståelse i form av *formaliserad undervisning* tematiseras och relateras i första hand till elevers meningsskapande. Antalet dimensioner som lärarutbildarna möjliggör genom sin undervisning varierar således mellan lärarutbildningsämnena. Att själva ämnesförståelse lyfts upp och tematiseras möjliggör dock att de dimensioner som behandlas fördjupas och problematiseras. Studenternas *lärobjekt kan därför sägas handla om att med hjälp av olika sätt att för-*

*stå ämnet utveckla en ämnesdidaktisk medvetenhet i relation till historisk medvetenhet/funktionaliserad undervisning.* Ämnesförståelse i form av historisk medvetenhet/funktionaliserad undervisning kan därmed sägas ge en riktning för vad den ämnesdidaktiska medvetenheten bör omfatta och dess konsekvenser för hur undervisningen gestaltas. Dimensionerna begränsas dock när det gäller historieämnet. De dimensioner som behandlas i undervisningen ger däremot möjlighet till fördjupning. Lärobjektet inom denna lärarutbildning kan därför sägas ske både horisontellt och vertikalt.

## Sammanfattning Lärarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande

I en lärarutbildningsverksamhet som syftar till att ge lärarstudenterna möjlighet att utveckla en ämnesdidaktisk medvetenhet formas olika undervisningsobjekt som syftar till att utveckla studenternas förmåga att analysera olika undervisningsinnehåll i relation till de kunskapsmål som finns angivna i skolans styrdokument. På seminarier ges studenterna möjlighet att lära sig att analysera kursplaner i syfte att fokusera innehållsliga aspekter av undervisningen i relation till elevers lärande. Kurslitteratur och läsjournaler är exempel på redskap som används för att mediera ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt. Därigenom förväntas studenterna utveckla kunskaper om lärandets villkor, dels i relation till undervisningens innehåll, dels i relation till ämnesspecifika aspekter.

I en lärarutbildningsverksamhet för en ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande skapas olika strategier för att möjliggöra för studenter att utveckla en sådan medvetenhet. Dessa inbegriper en problematisering av undervisning och lärande och äger rum i kollektivt handledda diskussioner. Därmed skapas förutsättningar för studenterna att utveckla kunskaper om på vilka grunder ämnesinnehåll väljs ut och sekvenseras och på vilka sätt olika ämnesinnehåll kan gestaltas och bearbetas i undervisningen i relation till vilka kunskapskvaliteter elever har att utveckla. Det rymmer också förutsättningar för att studenter ska kunna utveckla en medvetenhet om vad som kan utgöra kritiska punkter i undervisningen och som kan försvåra för elever att utveckla de specifika kunskaper och förmågor som eftersträvas. För denna grupp lärarutbildare konstitueras ett undervisningsinnehåll, dels utifrån det ämnesspecifika innehållet, dels utifrån sättet som detta ämnesinnehåll gestaltas och bearbetas.

Hur lärare i olika undervisningssituationer kan göra det möjligt för elever att relatera sig själv och sina erfarenheter till olika skolämnen är ett centralt moment i undervisningen i denna lärarutbildningsverksamhet. Frågan om relationen mellan undervisningsinnehåll och elevers lärande behandlas därför utifrån olika aspekter där frågan om hur elever kan ges möjlighet att

skapa mening ses som central. Hur ämnet förstås och behandlas i undervisningen relateras till för ämnena centrala begrepp i relation till forskningslitteratur och i relation till styrdokument. En analytisk förmåga utgör därför en förutsättning för att kunna utveckla en ämnesdidaktisk medvetenhet, som i sin tur ses som nödvändig för att möjliggöra ett möte mellan elev och ämne. Därigenom kan också förutsättningar skapas för att elever ska kunna utveckla olika kunskapskvaliteter som gör det möjligt för elever att förstå sig själva och sin omvärld på ett nytt sätt.

Genom att analysera och fokusera ämnesdidaktiska aspekter utvecklas en ämnesdidaktisk medvetenhet. Lärande ses ske i en kollektiv process där lärarutbildare tillsammans med studenter urskiljer varierade sätt att välja ut, bearbeta och gestalta olika undervisningsinnehåll. Genom att olika betydelser kan problematiseras och fördjupas lyfts olika dimensioner fram som kan underlätta för studenter att urskilja distinktioner inom den konceptuella zonen.

### *Lärande och kunskapsbildning*<sup>57</sup>

I denna lärarutbildningsverksamhet erbjuds studenter att i gemensamma diskussioner ta del av nybörjares såväl som lärarutbildares mer etablerade sätt att ställa frågor. Därmed förväntas studenterna att lära sig vad som utgör produktiva frågor inom ramen för olika ämnesstraditioner. På detta sätt socialiseras studenter in i en akademisk tradition såväl som in i en skolämnesstradition och studenterna ges möjligheter att urskilja skillnader mellan ämnesdisciplin och skolämne. Styrdokumentet blir ett redskap för studenterna att uppmärksamma hur skolans uppdrag och synen på elever förändrats över tid och hur detta återspeglats i det sätt som skolämnen konstruerats, rekonstruerats och getts olika innebörder.

Olika perspektivkiften ses i denna lärarutbildningsverksamhet påverka studenternas möjlighet att utveckla ett kritiskt tänkande. Det undervisningsobjekt som formas ger studenterna möjlighet att utveckla sin förmåga att analysera olika ämnesinnehåll och hur de gestaltas utifrån centrala ämnesbegrepp. Utgångspunkten är inte i första hand vilka erfarenheter elever redan har utan snarare vilka erfarenheter som är möjliga att göra genom att skapa ett möte mellan skolämnesinnehåll och eleven själv. Frågan om vilka erfarenheter elever ska ges möjlighet att göra genom det sätt som olika undervisningsinnehåll skapas och gestaltas utgör därför en central aspekt i denna lärarutbildningsverksamhet. I denna lärarutbildningsverksamhet framstår läraruppdraget handla om att på ett medvetet sätt forma ett undervisningsobjekt som skapar förutsättningar för att eleverna kan göra dessa erfarenheter.

---

<sup>57</sup> se Bilaga 3



## DEL IV SLUTSATSER OCH DISKUSSION

### 7 Lärarutbildningens professionskunnande

Denna avhandling syftar till att visa vilket professionskunnande som blivande lärare ges möjlighet att utveckla under sin högskoleförlagda utbildning och hur detta professionskunnande kan karaktäriseras. I detta kapitel kommer en sammanfattande diskussion av studiens resultat att göras för att visa på vilket sätt avhandlingens syfte och frågeställningar har kunnat belysas. Kapitlet tar sin utgångspunkt i de teoretiska antaganden som denna studie vilar på och dess betydelse för studiens resultat. Därefter sammanfattas studien utifrån avhandlingens tre forskningsfrågor med början i frågan om vilket professionskunnande som möjliggörs inom lärarutbildningens olika undervisningspraktiker och vad som konstituerar undervisningspraktikerna som sådana. Hur professionskunnandet kommer studenterna till del åskådliggörs med hjälp av forskningsfrågan hur olika undervisningspraktiker upprättas. Därefter följer ett avsnitt som diskuterar lärarutbildningens utbildningstraditioner och hur dessa kommer till uttryck i de olika lärarutbildningsverksamheterna. Lärarutbildningsverksamheterna diskuteras därefter i relation till lärarutbildningens högskolemässighet. Till sist återknyts de teoretiska utgångspunkterna till frågan om på vilka grunder det kan hävdas att det föreligger olika lärarutbildningsverksamheter inom ramen för den nya lärarutbildningen.

#### 7.1 Studiens teoretiska utgångspunkter

Denna studie handlar om lärarutbildares olika sätt att realisera sitt professionella uppdrag och på vilket sätt detta bidrar till att konstituera olika undervisningspraktiker. För att kunna studera olika praktikers innehåll har jag använt mig av ett verksamhetsteoretisk perspektiv. Ett centralt inslag i verksamhetsteoretiskt präglade studier handlar om att försöka förstå vad de som ingår i en verksamhet försöker åstadkomma. Lärarutbildarnas uppfattade uppdrag formas i ett socialt och historiskt sammanhang som har betydelse för vilka handlingar och redskap som tas i bruk. Vad lärarutbildarna gör, vilka redskap som används och hur lärarutbildare talar om det de

gör formar därför en lärarutbildningsverksamhet som rymmer förutsättningar för vilket professionskunnande som studenter erbjuds att utveckla under sin utbildning. De sätt som individer agerar och handlar på har alltså betydelse för vilka verksamheter som kommer till stånd och detta sker utifrån vad de som deltar i verksamheten uppfattar att verksamheten går ut på (Leontiev 1986; Lomov, 1981; Engeström 1999).

Motivet i verksamhetsteoretisk mening framträder från två perspektiv, dels från ett utifrånperspektiv vad man som forskare kan observera och dels från ett inifrånperspektiv, vad som framstår som deltagarnas uppfattningar (Engeström, 1999). Denna studie omfattar därför både en intervjustudie och en observationsstudie med 22 intervjuer med lärarutbildare och med 39 observationstillfällen av högskoleförlagd undervisning, från lärarutbildningens första och mellersta del. Genom att analysera intervjuerna och undervisningsobservationerna har olika undervisningsobjekt och läroobjekt kunnat urskiljas. Utifrån dessa undervisningsobjekt och läroobjekt<sup>58</sup> (Emanuelsson, 2001; Marton & Tsui, 2004) har undervisningspraktikerna beskrivits. Att i analysen av olika undervisningspraktiker särskilja undervisningsobjekt och läroobjekt har gjort det möjligt att dels identifiera olika undervisningspraktikers innehåll, dels visa vilka olika förutsättningar som skapas för olika former av professionskunnande. Därigenom kan det lärande som möjliggörs inom ramen för olika praktiker belysas utifrån innehållsliga aspekter. Det är alltså innehållet i dessa olika utbildningspraktiker och de erbjudande av professionskunnande som möjliggörs inom ramen för dessa olika undervisningspraktiker som analyseras och beskrivs i denna avhandling.

Verksamhetsteorins motivbegrepp bidrar i denna studie till att förtydliga relationen mellan praktik och verksamhet. Utbildningsverksamheter ses i detta perspektiv återskapas i form av olika praktiker (Schatzki, 2001) inom vilka olika handlingar och redskap tas i bruk för att välja ut, gestalta och bearbeta olika undervisningsinnehåll. Vilka innehåll som väljs ut och sättet som dessa innehåll gestaltas i undervisningen förstås utifrån de motiv som forskaren genom analysen av datamaterialet identifierar. Lärarutbildarnas olika motiv utgör det som lärarutbildare uppfattar att lärarutbildningen syftar till och den uppgift som den enskilde lärarutbildaren uppfattar sig ha för att det sammantagna utbildningsuppdraget ska kunna fullföljas (Leontiev 1986; Lomov, 1981). Vilka uppgifter som ses som nödvändiga och angelägna att lösa hänger alltså samman med vad de som deltar i verksamheten uppfattar att de har för uppgift att lösa. Sättet att ta itu med upp-

---

<sup>58</sup> *Undervisningsobjektet* ska förstås som det som lärarutbildaren fokuserar i sin undervisning och som studenterna har att utveckla kunskaper om, medan *läroobjektet* är de förmågor och färdigheter studenterna ges möjlighet att utveckla genom det sätt som undervisningsobjektet presenteras och bearbetas i undervisningen. Se avsnitt 4.4.

giften att utbilda lärare har därför en central betydelse för vilka kunskaper och värderingar som möjliggörs genom det undervisningsinnehåll som erbjuds studenterna under den högskoleförlagda delen av utbildningen.

## 7.2 Vilket professionskunnande möjliggörs?

I olika offentliga dokument som rör skolan förutsätts att lärare har utvecklat kunskaper och kompetenser som korresponderar med det kunskapsuppdrag som getts skolan och som lärare har till uppgift att realisera (Prop. 1990/91:18, Skolverket, 2003). Lärarna förväntas med andra ord att organisera och leda arbetet i skolan i syfte att skapa en skolverksamhet som kan leda till att skolans mål kan nås. I lärarutbildningens examensordning<sup>59</sup> preciseras vilka kunskaper och kompetenser studenter ska ha utvecklat under sin utbildning. Dessa kan ses som en beskrivning av det professionskunnande som av uppdragsgivaren ses som relevant för yrket.

Resultatet från denna studie visar att den nya lärarutbildningen, såsom den framträder i den lokala lärarutbildningens olika kurser, inte är kvalitativt likvärdig i sitt erbjudande av ett professionskunnande. Snarare går det att tala om att det inom den nya lärarutbildningens ram finns olika lärarutbildningsverksamheter som erbjuder kvalitativt skilda typer av professionskunnande. Det innebär att blivande lärare ges olika förutsättningar att hantera skolans uppdrag. Beroende på var i utbildningen studenterna befinner sig, möjliggörs kvalitativt olika professionskunnande genom det innehåll som erbjuds inom de olika lärarutbildningsverksamheternas undervisning.

I *lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling* formas ett professionskunnande som ger studenter möjlighet till självinsikt och självreflektion. Genom självreflektion förutsätts studenterna att nå ökad självkänedom och därmed också att utveckla sin förmåga att möta elever och utveckla relationer. Därigenom kan en miljö skapas där elever kan motiveras att ta itu med skolarbetet. Fokus ligger på klassrummet som arena för relationsbyggandet och miljöskapandet. I denna lärarutbildningsverksamhet poängteras reflektionens betydelse. Studenterna tränas att skriftligt formulera sina erfarenheter från utbildningen i olika former av dokument. Dessa dokument ses som ett sätt varigenom studenterna utvecklar kunskaper och förmågor men också ett sätt att uttrycka kunskaperna som sådana. Det handlar om att studenter ska ges möjlighet att utveckla sitt tänkande genom att träna sig i att skriva reflekterande där själva reflektionen tar sin avstamp i studenternas egna tankar och erfarenheter. Detta tillvägagångssätt förutsätter att den enskilde studenten har utvecklat en hög grad av skriftspråklig kompetens<sup>60</sup>.

---

<sup>59</sup> Examensordningen för lärarexamen, punkt 23, i Högskoleförordningen Bilaga 2 (se avsnitt 1.4)

<sup>60</sup> Begreppet skriftspråklig kompetens definieras i avsnitt 3.4, not 19.

I den *värdegrundsfostrande lärarutbildningsverksamheten* formas ett professionskunnande som kan ses svara mot utvecklandet av lärares attityder och värderingar i yrket. I denna lärarutbildningsverksamhet framställs värdegrunden som en sammanfattning av det som ytterst utgör skolans uppdrag. Det sätt som värdegrunden presenteras framstår därför i stor utsträckning som ett uppdrag skilt från skolans kunskapsuppdrag. Detta synsätt kan sägas omfatta en slags värderationalitet som innefattar en medvetenhet om värdegrundens innebörd såväl som en förmåga att tillämpa värdegrunden i en skolverksamhet. I denna lärarutbildning står den lärande tillsammans med värdegrunden i centrum och det är dessa båda som ska relateras till varandra. Görandet framstår som centralt och studenten ges tillfälle i olika övningar att uttrycka sitt förhållningssätt och få det bedömt gentemot det som av lärarutbildaren uppfattas som rätt förhållningssätt. Genom att tillämpa ett värdegrundsfostrande förhållningssätt kan studenterna tillägna sig värdegrundens innehåll och därmed fördjupa sin förståelse för vad som utgör rätta värderingar och attityder.

I en *lärarutbildningsverksamhet för ett analytiskt förhållningssätt* formas ett professionskunnande som omfattar ett analytiskt förhållningssätt i relation till dels olika teorier, dels till skolans styrdokument och skolverksamheten som sådan. Olika teoretiska perspektiv presenteras i undervisningen med hjälp av kurslitteraturen. Studenterna ges därmed möjligheter att i undervisningen urskilja och jämföra olika innehållsrelaterade synsätt. Lärarutbildare kan utifrån sin yrkeserfarenhet och sina ämneskunskaper visa studenterna genom olika exempel, hur produktiva frågor kan formuleras och besvaras på skilda sätt utifrån olika teoretiska perspektiv. Genom att delta i olika sorters undervisning och tillsammans med andra diskutera de exempel som, framförallt lärarutbildaren och men också studenterna visar på, erbjuds studenterna olika möjligheter att träna sig i att urskilja, relatera och kritiskt förhålla sig till de olika teoretiska perspektiv och förhållningssätt som presenteras.

I en *lärarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande* formas ett professionskunnande som omfattar en förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll i relation till lärandets villkor för att möjliggöra möten mellan ämnesinnehåll och elev. Frågan om relationen mellan undervisningsinnehåll och elevers lärande behandlas utifrån olika aspekter där frågan om elevers meningsskapande ses som central. Hur lärare kan göra det möjligt för elever med olika förutsättningar att relatera sig själv och sina erfarenheter till olika skolämnen är ett centralt moment i undervisningen i denna lärarutbildningsverksamhet. Studenterna ges möjlighet att behandla ämneskunskaperna som sådana, i relation till egna erfarenheter och reflektioner och i relation till elevens lärande. Studenternas egen förståelse av ämnesinnehållet utgör en nödvändig del av undervisningsinnehållet och

dessa olika sätt att förstå synliggörs i undervisningen. Ämneskunskaperna ses i denna lärarutbildningsverksamhet inte bara som exempel på olika sätt att strukturera kunskap om världen utan det handlar också om på vilka sätt dessa kunskaper kan knyta an till elevers erfarenheter och vilka erfarenheter elever ska erbjudas. De pedagogiska frågorna i denna lärarutbildning relateras både till olika ämnesspecifika perspektiv och till den lärande, såväl som till frågan hur en undervisning ska gestaltas för att skapa detta möte mellan ämne och elev.

### 7.2.1 Professionskunnande för ett förändrat läraruppdrag

Resultatet pekar på att *LUV*<sup>61</sup> för *personlighetsutveckling*, *LUV* för *värdegrundsföstran* och *LUV* för *analytiskt förhållningssätt* konstitueras parallellt utan att förutsätta varandra, medan *LUV* för *ämnesdidaktisk medvetenhet* inbegriper det professionskunnande som möjliggörs inom *LUV* för *analytiskt förhållningssätt* och kan ses som en utveckling av denna. *LUV* för *analytiskt förhållningssätt* är relaterad till högskoleutbildning som sådan där förmågan till problemformulering, avgränsning och analys är framträdande, medan *LUV* för *ämnesdidaktisk medvetenhet* i större utsträckning relaterar till ett för läraryrket specifikt professionskunnande baserat på ett vetenskapligt förhållningssätt. Ämnesinnehållet är inte i sig ändamålet utan får relevans i den utsträckning ett möte kan skapas mellan elev och ämnesinnehåll så att det blir möjligt för eleven att relatera både till sig själv och sitt livssammanhang. Bildningsaspekten blir i detta sammanhang framträdande i form av elevers möjlighet till meningsskapande. Genom det sätt som undervisningsobjekt formas och bearbetas i *LUV* för *personlighetsutveckling* och *LUV* för *värdegrundsföstran* betonas förmåga till reflektion och utvecklandet av ett värdegrundsbaserat förhållningssätt snarare än förmågan till distans, avgränsning, problemformulering och analys.

I *Lärarutbildning i förändring* (Ds 1996:16) finns en beskrivning av lärares professionskunnande som kan svara mot de samhällsförändringar som ägt rum i det senmoderna samhället och som får genomslag i skolans verksamhet. Skolan som institution har inte samma auktoritet som tidigare och detta ställer krav på lärares förmåga att skapa kontakt och förtroende och förmåga att involvera eleverna i skolarbetet. Läraren som person har därigenom blivit allt viktigare. Den styrmodell som infördes genom decentraliseringen av skolan i syfte att skapa en balans mellan olika aktörer, kräver ett tydligt ansvar av lärare att konkretisera och genomföra de nationella målen. Den förutsätter också att det finns en gemensam värdebas som grund

---

<sup>61</sup> För att bespara läsaren kommer lärarutbildningsverksamhet härnäst att benämnas LUV

för handlandet i skolverksamheten. Det talas om ett professionskunnande som kan förstås i relation till den värderationalitet och mål-medelrationalitet<sup>62</sup> som den decentraliserade skolan vilar på (Lundgren & Nihlfors, 2005).

I *Läroarbildning i förändring* (Ds 1996:16) ses lärares professionskunnande relaterat till förmågan att teoretisera, analysera och kritiskt granska en skolverksamhet och dess förutsättningar. Det handlar om ett professionskunnande som kan ses i relation till den omstrukturering som skett av skolan och som innebär att skolans verksamhet utvärderas gentemot skolans mål, vilket i sin tur kräver att målen är uttolkade. Dessa förmågor kan sägas svara mot de krav som ställs på lärare att tolka och verkställa en skolverksamhet som syftar till att skolans mål kan realiseras. Det förutsätter också en förmåga att kommunicera detta tänkande och i möte med andra argumentera för detta. Utvecklingssamtal t.ex. ställer krav på en förmåga att bedöma och med föräldrar och elever diskutera den enskilde elevens situation i förhållande till skolans uppdrag och mål. Det förutsätter att grunden för bedömningen i samband med betygssättningen har formulerats. På samma sätt förutsätts en förmåga att kunna tolka läroplanens mål och ett tänkande om hur skolans verksamhet ska organiseras och hur innehåll ska väljas och struktureras för att göra det möjligt att fullfölja skolans uppdrag. (Ds 1996:16).

De fyra kvalitativt skilda läroarbildningsverksamheterna som framträder i materialet skulle sammantaget kunna sägas svara mot de krav som ställs på en professionell och reflekterande lärare såsom den beskrivs i *Läroarbildning i förändring*. I *LUV för personlighetsutveckling* utvecklas den blivande lärarens sociala kompetens och i *LUV för värdegrundsförskolan* uppmärksammas aspekter som rör värdegrunden. På motsvarande sätt utvecklas en analytisk förmåga i *LUV för analytiskt förhållningssätt* och de ämnesdidaktiska aspekterna fokuseras i *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet*. Genom dessa olika läroarbildningsverksamheters fokuseringar på olika aspekter av ett professionskunnande skulle en nyutexaminerad lärare efter avslutad utbildning ha utvecklat en analytisk och ämnesdidaktisk kompetens såväl som ett reflekterande och värdegrundsbaserat förhållningssätt. Därmed skulle den nyutexaminerade läraren ha getts en god beredskap att förstå och

---

<sup>62</sup> Lundgren & Nihlfors (2005) skriver att rationalitet och rationellt handlande inte är entydigt och kan uppfattas på olika sätt. De gör en distinktion mellan värderationalitet, där handlandet sker utifrån grundläggande värderingar. Den andra huvudformen är mål-medelrationalitet som innebär att handlandet ses utifrån mål-medel-resultat. De menar att även om dessa två former av rationalitet kan vara motstridiga är de ofta förbundna med varandra. Den styrmodell som infördes med decentraliseringen och de nya måldokumenterna kan sägas innesluta en värderationalitet (värdegrunden och riktlinjer) liksom en mål-medelrationalitet (målen och krav på utvärdering).

påverka de faktiska betingelserna i arbetet och fått en beredskap att kunna tolka läroplansmål och utveckla ett tänkande om innebörden av dessa samt hur en verksamhet ska utformas som möjliggör deras förverkligande. Den nyutexaminerade läraren skulle också ha utvecklat förmågan att hantera personliga möten vars deltagande ställer krav på en didaktisk såväl som en social kompetens.

Sammantaget skulle dessa olika lärarutbildningsverksamheter utgöra en helhet som representerar olika aspekter av ett professionskunnande. Dessa aspekter är var för sig otillräckliga, men skapar tillsammans ett professionskunnande som i stor utsträckning kan sägas korrespondera med de förändringar som ägt rum av skolsystem och i samhället i stort och som har beskrivits i de förarbeten som förelåg beslutet om den nya lärarutbildningen (Ds 1996:16; SOU 1999:63). Analysen av datamaterialet visar emellertid att det professionskunnande som möjliggörs inom ramen för den nya lärarutbildningen inte är kvalitativt likvärdigt. Snarare framstår det professionskunnande som möjliggörs som differentierat genom det sätt som undervisningsobjektet formas, antingen i en faktazon, proceduriell zon eller konceptuell zon.

| <b>Faktazon</b>   | <b>Proceduriell zon</b>  | <b>Konceptuell zon</b>   |
|---|--|--|
| Att motivera studenter att lära sig olika teorier (3)           | Att utveckla ett reflekterande förhållningssätt (1)                      | Att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till skolämnets förändrade roll i skolan och i relation till kursplanens mål (8) |
| Att tillägna sig innebörden i begreppet "En skola för alla" (4) | Att lära sig göra en fördjupningsuppgift (2)                             | Att analysera undervisningsinnehåll utifrån ämnesdidaktiska aspekter (9)   |
|   | Att skriva en vetenskaplig text (7)                                      | Att lära sig skriva vetenskaplig text (7)  |
|   | Att lära sig arbeta tematiskt (5)  | Att lära sig hur olika teoretiska perspektiv och sätt att analysera kan belysa den historiska utvecklingen på olika sätt. (6)            |
|   | Att lära sig hur olika teoretiska perspektiv kan belysa utvecklingen (6) |  |

*Figur 17.* Undervisningsexemplens fördelning över olika lärzoner. Siffrorna inom parentes anger från vilket undervisningsexempel som rubriceringen av undervisningsobjektet är hämtat. En översikt över samtliga undervisningsobjekt och läroobjekt finns i Bilaga 4.

Genom att undervisningsobjektet formas inom ramen för olika lärzoner möjliggörs kvalitativt skilda läroobjekt. Dessa läroobjekt ger i sin tur förutsättningar för olika typer av professionskunnande. Studiens resultat indikerar att

studenter i sin utbildning exponeras för olika möjligheter att utveckla ett professionskunnande som varierar i sin beskaffenhet och i olika omfattningar korresponderar mot de förändrade förutsättningar som föreligger för dagens läraruppdrag.

### 7.2.2 Kursmomentens iscensättning

Denna studie visar att vilka handlingar som ses som produktiva för lärande varierar mellan de olika lärarutbildningsverksamheterna och får betydelse för vilket professionskunnande studenterna exponeras för. Beroende på hur ett kursmoment hanteras, dvs. hur ett innehåll ramas in och bearbetas i undervisningen, riktas studenternas uppmärksamhet mot skilda aspekter av det som ska läras (Emanuelsson, 2001; Runesson, 1999). Skillnaderna i professionskunnandet kan därför sägas handla om *sättet* som ett kursmoment bearbetas på. Denna skillnad i hanteringen av kursmomentet möjliggör olika lärobject som rymmer olika kunskapskvaliteter. På vilka olika sätt detta sker kommer nu att närmare beskrivas.

#### *Undervisningsobjekt inom faktazonen*

När det gäller sättet som olika kursmoment bearbetas, tematiseras sällan de undervisningsobjekt som kan hänföras till faktazonen<sup>63</sup> och variationer och skilda perspektiv blir därför synliggjorda i mindre utsträckning. Teorier framställs inte sällan som föreskrivande och används för att redogöra för den rätta pedagogiken snarare än som redskap för att analysera det som pågår.

*Lärarytildare G:* Montessori, Freinet och Reggio Emilia har likartad människosyn. Föds människan god? Vill barnet lära? Eller är barn lata? Utifrån denna syn formas en viss kunskapssyn: Tror vi att de är lata ordnar vi många prov och har hård kontroll. Då tror vi att om vi ger dem eget ansvar, så gör de ingenting<sup>64</sup>.

Teorier, dit också värdegrunden räknas i LUV *för värdegrundsföstran*, uppfattas därför som närmast normativa beskrivningar. Undervisningsobjekt inom faktazonen förväntas tillägnas genom att studenterna ger uttryck för hur de kan tillämpa olika teorier och förhållningssätt på olika exempel hämtade från skolvardagen. Detta sker i en undervisningspraktik där undervisningen organiseras så att den omfattar aktiviteter där studenterna arbetar med olika problem. Dessa illustreras utifrån olika händelser som ägt rum, antingen i den verksamhetsförlagda utbildningen, från studenternas egen skoltid eller exempel som lärarytildaren återger. Det är i detta sammanhang man kan förstå det sätt som studenter motiveras att lära sig t.ex. olika

---

<sup>63</sup> Se avsnitt 5.4.5

<sup>64</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex (undervisningsexempel) 3, avsnitt 6.2



utvecklingspsykologiska teorier utifrån dess potential att hantera olika dilemman som lärarutbildaren pekar på.

*Läroinnehåll G:* Inlärningsteoretiker som Skinner var jättestor på 1960-talet. Inom beteendevetenskap och inlärningspsykologi trodde man att det är den yttre miljön som styr beteendet. Man belönas om man gör rätt. Bestraffning lönar sig inte. Det är belöning som fungerar. Man kan också bestraffa med ord som ...inte, inte, inte. Det kan ni ta med er ut. Om ni vill ha detta sättet. Gör barn fel – ignorera det. Belöna det rätta /.../ <sup>65</sup>.

Egenaktivitetens betydelse för lärandet kommer också till uttryck i olika uppgifter där studenterna på egen hand ska jämföra olika utvecklingspsykologiska teorier och lärandeteorier. Genom egengenererad aktivitet och reflektion förväntas studenterna själva kunna ställa produktiva frågor och upptäcka underliggande principer. Läsintroduktionen (nedan) är en hjälp för studenterna att själva kunna ta itu med att jämföra olika teoribildningar. Eftersom kursen inte erbjuder något undervisningstillfälle då kursboken bearbetas och diskuteras, blir studenternas möjligheter att urskilja och förstå olika teoretiska perspektiv delvis avhängigt medstudenters förmåga att tillgodogöra sig olika teoretiska perspektiv på egen hand<sup>66</sup>.

### **Uppgift**

Uppgiften innebär att varje grupp (om ni är 4 st. i gruppen) kan dela upp innehållet förslagsvis på följande sätt:

Samtliga i gruppen läser kap 2 (nödvändigt för att få översikt över bokens begrepp)

Resterande kapitel kan ni fördela individuellt där var och en i gruppen ansvarar för var sin *redovisningsdel*.

Ni träffas i gruppen och redovisar för varandra

Försök att vid redovisningen fokusera på de delar som ni uppfattade som mest intressanta

Figur 18. Stencil om läsanvisning som delas ut till studenterna vid kursintroduktion

<sup>65</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 3, avsnitt 6.2

<sup>66</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 1, avsnitt 6.2

I dessa undervisningspraktiker disponeras föreläsningstiden på ett sådant sätt att det erbjuds rikligt med tid för diskussioner i hel grupp - även vid storföreläsning på upp emot 100 studenter<sup>67</sup>. Inte sällan inleder lärarutbildarna med att informera om att ”detta ska inte bli någon lång föreläsning”<sup>68</sup>. Lärandeprocessen uppfattas inte gynnas av att lärarutbildaren tar för mycket av studenternas tid genom att föreläsa och på så sätt styra vilka aspekter som fokuseras och tematiseras i undervisningen. Istället ses olika former av individuella och grupprelaterade uppgifter som förutsätter studenters egenaktivitet som ett uttryck för en mindre traditionell pedagogik (jmf. Bergqvist, 1990). Detta sätt att ta sig an uppgiften tycks rymma en föreställning om att om lärarutbildaren på förhand säger hur företeelser kan tolkas och förstås finns risken att studenter lär vad lärarutbildaren säger - men utan att förstå (Carlgren, 1999). Den förebildlighet som finns i undervisningspraktiker som formar undervisningsobjekt inom faktazonen kan därför sägas ligga i att visa att genom det sätt som egenaktivitet iscensätts, ges elever förutsättningar att själva skapa förståelse och motivation och därmed möjliggöra lärande (Bergqvist, 1990).

#### *Undervisningsobjekt inom den proceduriella zonen*

När det gäller sättet som kursmoment bearbetas, formar de undervisningsobjekt som hänförs till den proceduriella zonen ett lärobject som fokuserar form snarare än innehåll. Undervisningsobjekt formade inom den proceduriella zonen kännetecknas av att de distinktioner som görs handlar om rätt eller fel metod, eller i termer av bra, tydligt och säkert när det gäller presentationer och olika typer av redovisningar. De instruktioner som ges till den uppgift som introduceras i undervisningsexempel 2 handlar till stor del om hur det färdiga arbetet ska se ut. Särskild vikt läggs vid den yttre formen såsom titelblad, antal sidor, typsnitt etc.<sup>69</sup>. I exemplet nedan ger lärarutbildaren respons till gruppen på deras redovisning som bedöms som både omväxlande och trevlig.

*Lärarutbildare E:* Bra början och bra slut. Bra fördelning mellan gruppmedlemmarna. Bra flyt. Intressant arbete. Det är en bra undersökning där ni har pekat på intressanta saker. Det svåraste är att nå alla elever. Omväxlande och trevlig redovisning<sup>70</sup>.

Det går därför att säga att undervisningsobjekt inom den proceduriella zonen fokuserar presentationens form snarare än redovisningens innehåll. I

---

<sup>67</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 3, avsnitt 6.2

<sup>68</sup> LUV för värdegrundsfostran, ex 4, avsnitt 6.3

<sup>69</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 2, avsnitt 6.2.

<sup>70</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 2, avsnitt 6.2.

exemplet nedan lämnar lärarutbildaren över till studenterna att ge respons på en studentgrupps redovisning.

*Läroarutbildare I:* Var någonting oklart?

*Student:* Det var mycket information. Tryck upp den på ett papper och dela ut den istället.

*Läroarutbildare I:* Då tar vi nästa grupp.<sup>71</sup>

Den variation av innebörder som genom gruppernas redovisningar framträder uppmärksammas inte i de redovisningar som de båda exemplen är hämtade ifrån. Såsom undervisningsobjektet framställs riktas studenternas uppmärksamhet mot förfaringssättet som sådant, snarare än innehållsliga dimensioner. I studenternas temapresentationer<sup>72</sup> framstår de centrala momenten vara framställandet av olika sorters texter som också blir det som framstår som temats innehåll. Nedan visas en overheadbild som en grupp studenter använder vid sin presentation för att beskriva temats innehåll. I studenternas redovisningar av ett tänkt temaarbete blir det elevernas arbetsätt som blir möjligt att urskilja.

*Vad:* Elever bli medvetna om sin egen kunskapsutveckling

Skapa förutsättningar

*Hur:* Loggjournal

Läsjournal

*Tyngdpunkt 1:* Kortskrivningsövning

Flerstämmigt klassrumsklimat

(trygghet skall skapas så att alla kan höras)

*Tyngdpunkt 2:* Portfölj. Synliggöra arbetsprocess för sig själv och läraren

*Figur 19.* En av studenternas overheadbild från studenternas redovisning

Genom det sätt som studenterna uppger att eleverna i det tänkta temaarbetet förväntas arbeta, visar studenterna vad de uppfattar utgör väsentliga aspekter av ett temaarbete som att utgå från elevens intressen och hur läraren i undervisningen möjliggör ett elevaktivt arbetsätt. Detta kan också sägas utgöra ett exempel på den förebildlighet som finns i undervisningspraktiker som formar undervisningsobjekt inom den proceduriella lärzonen.

<sup>71</sup> LUV för värdegrundsfostran, ex 5, avsnitt 6.3

<sup>72</sup> LUV för värdegrundsfostran, ex 5, avsnitt 6.3

### *Undervisningsobjekt inom den konceptuella zonen*

När det gäller sättet som olika kursmoment bearbetas på, kan de undervisningsobjekt som hänförs till den konceptuella zonen forma läroobjekt som fokuserar utvecklandet och tillägnandet av begrepp. Läroobjektet inom denna lärzon handlar om att studenterna utvecklar förmågan att analysera ett eller flera begrepp och att relatera olika företeelser och fenomen till varandra. Läroobjektet möjliggörs när olika teoretiska perspektiv jämförs med varandra med hjälp av t.ex. innehållsförteckningar i olika kursböcker och fackböcker i syfte att visa hur frågeställningar och begrepp förskjuts och förändras<sup>73</sup>. Varierade sätt att förstå och på vilket sätt variationen i uppfattningar kommer till uttryck utgör centrala inslag inom denna zon.

Det handlar också om att fokusera frågor som rör vilket undervisningsinnehåll som ska fokuseras i relation till ämnet såväl som till elev och styrdokument. Frågan gäller dels vilka aspekter av ämnet som förutsätts för att elever ska kunna utveckla en ämnesförståelse, dels vilka aspekter av ämnet som kan ge elever möjlighet att uppnå de mål som finns fastlagda i skolans styrdokument. Genom att visa hur frågor kan formuleras riktas studenternas uppmärksamhet mot vilka frågeställningar som ses som relevanta för att kunna forma läroobjekt som omfattar ämnesdidaktiska problemställningar.

*Lärarytildare M:* Det är ju inte bara att det är meningsfullt från början utan att man gör det meningsfullt. t.ex. har vi det i diskussion kring läsning av skönlitteratur. Det är ju många elever som säger att ”jag läser inte, jag tycker det är tråkigt och jag vill inte”. Då menar jag att det inte bara handlar om att hitta en bok som handlar om det som eleven är intresserad av, utan det handlar också om hur jag arbetar med den boken för att det ska bli intressant för eleverna. Och det är mycket de diskussionerna jag har med studenterna om lärande. Att innehållet blir något som angår eleverna.<sup>74</sup>

Genom att möta olika tankestrukturer och arbeta med dessa parallellt, kan studenterna utveckla sin förmåga till analys och kritiskt tänkande. I exemplet nedan handlar det om att studenter ges möjlighet att uppmärksamma vilka implikationer ett mångkulturellt samhälle ger för undervisningens möjligheter att medvetandegöra historiens betydelse för elevers olika identiteter.

*Lärarytildare O:* Hur förhåller vi oss till historien och vad betyder det i ett mångkulturellt samhälle? Många har ett helt annat förhållande till

---

<sup>73</sup> LUV för analytiskt förhållningssätt, ex 6, avsnitt 6.4.

<sup>74</sup> LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet, ex 10, avsnitt 6.5

historia. Vad är historieämnets uppgift i ett mångkulturellt samhälle? /.../ För att jobba med historiemedvetande måste vi veta hur ungdomar tänker. Vad hände den 11 september 2001? En händelse som vi minns väl. Den utgör ett exempel på ett gemensamt kollektivt minne därför att händelsen föll utanför våra förväntansramar. Det diskuterades mycket. På en del skolor gick det till handgemäng. Elever störde ”tyst minut”, palestinska ungdomar gjorde V-tecknet. Hur skapas förståelse för sådana händelser? /.../ Vi måste förstå hur vi använder oss av historien och hur vi tolkar den. Elever har en massa kunskaper och fördomar som de använder sig av föra att tolka nuet.<sup>75</sup>

Därigenom skapas förutsättningar för studenter att utveckla sin förmåga att reflektera över sin egen yrkespraktik i relation till skolans styrdokument, skoltraditioner och olika pedagogiska och kunskapsteoretiska perspektiv. Studenterna ges möjlighet att socialiseras in i en ämnestradition med målsättningen att de ska överta ämnestraditionens sätt att tänka kring ett ämnesinnehåll. Studenterna socialiseras samtidigt in i ett framtida yrkesliv där ämnesstudierna förväntas ge, inte bara ett pensum faktakunskaper utifrån en mer encyklopedisk karaktär, utan också en slags struktur för hur de kan relatera professionskunnandet som sådant. I de undervisningspraktiker som formar undervisningsobjekt inom den konceptuella zonen ligger förebildligheten i sätt att tänka kring hur problem formuleras och hur de kan analyseras och förstås.

## 7.3 På vilket sätt görs professionskunnandet möjligt?

I lärarutbildningens examensordning preciseras vilket professionskunnande som studenter efter genomgången utbildning ska ha tillägnat sig. Genom att studera vilka redskap som brukas inom varje undervisningspraktik och vad de förväntas mediera kan man säga något om hur olika utbildningsverksamheter konstitueras och hur dessa uppfattas leda till att utbildningens mål realiserar. Genom det sätt som undervisningspraktikerna formas och bruket av olika medierande redskap görs studenterna delaktiga i yrkeskårens professionella kunskapsbas och värderingar.

### 7.3.1 Bruket av medierande redskap

I samtliga lärarutbildningsverksamhet används olika typer av medierande redskap. Hur dessa brukas får betydelse för vilket professionskunnande som möjliggörs. Här kommer användningen av tre olika medierande redskap att

---

<sup>75</sup> LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet, ex 10, avsnitt 6.5

belysas. Kurslitteratur förekommer inom alla kurser. Kurslitteraturen används på olika sätt i olika undervisningspraktiker. Undervisningsmoment kan också ses som ett medierande redskap som får olika funktioner i de olika undervisningspraktikerna. Också sättet som skolans styrdokument används varierar mellan de olika undervisningspraktikerna och fungerar som redskap som medierar olika förmågor.

#### *Kurslitteratur som medierande redskap*

I *LUV för personlighetsutveckling* används litteraturen som ett redskap för studentens möjligheter till personlig utveckling genom att lära känna sig själv och reflektera över den egna erfarenhetskunskapen. I denna lärarutbildningsverksamhet medierar kurslitteraturen den egna erfarenheten som genom reflektionen kan bli till reflekterad kunskap. I läsinstruktionen<sup>76</sup> som ges till studenterna ges studenterna i uppgift att reflektera över de upplevelser som boken gett upphov till.

*Du har fått i uppgift att skriva en läsjournal.  
Denna uppgift syftar till att du i skriftlig form  
skall bearbeta dina läsupplevelser  
I din läsjournal tolkar du alltså bokens budskap  
och reagerar på dess innehåll. I...!  
Vidare reflekterar du över sådant som under  
läsningen gjort dig upprörd, besviken, förvånad,  
nyfiken, glad eller hoppfull*

Figur 20. Introduktion till läsjournal som delas ut till studenterna vid utbildningens början

I denna lärarutbildningsverksamhet blir kurslitteraturen ett redskap för att lyfta fram den erfarenhetsgrundade kunskapen snarare än att relatera den erfarenhetsgrundade kunskapen och den teoretiska kunskapen och reflektera över relationen dem emellan.

Kurslitteraturen är inte ett framträdande redskap i *LUV för värdegrundsföstran*. Vid de observationer som gjorts har ingen kurslitteratur behandlats och få, om ens några, hänvisningar har gjorts till litteratur eller forskningsresultat. De texter som diskuteras har gällt skolans styrdokument och dessa texter har inte funnits framför studenterna i form av hel text. Istället har utdrag ur den aktuella texten förevisats på overheadbilder<sup>77</sup>.

<sup>76</sup> Ex 1, avsnitt 6.2

<sup>77</sup> Ex 4 avsnitt 6.3

Kurslitteraturen i *LUV för analytiskt förhållningssätt* fungerar som ett medierande redskap mellan studenten och utvecklandet av en ämnesförståelse.

*Läroarbetsbildare K:* Läs inledningen på boken! Boken är ett exempel på ett annat sätt att problematisera historia. Hur skrivs historia? Hur förmedlas historia? Vilka frågor ställer vi till materialet?<sup>78</sup>

I *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* fungerar kurslitteraturen som ett medierande redskap mellan student och läraruppdrag. I denna läroarbetsbildningsverksamhet fokuseras inte enbart studentens kunskapsbehov utan dessa ses även i relation till vilka kunskaper som behövs för elevernas kunskapsutveckling, vilka förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla och vilka undervisningsinnehåll som måste skapas för att möjliggöra detta. Kurslitteraturen används för att utveckla studentens förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll och utveckla en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll. Följande citat visar hur läroarbetsbildaren använder kurslitteraturen i undervisningen.

*Läroarbetsbildare M:* Vad är behållningen för dig?

*Student 6:* Exempelen i Janssons bok. Gemensamt är att komma bort från den formaliserade undervisningen. Det är bra. Skrivprocessen ställs i centrum. Att skriva med innehåll, inte bara träna olika moment.

*Läroarbetsbildare:* Hur gör de det?

*Student 6:* Likartat.

*Student 1:* Jansson säger inte att de skriver. Fast i slutet förstår man att de gör det. Men Persson skriver och skriver.

*Student 4:* Persson är bättre på att utgå från eleven. Jansson har helklassamtal.

*Student 7:* Det är inte bara fylleriövningar där skriva blir att hamna i rätt eller fel. Persson upptäcker att barnen inte vet vad gast är.

*Läroarbetsbildare:* Får Jansson veta vad barnen tänker?<sup>79</sup>

Olika ämneskunskaper som förmedlas via kurslitteraturen ses därför inte som mål i sig utan får snarare funktion av redskap för att möjliggöra att studenter lär sig urskilja vad som utgör kritiska aspekter i ett undervisningssammanhang samt vad det betyder att kunna något.

Vi måste förstå hur vi använder oss av historien och hur vi tolkar den. Elever har massa kunskaper och fördomar som de använder sig av föra

---

<sup>78</sup> Ex 6, avsnitt 6.4

<sup>79</sup> Ex 9, avsnitt 6.5

att tolka nuet. Historia ska ge bildning och göra elever medvetna. Men historia påverkar också våra handlingar, vårt bruk av historia. (*Intervju med lärarutbildare N*)<sup>80</sup>

Inom de olika lärarutbildningsverksamheterna fyller alltså kurslitteraturen olika funktioner och har till uppgift att mediera olika kunskaper och förmågor. Kurslitteraturen kan i en lärarutbildningsverksamhet fungera som medierande redskap mellan student och läraruppdrag, eller mellan student och ämnesförståelse/skolämneshörståelse. I andra lärarutbildningsverksamheter fungerar kurslitteraturen som medierande redskap mellan studenten och en fördjupad självkänedom genom att dennes erfarenheter tydligare kan framträda och där kurslitteraturen utgör bakgrund.

#### *Undervisningstillfällen som medierande redskap*

I den *personlighetsutvecklande och värdegrundsfostrande lärarutbildningsverksamheten* används undervisningen för att dels förmedla olika kunskaper om t.ex. pedagogiskt ledarskap<sup>81</sup> eller olika undervisningsteorier<sup>82</sup>, dels utgörs undervisningen ett reflektionsunderlag<sup>83</sup>.

*Lärarutbildare C:* Efter varje lektionspass har de träffats i sina basgrupper. Där har de fått i uppgift att reflektera över lektionsinnehållet!..!

*Marie:* Knyter de någon litteratur till reflektionen?

*Lärarutbildare C:* Det brukar vara så. Men eftersom de är så många i gruppen så brukar de dela upp uppgiften. Så någon skriver protokoll kring lektionspasset och någon annan skriver kring litteraturen.<sup>84</sup>

Dokument i form av protokoll, läslogga och läsjournal får en central ställning i flera lärarutbildningsverksamheter när det gäller att skapa innehåll. I de reflektionsprotokoll som används inom *LUV för personlighetsutveckling* riktas reflektionen mot upplevelsen av litteraturen och i vilken mån läsningen har gjort studenten upprörd, besviken, förvånad, glad eller hoppfull (Se figur 22). Det sätt som de medierande redskapen ges funktion i *LUV för personlighetsutveckling* medför att utbildningsinnehållet görs mer privat och synlig-görs endast i den skriftliga kommunikationen som äger rum mellan lärarutbildare och student.

---

<sup>80</sup> Ex 10, avsnitt 6.5

<sup>81</sup> LUV för värdegrundsfostran, avsnitt 6.3

<sup>82</sup> Ex 3, avsnitt 6.2

<sup>83</sup> Ex 3, avsnitt 6.2, ex 4, avsnitt 6.3

<sup>84</sup> LUV för värdegrundsfostran, avsnitt 6.3



*Läroarutbildare M:* Men i andra kurser som jag är inne i /.../ där lämnar de in individuella portföljer. Ett antal olika sorters uppgifter som blir den här portfolieuppgiften. Och den blir ju helt individuell. Och den ska sedan examineras. Och där måste jag möta dem i deras resone-mang./.../ Att jag gör det och går in personligt och ställer frågor kring det de har skrivit. "Hur tänker du här? Om vi hade gjort så här i den här situationen hur hade det utvecklats?" Många gånger hinner inte de svara mig tillbaka och det är inte nödvändigt. Men det sätter igång processer som de diskuterar med varandra och som de kanske återkommer med i nästa uppgift.<sup>85</sup>

Vad studenterna relaterar till och på vilket sätt de förstår kurslitteraturen eller undervisningsinnehållet som sådant blir därför mer dolt på grund av kunskapsprocessens privata karaktär. Mycket av kommunikationen sker i skriftlig form mellan läroarutbildare och student/studentgrupp vilket gör det svårt att få en bild av den innehållsliga interaktionen som förekommer inom denna läroarutbildningsverksamhet.

*I LUV för analytiskt förhållningssätt* blir undervisningen ett medierande redskap för att urskilja olika ämnesperspektiv och hur dessa olika ämnesperspektiv kan argumenteras.

*Läroarutbildare K:* Vilken urvalsprincip har författarna använt och i vilken mån blir det tydligt för läsaren vilka val författarna har gjort? På vilket sätt redovisas olika perspektiv för läsaren?<sup>86</sup>

Läsloggan i *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* används för att studenterna ska kunna få syn på hur olika författare argumenterar och vad de argumenterar för.

/.../ Där har jag jobbat med vissa övningar i litteraturseminarierna där man börjar med att bara arbeta kring texten. Inte refererar den utan se hur olika författare, om det är en bok med olika texter, hur de ser på olika saker. Man säger att nu ska ni inte diskutera utan lyfta fram det, bara se på vad de olika författarna säger om det här begreppet. För att få den här grunden då så att man inte tappar litteraturen. (*Intervju med läroarutbildare M*)<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> LUV för personlighetsutveckling, avsnitt 6.2

<sup>86</sup> Ex 6, avsnitt 6.4

<sup>87</sup> Delar av citat från ex 7, avsnitt 6.4

Den enskilde studenten får i uppgift att skapa en läslogg utifrån de ”spår” som finns angivna i kurshäftet som delas ut vid kursens början. Dessa ”spår” uppmanas studenterna att följa i sin läsning av kurslitteraturen och diskutera i sin läslogg.

I kurshäftet ges exempel på möjliga spår att följa i böckerna t.ex. ”tematisk undervisning, svenskämnet sett ur ett genusperspektiv, kulturellt kapital, litteraturpedagogik, skrivpedagogik, lärartext - elevtext - läraren som text” (*citat från kurshäftet*).<sup>88</sup>

Läsloggan blir studenternas underlag för litteraturseminariets strukturerade samtal och studenters olika sätt att läsa, tolka och förstå kurslitteraturen lyfts fram och diskuteras.

*Lärarytbildare M:* [Vänder sig till nästa student i halvcirkeln] Vad har du tagit upp?

*Student 1:* Persson säger att man kan läsa på olika sätt. Om en elev som läser högt läser fel, kommenterar alla det.

*Student 2:* Är inte det en tränings sak?

/.../

*Student 3:* Jag tycker inte att högläsning är bra. Eleverna blir utsatta. Det ger osäkerhet. Då är det bättre att var och en läser själv. Det är föråldrat med högläsning, något som lever kvar.

*Student 2:* Vi har läst att det är viktigt att läsa högt. Höra sin egen röst, hur det låter. Man får börja i mindre grupper. Så har man ju alltid gjort.

*Student 3:* Var det roligt?<sup>89</sup>

Lärandeprocessen blir kollektiv och sker i en dialog med andra studenter och lärarytbildare.

### *Styrdokument som medierande redskap*

Styrdokumentet ges varierande funktion i de olika lärarytbildningsverksamheterna beroende på vad de ses mediera. När styrdokumentet behandlas i undervisningen i *LUV för värdegrundsfostran* är det styrdokumentets tillämpning som görs möjlig för studenterna att urskilja. I undervisningen<sup>90</sup> får studenterna i uppgift att diskutera hur de förstår begreppet personlig kompetens. Exemplet nedan visar att trots att uppgiften är att diskutera

---

<sup>88</sup> Ex 9, avsnitt 6.5

<sup>89</sup> Ex 9, avsnitt 6.5

<sup>90</sup> avsnitt 6.3

innebörden av begreppet personlig kompetens, är det istället tillämpningen som lärarutbildaren fokuserar vid redovisningen av gruppdiskussionerna.

Studenterna uppmanas att bilda smågrupper kring borden där de sitter och diskuterar hur de ser på begreppet 'personlig kompetens'. Efter ca 15 minuters diskussion i smågrupper får varje grupp redogöra för vad de diskuterat. Lärarutbildaren kommenterar varje grupps redovisning.

*Lärarutbildare G:* Vad har ni tagit upp i er grupp?

*Student:* Självkänsla

*Lärarutbildare G:* Det är viktigt. Hur stärks självkänslan? Hur gör du då?<sup>91</sup>

Begreppets innebörd hamnar i bakgrunden och istället är det tillämpningen av värdegrunden som görs möjlig för studenterna att urskilja. Genom det sätt som tillämpningsmodeller lyfts fram i undervisningen blir värdegrunden och styrdokumentet en slags manual för hur skolverksamheten ska handhas. I denna lärarutbildningsverksamhet ses styrdokumentet mediera adekvata och riktiga förhållningsätt.

I undervisningsexempel 8 i *LUV för analytiskt förhållningssätt* läser studenter och lärarutbildare vid ett seminarium styrdokumentet tillsammans. I diskussionen exemplifierar lärarutbildaren vilken typ av frågor som kan ses som relevanta för hur en kritisk granskning och tolkning av styrdokumentet kan göras.

*Lärarutbildare K:* Vad står det här?

*Student:* Att skolan ska ge en gemensam referensram.

*Lärarutbildare K:!/.../. Hur får vi detta?/.../* Problemet finns i uttrycket "gemensamma referensramar". På viss nivå har vi gemensamma referensramar. Kärnan är gemensam, men i periferin är den mer disparat. Men om kärnan ska vara gemensam måste det finnas en likartad undervisning. Men om en skola fördjupar sig i Japans historia och en annan bara läser om andra världskriget, då förlorar vi det gemensamma. Var kan vi få hjälp att se vad det gemensamma ska utgöras av? Vad säger kursplanen? Vad är det stoffgemensamma?<sup>92</sup>

Studenterna erbjuds en möjlighet i undervisningen att se vad det innebär att tolka styrdokumentet och hur ett styrdokument kan problematiseras. Lärarutbildaren visar också genom sina exempel på vilka implikationer detta får för undervisningen. Dessa exempel visar att styrdokumentet har olika funk-

---

<sup>91</sup> Hela citatet finns på s 111

<sup>92</sup> Ex 8, avsnitt 6.4

tioner i de olika lärarutbildningsverksamheterna som att tillämpa, tolka eller att problematisera och medierar därigenom olika kunskaper och förmågor.

De här presenterade exemplen på vilken funktion olika redskap ges inom ramen för olika lärarutbildningsverksamheter visar att samma medierande redskap används i flera lärarutbildningsverksamheter, men medieringen varierar beroende på vilka undervisningsobjekt som formas. Hur de medierande redskapen används kan förstås utifrån vad lärarutbildarna uppfattar att lärarutbildaruppdraget går ut på och har sin grund i vad lärarutbildarna uppfattar att lärarutbildningen ska ge för typ av professionskunnande. Bruket av olika redskap medverkar till att forma en praktik där sättet att ta itu med uppgiften att utbilda lärare får en central betydelse för vilka kunskaper och värderingar som möjliggörs genom det innehåll som erbjuds studenterna.

### 7.3.2 Vem skapar innehåll?

I resultatet av denna studie framstår frågan om vem som skapar undervisningsinnehållet som central för att förstå vilka olika undervisningspraktiker som konstitueras inom den nya lärarutbildningen och vilket professionskunnande som möjliggörs. I den *personlighetsutvecklande* och den *värdegrundsfostrande* lärarutbildningsverksamheten lämnas ansvaret för vilket sammanhang som skapas till studenterna i stor utsträckning. Studenterna har till uppgift att själva ta itu med kurslitteraturen<sup>93</sup>. Mer sällan diskuteras kurslitteraturen i grupper av studenter och lärarutbildare tillsammans. Den dialog som förs om litteraturen sker i form av protokoll där studenter redogör för de basgruppsamtal som förts om kurslitteraturen<sup>94</sup>. Kurslitteraturen får på så sätt en bakgrundsfunktion mot vilken den egna erfarenheten kan speglas och reflekteras mot. Det är också studenterna som till stor utsträckning har till uppgift att tolka och utforma olika typer av examinationsuppgifter. Lärarutbildarens roll är i första hand att stimulera studenterna att ta itu med uppgiften och att bedöma resultatet<sup>95</sup>. Studentens förmåga att i skrift redogöra för och reflektera över sina egna erfarenheter får därför stor betydelse och framstår också i stor utsträckning vara den måttstock som de teoretiska insikterna bedöms och artikuleras utifrån. Det blir också det bedömningsunderlag som ligger till grund för lärarutbildarna att i skrift kommentera studenternas sätt att uppfatta och reflektera över kurslitteraturen och undervisningsinnehållet som sådant<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> Ex 2, avsnitt 6.2

<sup>94</sup> Ex 4, avsnitt 6.3 och intervju med lärarutbildare B, avsnitt 6.2

<sup>95</sup> Ex 2, avsnitt 6.2

<sup>96</sup> Se intervju med lärarutbildare B, avsnitt 6.2

I *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* och i *LUV för analytiskt förhållningssätt* skapas innehållet utifrån kurslitteraturen. I *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* skapas ett sammanhang för studenterna att i strukturerade samtal tillsammans med lärarutbildare ges möjlighet att uppmärksamma hur de kan läsa, referera, jämföra och kritiskt granska kurslitteraturen. I samtalet efterfrågas studenternas erfarenheter dels från läsningen av kurslitteraturen utifrån den enskilde studentens läslogg eller läsjournal, dels från exempel hämtade från den verksamhetsförlagda tiden<sup>97</sup>. I *LUV för analytiskt förhållningssätt* är det i större utsträckning lärarutbildaren som avgränsar och tematiserar själva undervisningsinnehållet och det är detta, av lärarutbildaren avgränsade undervisningsinnehåll, som också blir det som fokuseras i undervisningen. Studenternas erfarenheter och frågeställningar tas som utgångspunkt i undervisningen, i den mån som undervisningsinnehållet som sådant ytterligare kan belysas eller problematiseras<sup>98</sup>.

### 7.3.3 Kollektiv eller individuell lärprocess

Frågan om vilka lärprocesser som formas framstår också som centralt för att förstå på vilka olika sätt ett professionskunnande möjliggörs och för att förstå vilka olika kunskapskulturer som kommer till uttryck i de olika lärarutbildningsverksamheterna. I den *personlighetsutvecklande* och i den *värdegrundsföstrande* lärarutbildningsverksamheten framstår lärprocessen som i huvudsak individuell. Genom de instruktioner som ges och det sätt som olika uppgifter organiseras, fokuseras det individuella bidraget i lärprocessen. Studenterna har till uppgift att, enskilt eller tillsammans med andra studenter, lösa olika uppgifter på egen hand<sup>99</sup>. Studenters skilda sätt att förstå och hantera uppgiften som sådan kommer till uttryck i diskussionerna i basgruppen och i de dokument som skapas och som lämnas till lärarutbildaren. Dessa lyfts emellertid inte fram i den gemensamma undervisningen och blir därför inte ett undervisningsinnehåll i sig, i syfte att göra det möjligt för studenter att urskilja variationer och likheter när det gäller hur uppgifter kan hanteras eller hur ett innehåll kan förstås och problematiseras<sup>100</sup>.

Lärarutbildarens roll framstår som någon som står bredvid och som först om studenterna ber om hjälp, tar del av studenternas varierade sätt att förstå undervisningsinnehållet. Lärarutbildarens uppgift är att instruera studenterna om vad uppgiften går ut på för att därefter först genom slutprodukten ta del av studenternas sätt att förstå och lösa uppgiften. Sammanhanget som skapas för studentens lärande är mellan student och lärarutbil-

---

<sup>97</sup> Ex 9, avsnitt 6.5.

<sup>98</sup> Ex 8, avsnitt 6.4

<sup>99</sup> Ex 1, avsnitt 6.2

<sup>100</sup> Ex 2, avsnitt 6.2, Ex 5, avsnitt 6.3

dare eller mellan student och student. Mer sällan skapas sammanhang där olika sätt att förstå lyfts fram på ett mer strukturerat sätt för att jämföras och kontrasteras tillsammans med andra i ett gemensamt forum. Kunskapsprocessen kan därför närmast förstås som privat där studenten i stor utsträckning själv har att skapa innehåll och förstå hur man tar itu med olika slags uppgifter och uttrycka denna förståelse skriftligt som lärarutbildaren därefter har att bedöma.

I *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* och *LUV för analytiskt förhållningssätt* skapar lärarutbildaren och studenterna tillsammans ett undervisningsinnehåll och där lärarutbildaren visar utifrån sin erfarenhet på hur produktiva frågor kan ställas inom ämnesdisciplinen och hur argumentation byggs upp och motiveras<sup>101</sup>. Studenternas erfarenheter lyfts fram i undervisningen och utgör exempel på olika sätt att förstå och resonera kring ett undervisningsinnehåll. Lärandet kan därför sägas ske tillsammans i en kollektiv aktivitet där man lär av och med andra i interaktion kring ett innehåll genom att kontrastera och jämföra olika sätt att förstå.

## 7.4 Utbildningstraditioner i den nya lärarutbildningen

Redan 1945 års skolkommision förordade att existerande lärarutbildningar borde samordnas till en gemensam lärarutbildning inom vilken utbildningssystemets olika traditioner skulle kunna integreras och smälta samman. Denna gemensamma lärarutbildning har sedan dess successivt organiserats fram med början i lärarhögskolorna under slutet av 1950-talet där olika lärarutbildningar förlades på samma lärosäte. Därefter har förändringarna fortsatt för att under 1980-talet fogas samman innehållsligt till en grundskollärarutbildning med två riktningar: en inriktning mot skolans tidiga år och en inriktning mot skolans senare år. Dagens lärarutbildning trädde i kraft 2001 och kan ses som ett försök att smälta samman olika lärarutbildningstraditioner för att skapa en gemensam grund för samtliga lärare, oavsett ämnesinriktning eller skolårsinriktning. Därmed kan idén om lärarutbildning som en gemensam professionsutbildning se ut att ha vunnit gehör.

Lärarutbildningens historiskt givna skillnader har förklarats framför allt med utbildningarnas inneboende karaktärer och de roller som tilldelats lärarutbildare och studerande (Hartman, 2005). Lärarutbildningens utbildningstraditioner brukar benämnas seminarietraditionen och läroverkstraditionen, som efter grundskolans genomförande allt oftare kom att benämnas ämneslärartraditionen (Hartman, 2005; Isling, 1988). Läroverkstraditionen kan karaktäriseras som den fria bildningen med fokus på ämnet, medan

---

<sup>101</sup> Ex 5, avsnitt 6.4; Ex 8, avsnitt 6.4; Ex 9, avsnitt 6.5

seminarietraditionen brukar betecknas som en slags modellinläring där den blivande läraren utifrån en given undervisningsmetod skulle lära sig ett begränsat lärostoff (Hartman 2005; Isling 1988). Enhetsskolereformen reste emellertid krav på en annorlunda lärare med andra yrkeskunskaper. Detta skulle genomföras genom att skapa en gemensam lärarutbildning som kom att realiseras genom grundskolläraryrkesreformen 1988. De båda utbildningstraditionerna upphörde dock inte och i de utvärderingar som genomfördes av lärarutbildningen under 1990-talet, uppmärksammades en rad problem som kan förstås i relation till lärarutbildningens båda utbildningstraditioner (Askling, Ahlstrand & Colnerud 1991; Kallos & Lyxell, 1992; UHÄ-rapport 1992:21). Störst bekymmer tycktes grundskolläraryrkesreformen inriktning mot skolår 1-7 vålla med dess normativitet och den uttalade förebildligheten som metodikämnet svarade för (Andersson, 1995).

Också 2001 års lärarutbildningsreform kan ses som ett försök till lösning på de tillkortakommanden som funnits i tidigare lärarutbildningar. Idag kommer dessa båda utbildningstraditionerna till uttryck inte som enhetliga och "rena" traditioner utan snarare som historiska avlagringar som inverkar på synen på vilket professionskunnande som ses som nödvändigt och eftersträvänsvärt för att läraruppdraget bäst ska kunna fullföljas. Att tala om seminarietradition och läroverkstradition idag rymmer konnotationer till ett äldre skol- och utbildningssystem som inte längre har någon bärighet. Dessa utbildningshistoriska traditioner sätter dock avtryck också i 2001 års lärarutbildning och kommer till uttryck i vad jag skulle vilja benämna en högskolemässig utbildning och en tjänstemannautbildning.

Den högskolemässiga utbildningen kännetecknas av ett tydligt ämnesinnehåll som relateras till en eller flera ämnesdiscipliner. Ämnesinnehåll innebär att studenterna ges möjlighet att utveckla en begreppsförståelse. Denna begreppsförståelse kan problematiseras genom att begreppen relateras till olika praktiker och till andra ämnes- och skolämneperspektiv. Därigenom ges studenter möjlighet att träna sig i att kunna urskilja, avgränsa, problematisera och argumentera för olika perspektiv och dess relationer, och studenter får därmed möjlighet att träna sin förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar. Det ger också en grund för studenter att söka och värdera kunskap utifrån olika perspektiv. Dessa förmågor kan sägas svara mot Högskolelagen 1 kap § 9.

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmågan att söka och värdera

kunskap på vetenskaplig nivå, följa kunskapsutvecklingen och utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området. (Högskolelagen 1 kap § 9)

Läroutbildningen kan också ses som en tjänstemannautbildning. Lärares uppdrag blir i detta sammanhang att följa de regler, föreskrifter och rekommendationer som finns för verksamheten och där personliga egenskaper ses som centrala för att kunna uppfylla lärouppdraget. Läroutbildningens uppgift blir då att vara en förebildlig modell för hur en verksamhet bedrivs för att motsvara dessa krav.

Att läroutbildningen ses som förebildlig är ett ideal som har sin bäring i seminarietraditionens förebildlighet. Folkskoleseminarierna syftade till att överföra till de blivande läraerna vissa givna sätt att ordna undervisningen. Seminaristernas uppgift blev därför till stor utsträckning utifrån en modell-inläring lära sig lägga upp och genomföra undervisningen för att sedan i olika övningar visa att de kunde efterlikna seminariets undervisningsstil. (Hartman, 1996; Isling 1988). Denna tradition kom sedan att vävas in i försöksverksamheten med lärohöskolorna. Här utgjorde metodundervisningen utbildningens tyngdpunkt och "konsten att undervisa" innebar att de blivande läraerna själva skulle få erfara den undervisning som de sedan förväntades genomföra. Därigenom skulle de blivande läraerna fås att omfatta de attityder och värderingar som sågs som förutsättningar för genomförandet av den nya grundskolan (SOU 1965:29). Förebildligheten finns också med i LUKs betänkande inför beslutet om 2001 års läroutbildningsreform.

Läroutbildningens arbetsformer ska vara ett medel för studenternas förberedelser för yrket. (s. 17) /.../

Läroutbildningen är unik i den bemärkelsen att lärorens egna kunskaper, sätt att organisera undervisningen och förmåga att bära fram och tydliggöra den egna pedagogiska kompetensen utgör både arbetsform och centralt studieobjekt. (SOU 1999:63, s. 31)

Läroutbildningens förebildlighet kopplas i betänkandet samman med läroutbildarnas individuella pedagogiska kompetens och sätt att organisera undervisningen som ska vara både läroutbildningens form och innehåll.

#### 7.4.1 Läroutbildningens högskolemässighet

Genom högskolereformen 1977 fick en rad yrkesutbildningar, däribland läroutbildningen, högskolestatus. Frågan om akademisering av läroutbildning är dock äldre än så. Redan i samband med skolkommissionens översyn av läroutbildningen talas det i termer av att läroutbildningen ska vara högskolemässig (SOU 1948:27). I LUTs betänkande (SOU 1978:86) påpe-



kas att kravet på vetenskaplig grund även ska gälla lärarutbildningen, som av tradition huvudsakligen vilat på beprövad erfarenhet. Vidare påpekas att motivet för forskningsanknytningen är att utveckla yrkets professionalisering. Också i förslaget till grundskollärarutbildningen (Prop. 1984/85:122) betonas vikten av forskningsanknytning. Där sägs bl. a att forskning om skolan är en viktig källa till kunskap för lärarutbildningen. Vidare sägs att det åligger varje lärare i högskolan att följa vetenskapens utveckling. I förarbeten såväl som i propositionen till nuvarande lärarutbildningen är vetenskapliggörandet av lärarutbildningen ett av de tyngsta argumenten för en förändring av den dåvarande lärarutbildningen. I den nya lärarutbildningen har utbildningens vetenskaplighet betonats och kan ses som ett svar på den kritik som i olika utredningar riktats mot tidigare lärarutbildningar.

Forskning om lärande och undervisning måste förstärkas kraftigt och få större betydelse i högskolans lärarutbildning. Det innebär att utbildningen ska knyta an till aktuella forskningsresultat och befrämja ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenterna. /.../Det innebär att varje del av utbildningen ska uppmuntra till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter samt till ifrågasättande av såväl egna som andra värderingar (Prop. 1999/2000:135, s. 11).

Lärarutbildningskommittén skriver i betänkandet att lärarutbildningens samlade kvalitet utgörs av vad det är för kunskap studenterna tillägnar sig och hur denna kunskap utvecklas. Det framgår att en stor del av lärares professionalism ligger just i att förstå och hantera kunskaper och lärandets villkor. Det förutsätter att de blivande lärarna får tillgång till de begrepp från olika kunskapsområden på ett sådant sätt att de kan användas som intellektuella verktyg. Därigenom menar kommittén att möjligheterna ökar att studenter i en framtida praktik kan komma att omsätta ett vetenskapligt förhållningssätt så att detta kan leda till en kritisk analys av yrkets villkor, ansvar och innehåll (SOU 1999:63).

I de utvärderingar av lärarutbildningen som genomfördes under 1990-talet påtalades studenternas svårigheter att utveckla kompetenser som krävs för att kunna analysera och tolka centrala utbildningsmål i relation till lokala verksamheter. Dessa brister sågs hänga samman med lärarutbildningens bristande professionalitet och vetenskapliga bas (Gran 1995; Höskoleverket, 1996; UHÄ 1992:21). Denna studie visar att reflektion som förhållningssätt förekommer i stor utsträckning i *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsföstran*<sup>102</sup>. Studenterna ges många möjligheter att

---

<sup>102</sup> Se Bilaga 4

träna och utveckla sin reflektionsförmåga. Studenterna får i uppgift att reflektera över sina egna erfarenheter som elev<sup>103</sup>, sina egna upplevelser av litteraturen<sup>104</sup> och att reflektera över undervisningstillfället som sådant<sup>105</sup>. I instruktionerna uppges att reflektionen ska ta sin utgångspunkt i den egna erfarenheten och relateras till olika innehåll som behandlats i undervisningen eller i litteraturen. Avgörande blir i detta sammanhang i vilken utsträckning och på vilka sätt studenterna görs uppmärksamma på olika perspektiv i undervisningen och på vilket sätt de varierar. Denna studie visar emellertid att under de observationer som gjorts i dessa lärarutbildningsverksamheter sker hänvisningar till litteratur och aktuella forskningsresultat undantagsvis eller saknas helt och kurslitteraturen diskuteras sällan på ett systematiskt sätt i den gemensamma undervisningen<sup>106</sup>. På motsvarande sätt finns teoribildning sällan med som en fokuserad aspekt i undervisningen<sup>107</sup>. I den bild som framträder förefaller det i stor utsträckning vara den enskilde studentens ansvar att genom sina egna kursval och litteraturval skapa möjligheter att upptäcka, urskilja och analysera olika perspektiv.

I *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* ges studenter möjlighet att i handledda diskussioner i undervisningen uppmärksamma olika perspektiv och hur dessa varierande perspektiv kommer till uttryck och argumenteras för i kurslitteraturen<sup>108</sup>, hur olika textgenre skiljer sig åt<sup>109</sup>, på vilka olika sätt kursplaner kan analyseras och tolkas<sup>110</sup>. Genom detta sätt att uppmärksamma olika perspektiv och dess antaganden ges studenter möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som inbegriper ett reflekterande förhållningssätt.

Att tala om lärarutbildningens förebildlighet när det gäller sätt att undervisa, kan försvåra studenters möjlighet att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt som i sig förutsätter andra förhållningssätt som distans, både till sig själv och sin egen förförståelse och den praktik man deltar i, och en kritisk och analyserande hållning. En målsättning om en lärarutbildning som formar självständiga och kritiskt granskande lärare som förmår att själva utveckla skolan får svårare att realiseras så länge förebildligheten begränsas till att omfatta arbetsformer och undervisningsstilar. Sett ur ett utbildnings-

---

<sup>103</sup> LUV för personlighetsutveckling, avsnitt 6.2

<sup>104</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 1, avsnitt 6.2

<sup>105</sup> LUV för värdegrundsfostran, ex 4, avsnitt 6.3

<sup>106</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 2, avsnitt 6.2; LUV för värdegrundsfostran, ex 4, avsnitt 6.3

<sup>107</sup> LUV för personlighetsutveckling, ex 2, avsnitt 6.2; LUV för värdegrundsfostran, ex 4, avsnitt 6.3

<sup>108</sup> Ex 6, avsnitt 6.4

<sup>109</sup> Ex 7, avsnitt 6.4

<sup>110</sup> Ex 8, avsnitt 6.4

traditionellt perspektiv har lärarutbildningens förebildlighet varit knuten till seminarietraditionens modellinläring medan läroverkstraditionen inte på motsvarande sätt har beskrivits som förebildlig. Också läroverkstraditionen var förebildlig i sätt att formulera och avgränsa problem, sätt att kritiskt granska och argumentera. Studenterna förväntas genom studier inom ramen för ämnesdisciplinen själva överta de sätt att formulera och avgränsa problemområden på de sätt som finns företrädade inom ämnesdisciplinen (Blåsjö, 2003). Det är alltså inte förebildligheten som sådan som är det problematiska utan vad som ses som förebildligt och som blir föremålet för förebildligheten.

Idén om lärarutbildningen som förebildlig korresponderar med en utbildningstradition som många lärarutbildare känner igen. Det slår också an till talet om att göra lärarutbildningen mer praxisnära. I en lärarutbildningstradition där den teoretiska kunskapen underordnats den praktiska (Säfström, 1996) och inte uppfattas som en oundgänglig del av lärarutbildningen och där lärarkompetensen framför allt ses som en personlig läggning (Andersson, 1995) kan högskolelagens krav att all högre utbildning ska vara forskningsanknuten framstå som både omotiverade och utmanande.

## 7.5 Vilka olika lärarutbildningsverksamheter möter studenten?

Studie visar att de fyra kvalitativt skilda lärarutbildningsverksamheterna som konstitueras inom ramen för den nya lärarutbildningen inte på ett enkelt sätt motsvarar olika lärarutbildningsämnen. Snarare indikerar resultatet att olika lärarutbildningsverksamheter skär tvärs igenom olika lärarutbildningsämnen. Inte på ett sådant sätt att alla lärarutbildningsämnen inkluderar samtliga lärarutbildningsverksamheter i lika stor utsträckning. Snarare framstår det hänga samman med på vilket sätt undervisningsinnehållet hanteras inom respektive kurs. Detta i sin tur har samband med vilket utbildningsuppdrag som lärarutbildaren uppfattar utbildningen har och vilken del den enskilde lärarutbildaren uppfattar sig ha ansvar för.

Det område som i lärarutbildningen benämns allmänt utbildningsområde omfattar centrala kunskapsområden för läraryrket och utgör en obligatorisk del i utbildningen som syftar till att forma den gemensamma kompetens som samtliga blivande lärare, oavsett inriktning mot ämne eller skolår, ska omfatta. Det allmänna utbildningsområdet är därför det enda obligatoriska ämnesområdet för samtliga lärarstudenter och omfattar 60 poäng. Ett av det allmänna utbildningsområdets centrala kunskapsområden behandlar frågor om lärande och undervisning i vid mening samt hur lärprocesser bäst utformas för barn, unga och vuxna i förhållande till olika innehåll. Ett annat kunskapsområde belyser frågor som rör socialisation, kulturfrågor och sam-

hälle. Det tredje kunskapsområdet behandlar frågor som rör yrkesverksamhetens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund. Ur datamaterialet framträder en bild av att kursmoment som berör det allmänna utbildningsområdet i större utsträckning behandlas inom de *personlighetsutvecklande* och *värdegrundsbaserade* lärarutbildningsverksamheterna, medan frågor som rör kunskaper om ämnesrelaterade frågor, utbildningshistoria i relation till skolämnesutveckling och kursplaner, i större utsträckning behandlas inom lärarutbildningsverksamheterna för *analytiskt förhållningssätt* och *ämnesdidaktisk medvetenhet*.

Det kan innebära att det allmänna utbildningsområdet i praktiken delas i två delar. De delar av det allmänna utbildningsområdet som kan hänföras till ett ämne, t.ex. individers kunskapsutveckling i relation till ämne, styrdokument i relation till ämne, utbildningshistoria i relation till ämne, behandlas i *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktisk medvetande*. Frågor som rör skola och utbildning utan relation till ett specifikt ämne behandlas inom *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsfostern*. Det får till följd att de ämnesområden som av tradition brukar hänföras till pedagogik och allmäntdidaktik behandlas inom *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsfostern*.

| Lärarutbildning för relationsutveckling                                 | Lärarutbildning för värdegrundsfostern                                     | Lärarutbildning för analytiskt förhållningssätt   | Lärarutbildning för ämnesdidaktisk medvetenhet   |
|---|--|---|--|
| Att motivera studenter att lära sig olika teorier (AUO, fakta zon)      | Att tillägna sig innebörden i begreppet "En skola för alla" (A, fakta zon) | Att lära sig hur olika teoretiska perspektiv och sätt att analysera kan belysa den historiska utvecklingen (A, konceptuell zon) | Att analysera undervisningsinnehåll utifrån ämnesdidaktiska aspekter (B, konceptuell + proceduriell zon)   |
| Att utveckla ett reflekterande förhållningssätt (AUO, proceduriell zon) | Att lära sig arbeta tematiskt (B, proceduriell zon)                        | Att lära sig skriva vetenskaplig text (B, konceptuell zon)  | Att tillägna sig olika ämneskonceptioner och se dess relevans för elevens möjligheter till identitetsskapande och bildning (A+B konceptuell zon) |
| Att reflektera över sina skolerfarenheter (AUO, proceduriell zon)       | Att utveckla sitt pedagogiska ledarskap (AUO, fakta zon)                   |   |  |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Att lära sig göra en fördjupningsuppgift (A, proceduriell zon) |  | Att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till skolämnets förändrade roll i skolan och i relation till skolans mål (A, konceptuell zon) | Att utveckla ett historie-medvetande (A, konceptuell zon) |
|--|--|---|---|

Figur 21. Fördelning av undervisningsobjekt mellan faktazon, proceduriell zon, och konceptuell zon mellan lärarutbildningsverksamheter och lärarutbildningsämne. AUO = allmänna utbildningsområdet, A = lärarutbildningsämne A, B = lärarutbildningsämne B.

I materialet framträder en bild som kan tolkas som att olika lärarutbildningsverksamheter hanterar kursinnehåll på varierade sätt utifrån vad som uppfattas möjliggöra och främja lärandeprocessen<sup>111</sup>. Detta skulle kunna medföra att skillnaderna mellan de olika lärarutbildningsverksamheterna ytterligare förstärks. Om ett kursinnehåll hade behandlats inom mer än en läroz, hade den kvalitativa likvärdigheten mellan den nya lärarutbildningens olika verksamheter kunnat stärkas. Som figur 21 visar uppstår en skillnad mellan vilka läroobjekt som formas inom ramen för de olika lärarutbildningsverksamheterna och olika kunskapsområden. Inom ramen för denna studie verkar de kursområden som berör pedagogik och allmändidaktik i större utsträckning behandlas inom faktazonen men framförallt inom den proceduriella zonen. Kursmoment som berör det ämnesdidaktiska området behandlas i större utsträckning inom den konceptuella zonen. Det indikerar att studenterna inte erbjuds samma möjligheter att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt i relation till kursmoment som kan hänföras till t.ex. pedagogik och allmändidaktik jämfört med ämnesdidaktiska ämnesområden, eftersom de läroobjekt som formas inom faktazonen och den proceduriella zonen inte främjar utvecklandet av en begreppsförståelse, vilket i denna studie ses som en aspekt av ett vetenskapligt förhållningssätt.

Resultatet från denna studie skulle därmed tyda på att studenternas förutsättningar att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt när det gäller ämnesområdet pedagogik och allmändidaktik försämras. Det betyder att färdigheter som att problematisera skolpraktiken som sådan utifrån en förmåga att distansera sig själv genom att avgränsa, formulera och precisera problem riskerar att inte ges tillräckliga förutsättningar att utvecklas. Utan dessa teoretiska färdigheter försvaras studenternas möjligheter att i en framtida yrkesverksamhet utifrån en forskningsanknuten lärarutbildning och en egen utvecklad reflektionsbas, kunna bli delaktiga i skolans eget utvecklingsarbete och stödja lärande och kunskapsutveckling.

<sup>111</sup> Se Bilaga 3

Den nya lärarutbildningen ger studenterna stor frihet att själva forma sin utbildning. Vilka lärarutbildningsverksamheter som studenterna kommer att möta under sin utbildning tycks delvis vara beroende av vilken skolårsinriktning som studenterna väljer för sin utbildning<sup>112</sup>. Studiens resultat indikerar att ju längre tid studenterna tillbringar i utbildningen, desto större möjlighet ges studenterna att möta alla fyra lärarutbildningsverksamheterna i sådan utsträckning att studenterna ges tid att utveckla de kunskapskvaliteter som varje lärarutbildningsverksamhet rymmer. Det skulle betyda att ju längre utbildning studenterna går, desto större möjligheter ges studenterna att utveckla ett allsidigt professionskunnande som kan sägas svara mot de intentioner som fanns bakom beslutet om den nya lärarutbildningen och som kommer till uttryck i examensordningen<sup>113</sup>. Det får till följd att de studenter som går en inriktning mot tidiga skolår rör sig företrädesvis i vänster halva av figur 21, eftersom det allmänna utbildningsområdet omfattar en procentuellt större del av deras utbildningstid medan ämnesstudier och ämnesdidaktik utgör en mindre del av utbildningstiden. Det skulle innebära att studenters val, inte i första hand av skolämnesinriktning, utan snarare skolårsinriktning, har betydelse för hur stor del av utbildningen som förläggs inom respektive lärarutbildningsämne. Resultaten från denna studie tyder på att ju längre utbildning studenterna går, desto längre åt höger i figur 21 rör sig studenterna. Utbildningens längd har alltså betydelse för i vilken mån studenterna ges tillräckligt med tid för att utveckla olika typer av kunskapskvaliteter. Det finns därför fog att säga att skillnader i den utbildning som erbjuds blivande lärare fortfarande hänger samman med vilka skolår utbildningen inriktas mot.

Utifrån hur olika kursinnehåll väljs ut, gestaltas och bearbetas kan den bild som förmedlas till studenter om kunskapsområdenas beskaffenhet ge förutsättningar för en uppfattning att lärarutbildningens olika kursmoment hanteras på kvalitativt skilda sätt. Delar av studenternas professionsutbildning kan sägas omfatta utvecklandet av ett analyserande förhållningssätt där studenter lär sig urskilja kritiska aspekter, analysera och dra slutsatser kring undervisning och skolverksamheten i stort. Medan andra delar av professionsutbildningen inte fokuserar förmågan att kunna problematisera, avgränsa, analysera och dra slutsatser utan där det istället är andra förmågor och förhållningssätt som ses som centrala såsom att kunn skriftligt reflektera

---

<sup>112</sup> I examensordningen för den nya lärarexamen fastställs att för undervisning och annan pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, grundskolans tidigare år och fritidshem samt för undervisning i modersmål krävs minst 140 p. För undervisning i grundskolans senare år och gymnasieskolan, dock inte yrkesämnena, krävs (minst) 180 p inklusive en respektive två fördjupningar till minst 60 poäng i relevanta ämnen eller ämnesområden.

<sup>113</sup> Examensordningen se avsnitt 1.4

och att kunna tillämpa skolans värdegrund. Vad som avgör hur kunskapsområdet hanteras tycks hänga samman med inom vilken lärarutbildningsverksamhet som kunskapsområdet behandlas.

## 7.6 Lärarutbildningens olika lärarutbildningsverksamheter

På vilka grunder kan man tala om den nya lärarutbildningen som olika lärarutbildningsverksamheter och inte som en sammanhållen utbildning? En verksamhetsteoretisk utgångspunkt är att olika motiv skapar olika verksamheter. Denna studie visar att lärarutbildarna har olika professionella motiv och att dessa olika motiv konstituerar olika verksamheter. Genom att skilja på undervisningsobjekt och lärobject blir det möjligt att analysera och beskriva vilket professionskunnande som möjliggörs och vilka kvalitativa skillnader som föreligger mellan olika lärobject som formats inom ramen för olika undervisningspraktiker. Det sätt som undervisningsobjektet formas på förstås i denna studie som olika målstyrda handlingar som syftar till att realisera det som lärarutbildare uppfattar att lärarutbildningen ytterst syftar till. Som visats i resultatredovisningen kan olika handlingar och redskap som används i undervisningen, t.ex. en läslogg, att reflektera, att genomföra en examinationsuppgift, ges olika innebörd och funktion beroende på vilket lärarutbildningsuppdrag som lärarutbildaren uppfattar sig ha. Därigenom formas olika undervisningspraktiker där olika lärobject möjliggörs beroende på hur undervisningsobjektet formas.

Den nya lärarutbildningen skiljer sig på många punkter från tidigare lärarutbildningar. Också själva förutsättningarna för läraryrket har radikalt förändrats under 1990-talet genom decentraliseringen och målstyrningen av skolan. Den nya lärarutbildningen kan sägas vara ett svar på det förändrade läraruppdraget. Ett tydligt signum på den nya lärarutbildningen är dess tydliga utsagda krav på vetenskaplighet. Högskoleverket (2005) har i sin granskning av lärarutbildningen uppmärksammat brister i tillhandahållandet av en sådan vetenskaplighet. Också andra studier påtalar bristerna i det vetenskapliga förhållningssätt som studenterna kommer i kontakt med under sin utbildningstid (Emsheimer, 2004, 2006).

Att tala om att det föreligger olika lärarutbildningsverksamheter och inte bara olika inriktningar inom en och samma lärarutbildning baseras på ett resultat där kvalitativt olika motiv framträtt ur datamaterialet. I Bilaga 4 visas hur motivet kan härledas till undervisningsobjekt och lärobject. Motivet är således centralt för urskiljandet av vilka olika lärarutbildningsverksamheter som konstitueras inom ramen för den nya lärarutbildningen. Beroende på motivet formas olika lärobject genom det sätt som undervisningsobjektet hanteras. Lärobjectet kan därför förstås utifrån lärarutbildares

uppfattade uppdrag. Därigenom konstitueras olika lärarutbildningsverksamheter som skapar förutsättningar för ett kvalitativt differentierat professionskunnande.

Denna studie visar att det trots två genomgripande reformer, grundskollärareformen 1988 och 2001 års lärarutbildning, fortfarande är tveksamt om det går att tala om *en* lärarutbildning. Sett ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv kan en verksamhets mål och syften ha förändrats men de som arbetar inom ramen för verksamheten inte på motsvarande sätt förändrat sina uppfattningar av vad man har för arbetsuppgifter och hur dessa ska utföras. Istället fortsätter man att arbeta som om det inte fanns några nya mål för verksamheten. Då uppstår en spänning mellan vad deltagarna uppfattar som sitt uppdrag och det som verksamheten syftar till (Engeström, 2001). Denna studie visar att det inom den nya lärarutbildningen, såsom den kommer till uttryck i olika kurser på en av landets lärarutbildningar, rymmer åtminstone fyra olika lärarutbildningsverksamheter som på varierade sätt svarar mot dessa förändrade krav på innehåll som beslutet om den nya lärarutbildningen innebar. Det skulle tyda på att det råder en spänning mellan vad vissa grupper av lärarutbildare uppfattar som sitt uppdrag och det som verksamheten syftar till. Denna spänning leder till att olika lärarutbildningar konstitueras inom ramen för den institutionella lärarutbildningen. Om lärarutbildarna uppfattar att verksamheten syftar till något annat och att handlingar därför ges andra innebörder, uppstår i verksamhetsteoretisk mening också en annan verksamhet (Engeström 2001; Lomov, 1981). Det är dock möjligt att nya verksamheter kan existera parallellt med gamla verksamheter inom samma komplexa institution och dessa kan sinsemellan skapa motsättningar. Även mer eller mindre komplementära verksamheter kan rymmas inom samma institutionella ram (Miettinen, 1999). Ett verksamhetsteoretiskt synsätt skulle alltså kunna belysa frågan om varför olika verksamheter kan rymmas och pågå parallellt inom en och samma institutionella ram. Och likaså frågan om vad som möjliggör förändring och utveckling av verksamheter där Miettinen (1999) menar att ett nytt uppdrag kan växa fram utifrån det gamla, med följd att motsättningarna blir påtagliga och en annan förståelse möjliggörs av de behov som verksamheten har till uppgift att svara mot.



## 8 Avslutande reflektioner

Det saknas inte forskning om lärarutbildning och lärarstudier. Däremot finns det få studier som fokuserar på lärarutbildningspraktiken som sådan och hur utbildningens innehåll kommer studenterna till del (Ahlström & Kallos, 1996; Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000; Calander, 2005; Lindberg, 2002; Lunenberg & Korthagen, 2003). Denna avhandling handlar om lärarutbildningens kärnverksamhet, vilket professionskunnande som blivande lärare ges möjlighet att utveckla under den högskoleförlagda delen av utbildningen och hur detta professionskunnande kan karaktäriseras. I avhandlingen diskuteras detta professionskunnande i relation till de omfattande förändringar som ägt rum av det svenska skolsystemet under 1990-talet och som på ett radikalt sätt förändrat förutsättningarna för lärares arbete. Avhandlingen kan därför ses som ett bidrag till kunskapen om lärarutbildningens innehåll och hur det kommer studenterna till del. Den kan också ses som ett bidrag till forskning om hur lärande möjliggörs genom att delta i olika praktiker och ska ses som ett försök att visa hur praktikers olika innehåll kan analyseras och beskrivas. Studiens resultat kommer nu att avslutas med reflektioner utifrån tidigare forskningsresultat. Med utgångspunkt i de idéer om undervisning och lärande som ligger inbäddade i de studerade undervisningspraktikerna kommer studiens resultat också att diskuteras i relation till aktuell skolforskning. Därefter kommer studiens resultat att diskuteras utifrån vilka möjligheter som studenter ges att tillägna sig en högskoleförlagd yrkesutbildning. Kapitlet tar emellertid sin utgångspunkt i några kritiska reflektioner över studien som helhet.

### 8.1 Kritiska reflektioner över studien som helhet

Vad som kan komma fram i en undersökning styrs givetvis av vilka teorier och metoder som valts. Teorier och metoder riktar blicken mot vissa aspekter och gör att andra intressanta företeelser inte uppmärksammas. I denna studie utgör undervisningspraktiken analysenheten. Av alla de 39 undervisningstillfällen som jag observerat har jag valt ut 10 undervisningsmoment som analyserats och beskrivits i denna avhandling. Dessa beskrivningar är

exempel på vad lärarutbildarna försöker åstadkomma och vad som inom olika undervisningspraktiker görs för att realisera angivna kursmål. Syftet är därför inte att ge en heltäckande bild av alla de kurser som de olika undervisningsexemplen är hämtade ifrån. Snarare är det ett försök att visa på den variation som förekommer av de sätt som studenterna erbjuds att erfa ra undervisningsinnehållets innebörd och vilka lärobject som till följd av detta möjliggörs. Vad lärarutbildarna gör, vem som gör vad, vilka redskap som används och hur lärarutbildare talar om det de gör, formar förutsättningar för vilket professionskunnande som studenterna erbjuds att utveckla under sin utbildning.

Kvale (1997) menar att validitet är en slags process i vilken man kontrollerar, ställer frågor och teoretiserar kring erhållna data i en diskussion som handlar om hur meningsfulla de olika beskrivningarna är och om resultatet förefaller rimliga och om de kan förstås av mottagare. I vilken mån denna avhandling kan sägas ha bärighet är inte alldeles lätt att besvara. Vid olika seminarier har delar av studien presenterats och diskuterats. Denna respondentvaliditet (Beach, 1995; Hammersley & Atkinson, 1995) innebär att deltagarna i studien har getts möjligheter att ha synpunkter på hur jag som forskare analyserar och beskriver datamaterialet.

Genom att presentera delresultat av studien såväl som studien som helhet vid olika seminarier har jag fått många värdefulla synpunkter på de dilemman som dykt upp och som påverkat mitt sätt att hantera och skriva fram studiens resultat. De som deltagit i studien har också fått ta del av resultatredovisningen och getts möjligheter att ge synpunkter på arbetet. Deltagarna har då gett uttryck för igenkännande, men det har också förekommit diskussioner om urval och i vilken mån de undervisningssekvenser som beskrivs i resultatredovisningen kan sägas ge en allsidig bild. Diskussioner av detta slag visar på de dilemman som berör frågan om vem som har tolkningsföreträde (Dovemark, 2004). Målet för hur dessa dilemman hanteras kan emellertid inte vara att nå total konsensus för dess egen skull. Snarare kan en öppen dialog medverka till att studien problematiseras, vilket kan leda till att ytterligare överväganden görs när det gäller urval och analysarbete. Likaså kan en sådan diskussion leda fram till att resultatet beskrivs på ett mer nyanserat sätt och att argumentationen för rimligheten i urval och analysarbete kan ske på ett mer inträngande sätt. Det handlar om, som Alexandersson (1998) skriver, att kunna presentera ett omfattande underlag av data, reducera den stora mängden av information och däri identifiera betydelsefulla mönster och konstruera ett ramverk så att själva essensen i den data som har bearbetats kan beskrivas. Att under arbetsprocessen på ett öppet sätt kommunicera dessa identifierade mönster och det ramverk ur vilket mönstren framträder kan vara ett sätt att hantera de dilemman som har med forskarens tolkningsföreträde att göra.

Att en studies resultat är kommunicerbart betyder att de perspektiv och de slutsatser som presenteras blir bedömda utifrån användningsmöjligheter och i vilken mån nya relationer kan ses och även nya, relevanta frågor kan ställas. I vilken mån kvaliteter i framställning och resultat kan bedömas, utgör alltså en central aspekt för att kunna granska och bedöma undersökningen som helhet. Alexandersson (1998) menar att detta förutsätter saklighet och allsidighet och kan bedömas endast om det finns en samlad och sammanhängande bild av resultatet där redovisningen innehåller alla de aspekter som behövs för att resultatbeskrivningarna inte ska vara vilseledande. Saklighet innebär krav på hållbara och relevanta argument, vilket i sin tur hänger samman med att det måste finnas tillräckligt många och representativa undersökningsobjekt för att kunna uttala sig om helheten. Dessa hänger i sin tur samman med valet av problemområde för studien och i vilken mån studiens frågeställningar kan anses meningsfulla och fruktbara. Val av problemområde hänger också samman med hur man som forskare skaffar sig svar på de frågor man ställer (Alexandersson, 1998). Eftersom det inte finns några allmänna kriterier för hur dessa val görs, är frågan i vilken mån grunderna för de val som gjorts har redovisats i studien.

Även om studiens resultat behandlar ett mycket begränsat antal undervisningstillfällen, bör det vara möjligt att dra vissa slutsatser som beror på vilka olika sätt undervisningsobjekt och läroobjekt formas inom ramen för olika undervisningspraktiker. Studien tillhandahåller en begreppsapparat som gör det möjligt att jämföra och analysera olika typer av undervisningsinnehåll för att därigenom kunna beskriva sambandet mellan praktik och lärande. Studien visar på hur olika teoretiska perspektiv kan kombineras för att öka förståelsen för vad som konstituerar praktiken som sådan och varför lärande kan ses som situerat. Fenomenografi och variationsteori kan i detta sammanhang bidra till att analysera och beskriva innehållet i de diskurser som finns inbäddade i praktiken och som också skapar de föreställningar som omgärdar hur undervisningsobjekt väljs ut och gestaltas. Genom att beskriva praktikernas olika innehåll och de föreställningar om kunskapsbildning som finns inbäddat i praktikerna är det möjligt att visa på praktikens betydelse för tillägnet av specifika innebörder. Att använda begrepp och tillvägagångssätt hämtade från fenomenografi och variationsteori möjliggör en mer distinkt analys av verksamhetens och praktikers innehåll utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Det kan också ses som ett försök att utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv analysera olika undervisningspraktiker och dess innehåll med fokus på lärande.

Jag har intervjuat 22 lärarutbildare och följt en del av deras undervisning under ett antal kursmoment. Det är ett ytterst begränsat urval av kursmoment från all den undervisning som dessa lärarutbildare bedriver. Denna grupp lärarutbildare utgör i sin tur ett begränsat urval av alla de

lärarutbildare som är verksamma inom den lärarutbildning som studerats. Vad kan därför sägas om undervisning vid andra tillfällen när jag inte har varit närvarande? I vilken utsträckning kan det jag funnit sägas vara giltigt för andra lärarutbildare, för andra lärarutbildningar? På vilket sätt kan mina fallbeskrivningar användas för att förstå andra undervisningspraktiker? Frågan om extern validitet kan hanteras på olika sätt, men utgångspunkten är att det inte först och främst är en fråga om en mekanisk generaliserbarhet utan att det mer är en fråga om att tolka, översätta, jämföra och skapa synteser mellan studier som uppmärksammar liknande fenomen. Patton (1990) hävdar att två resultat är möjliga genom att arbeta med ett begränsat urval. Dels erhålls en beskrivning för enskilt fall som studerats, dels en sammanfattande beskrivning som lyfter fram det som är gemensamt och det som skiljer för de fall som studerats. Patton menar att värdet av kvalitativa studier ligger i hur variation och signifikanta mönster kan urskiljas ur datamaterialet

The evaluator using maximum variation sampling would not be attempting to generalize findings to all people or all groups but would be looking for information that elucidates programmatic variation and significant common patterns within that variation. (Patton, 1990, s. 172)

I kvalitativa studier är det därför läsaren eller brukaren av resultatet som utför generaliseringen.

In qualitative case studies the researcher also generalize [as in quantitative studies], but it is more likely that readers would determine whether the research findings fit the situation in which they work. The researcher may say something like this: "this is what I did and this is what I think it means. Does it have any bearing on your situation? If it does and if your situation is troublesome or problematic, how did it get that way and what can be done to improve it?" The logic in qualitative studies is softer - it's more analogical. (Eisner, 1991, s. 204)

Denna studie visar emellertid inte bara på vilka kunskaper och kompetenser som möjliggörs inom ramen för olika lärarutbildningsverksamheter. Studien syftar också till att försöka visa att sättet som olika undervisningspraktiker konstitueras skapar olika lärarutbildningsverksamheter inom ramen för en lärarexamen. Att klargöra lärarutbildarnas professionella motiv har därför stor betydelse för att förstå varför olika lärobject möjliggörs inom ramen för den nya lärarutbildningen. Å ena sidan kan fenomenografins sätt att studera uppfattningar bidra till att på ett mer distinkt sätt urskilja de variationer i uppfattningar av uppdraget som framträder i datamaterialet. Å andra sidan

kan verksamhetsteorins sätt att förstå vad som driver och utvecklar verksamheter bidra till att beskriva relationen mellan individ och sammanhang och därmed också belysa varför olika undervisningsobjekt formas och vilka lärobject som möjliggörs. Genom att kombinera olika teoretiska perspektiv kan dialektiken mellan det inre och det yttre, mellan innebörd och sammanhang, mellan aktör och verksamhet tydliggöras. Studien kan alltså ses som ett exempel på hur olika undervisningspraktikers innehåll kan beskrivas och analyseras och varför det är möjligt att tala om lärande som situerat. Studien är också ett bidrag till vår förståelse av hur olika verksamheter formas och vad som konstituerar verksamheten som sådan.

## 8.2 Studien i relation till tidigare studier

Hur ska denna studies resultat relateras till andra tankemodeller som forskningen presenterat? Doyle<sup>114</sup> (1990) har genom litteraturstudier identifierat fem paradig som representerar olika kunskaper som genomsyrar lärarutbildningen. Det är vanskligt att jämföra studier som baseras på olika typer av data. Med beaktande av att DoYLES resultat baseras på litteraturstudier och mina resultat baseras på intervjuer och undervisningsobservationer kan DoYLES studie utgöra en relief mot vilken min egen studie ytterligare kan belysas. Detsamma gäller Feiman-NemserS studie från samma år.

Paradigmet 'the junior profession' och dess poängterande av att vara väl förankrad i skolämneSteorin framträder inte i min studie. Ingen lärarutbildare ger uttryck för ett synsätt, varken i intervjuer eller i undervisningsobservationerna, att det ses som ett tillräckligt professionskunnande att vara väl förankrad i skolämneSteorin. ÄmneSteorin framstår, i de undervisningspraktiker som jag kommit i kontakt med, som i hög grad ämneSdidaktiserad när det gäller undervisningsinnehåll (jmf. Englund 2004). När det gäller DoYLES 'the reflective professionals' som kännetecknas av en förmåga att kritiskt granska och analysera undervisningen och kunskapsfrågan tillsammans med en personlig mognad och en förmåga att hantera klassrumssituationer, kan detta lärarkunskapsparadigm ha störst anknytning till *LUV för ämneSdidaktisk medvetenhet*. Det kan också sägas motsvara den lärarkunskap som beskrivs i den nya lärarutbildningens förarbeten (Ds 1996:16) och i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). Man skulle kunna säga att 'the reflective professionals' utgör en slags sammanfattning på det som av statsmakten bedöms vara ett välavvägd professionskunnande som kan svara mot de behov och krav på lärares yrkeskompetens som statsmakten ställer idag. Vad som framförallt skiljer 'the reflective professionals' från de lärarutbildningsverksamheter som framträtt i mitt material är teorins självklara plats och den betydelse som den analytiska funktionen tillmätS av

---

<sup>114</sup> Se avsnitt 2.3

Doyle. I mitt material finns dessa komponenter representerade i *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet*. Däremot är dessa komponenter mer dolda, både i *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsfostran*. Dessa båda lärarutbildningsverksamheter skulle snarare höra hemma i Doyles 'the fully function person' med dess betoning av personlighetsutveckling och värderingarnas betydelse.

'The innovator' med dess syn på lärarutbildningens uppgift att utmana studenterna genom att arbeta med de senaste idéerna om undervisning, innefattande den senaste forskningen och teorierna, har jag inte funnit i mitt material. Snarare används de teorier och de forskningsrön i undervisningen som kan understödja lärarutbildarens uppfattningar om sitt uppdrag. Vilka teorier som lyfts fram och på vilket sätt de görs synliga för studenterna hänger samman med vilket läraruppdrag som lärarutbildarna uppfattar sig ha. Detta fenomen är redan väl känt och har belysts med hjälp av olika forskningsresultat. Jonson (1984) skriver om att det bland lärarutbildarna saknas en gemensam målsättning och det som betonas av den enskilde lärarutbildaren är det som stärker lärarutbildarens eget perspektiv på utbildningsuppdraget (Zeichner, 1993). Problemet är dock inte uppfattningspluralismen som sådan, utan att denna variation inte utgör en reflekterad pluralism om hur de olika uppfattningarna förhåller sig till varandra (Ahlström, 1993). Denna avhandling bidrar till att visa vilka olika uppfattningar om läraruppdraget som finns inom dagens lärarutbildning och hur dessa uppfattningar kommer till uttryck i olika undervisningspraktiker. Avhandlingen visar på vilka olika sätt studenterna ges möjlighet att möta olika perspektiv i undervisningen.

Feiman-Nemser<sup>115</sup> (1990) visar på olika inriktningar som finns inom amerikansk lärarutbildning och illustrerar sina resultat med hjälp av exempel på lärarutbildningar där dessa inriktningar finns representerade. Detta sker dock inte utifrån egna observationer utan utifrån forskningsresultat som beskriver olika lärarutbildningsinriktningar. 'Den akademiska inriktningen' där förståelsen av det akademiska innehållet poängteras såväl som ett fokus på de didaktiska frågorna har stora likheter med *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet*. Vad som skiljer Feiman-Nemser's 'akademiska inriktning' från Doyles 'the reflective professionals' är Doyles betoning av den personliga mognaden. Feiman-Nemser hänskjuter dessa aspekter till en helt egen kategori: 'den personliga orienteringen' som i stor utsträckning tycks överensstämma med *LUV för personlighetsutveckling* där studenten på ett tydligt sätt placeras i centrum och där den lärandes egenaktivitet är framträdande. Andersson (1995) fann inte detta personlighetsutvecklande paradig i sin studie av grundskollärarutbildningen och

---

<sup>115</sup> se avsnitt 2.3

anser själv att denna aspekt skulle ha inlemmats i både det traditionella och det akademiska paradigmet. Vår samtids betoning av individen har ökat de senaste tio åren, vilket också kan förklara skillnader mellan Anderssons studie och denna studies resultat när det gäller individorienteringen och dess betoning av individens ansvarstagande och skyldighet att genom reflektion förhålla sig till sina egna antaganden och erfarenheter. Det sammanfaller med den sedan två decennier ofta förekommande användningen av reflektion som ett centralt begrepp för utveckling av lärarprofessionalism och som frekvent har diskuterats i vetenskapliga rapporter och tidskrifter (Erlandson, 2006).

Vid en jämförelse mellan vilka yrkeskunskaper som finns företrädda i Doyles och Freiman-Nemser olika paradigmet och det professionskunnande som framträder i mitt material, kan det konstateras att det finns en skillnad i den betydelse som undervisningsuppgiften ges. I Doyles och Freiman-Nemser lärarutbildningar framstår 'att undervisa' som lärarens primära uppgift och huvudsakliga ansvarsområde. Skillnaderna mellan Doyles och Freiman-Nemser olika paradigmet är på vilket sätt lärarutbildare tar sig an denna undervisningsuppgift. I mitt material förefaller undervisning vara ett av lärares många olika uppdrag. I två av lärarutbildningsverksamheterna framstår skolans fostrande uppdrag snarast som skolans huvudsakliga uppgift och som handlar om att forma en personlig och social kompetens grundad i värdegrunden. Denna "värdegrundskompetens" är också basen utifrån vilket skolans kunskapsuppdrag relateras.

Dewey (2001/1902) talar om en balans mellan individ och ämne som kommer till uttryck i skolans bildnings- och fostranssträvanden och vars yttersta mening är att befärma och underlätta interaktionen mellan skolningens två huvudfaktorer: barnet och läroplanen. I *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsfostern* tycks denna balans ha förskjutits mot en betoning av fostranssträvandena. På motsvarande sätt kan det hävdas att frånvaron av ett uttalat fostransuppdrag i *LUV för analytiskt förhållningssätt* och *LUV för ämnesdidaktiskt medvetenhet* har förskjutit balansen mot skolans bildningsuppdrag på bekostnad av fostransuppdraget. I dessa båda lärarutbildningsverksamheter ligger fostransuppdraget inkluderat i bildningsuppdraget. Att fostransuppdraget går via bildningsuppdraget betyder att personlighetsutveckling och värdegrundsfostern sker med hjälp av kunskapsbildning. Det kan jämföras med den beskrivning av den tyska reformpedagogiken som Arfwedson (2000) gör där bildningsprocessen ses som en emancipationsprocess, dvs. människans befrielse till sig själv.

"Är man emanciperad, så är man i någon mening en fri och självansvarig människa. Men förutsättningarna för att kunna bli en fri människa är skolning som leder till detta mål /.../ Målet var en allsidigt utrustad,

självständigt aktiv och självständigt tänkande människa”. (Arfwedson, 2000, s. 64)

Denna förskjutning av balansen mellan skolans bildningsuppdrag och fostransuppdrag kan delvis förstås utifrån de förändringarna som ägt rum av skolans styrsystem, som omfattat läro- och kursplaner såväl som betygssystemet, och som tycks ha inneburit att lärare har definierat om sitt uppdrag (Eriksson m.fl. 2004; Klette, m.fl. 2002). Tidigare har lärares uppdrag handlat om att undervisa och erbjuda elever ett innehåll som elever hade till uppgift att lära sig. Idag tycks lärare uppfatta att uppdraget mer handlar om att få elever att ta ansvar för sin egen kunskapsbildning. Det tycks även som om det råder en diskrepans mellan styrdokumentens ambitioner att fokusera olika aspekter av kunskaper och lärares betonande av uppdraget som gällande mer fostranaspekter. Frågan är varför lärare omfattar idén om individualisering utifrån elevers ansvar för sitt eget lärande men inte i samma utsträckning tycks se frågor som rör lärandets innehåll lika angelägna (Klette, m.fl. 2002)? *LUV för personlighetsutveckling* och *LUV för värdegrundsfosttran* kan ses som ett uttryck för dessa förändringar.

Det kan konstateras att Doyles 'the junior profession' med sitt tydliga ämnesperspektiv inte på motsvarande sätt finns i Freiman Nemsers material. Det saknas också i mitt material. Den kan sägas motsvara läroverkstraditionen. Ett tydligt ämnesfokus finns i *LUV för analytiskt förhållningssätt* men det omfattar också studier av utbildningshistoria och en kritisk granskning av skolans styrdokument. 'The junior profession' inbegriper ett tydligt fokus på studenters lärande medan *LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet* har fokus både på studenters och elevers lärande. I detta perspektiv framstår läroverkstraditionen ha förändrats mot en ökad didaktisering och kan ses som ett resultat av den vitalisering av didaktikbegreppet som ägde rum under 1970 och 1980-talet, då didaktiken åter tog säte i lärarutbildningen (Ahlström & Wallin, 2000; Englund, 2004). Vad som emellertid är intressant att notera är att föreställningen om läroverksläraren/ämnesläraren fortfarande är stark inom några av lärarutbildningsverksamheterna och att lärarutbildarna ser denna föreställning hos studenter som problematisk och något som måste bemötas (se avsnitt 6.2).

Att bilden av läroverksläraren/ämnesläraren är så stark inom lärarutbildningen kan delvis förstås utifrån de förändringar som ägt rum av skolan och läraryrket. Det kan också förstås utifrån vad som i olika offentliga dokument ses som lösningar på det som uppfattas som skolans problem. Under hela 1900-talet har ämnesövergripande undervisning framhållits som ett ideal. Redan i den första egentliga läroplanen från 1919, *Undervisningsplan för rikets folkskolor* (SFS 1919:880) diskuterades en helhetsbetonad undervisning i syfte att skapa förutsättningar för ett friare och mer under-



sökande arbetssätt som samtidigt skulle underlätta ämnessamverkan. I skolkommitténs betänkande (SOU 1997/121) talas om en helhetsbetonad eller integrerad undervisning. Genom att ta bort den starka tidsstyrningen i form av den nationella timplanen kan den hårt tidsindelade och ämnesindelade undervisningen minska och lärarna därigenom få incitament att istället ta utgångspunkt i ”eleverna, elevernas lärande och lärandeprocessen” (SOU 1997/121, s 133). Läroverkstraditionen/ämneslärartraditionen med dess ämnesfokusering har utifrån detta perspektiv setts utgöra ett hinder som försvåra en sådan utveckling mot ett alltmer ämnesövergripande arbetssätt. Trots att skolans ämnesundervisning förändrats (Selander, 2003) och det idag är befogat att tala om en skola där det frekvent förekommer elevcentrerade arbetssätt som i hög grad tar sin utgångspunkt i elevernas intresse (Österlind, 2005), uppfattas kritiken mot läroverkstraditionens ämnescentrering som alltfjämt giltig i delar av dagens lärarutbildning.

### 8.3 Det individuella utbildningsprojektet

I den nya lärarutbildningen har de lokala lärosätena getts stor frihet att lokalt utforma utbildningen vilket innebär att studenterna ska ges möjligheter att kunna forma sin egen utbildning efter sina önskemål (Prop. 1999/2000:135). Det är endast det allmänna utbildningsområdet på 60 poäng som är obligatoriskt. I praktiken blir emellertid också delar av det allmänna utbildningsområdet en fråga om studenternas val eftersom det organiseras så att det blir en del av de inriktningar och fördjupningar studenterna har att välja mellan. I Högskoleverkets (2005) granskning av den nya lärarutbildningen beskrivs denna som en utbildning där lärarstudenterna själva i stor utsträckning har att forma sin utbildning. Detta har lett till att många får en utbildning utan struktur och fördjupning och avsaknaden av centrala kunskapsområden. Högskoleverket ställer frågan vilka konsekvenserna blir av denna stora valfrihet när det gäller utbildningens likvärdighet.

En utbildning som kännetecknas av stor valfrihet för studenterna att själva forma sin egen utbildningsgång förutsätter att studenterna genom sina val också tar ansvar för progressionen i kunskapsutvecklingen. Detta ställer stora krav på studenters studiemässiga mognad. Andelen studenter från så kallade studieovana hemmiljöer har ökat sedan den nya lärarutbildningen startade 2001 (Calander, 2005; Högskoleverket 2005). Studier gjorda inom LÄROM projektet<sup>116</sup> visar att hälften av studenterna på lärarutbildningen

---

<sup>116</sup> LÄROM (Lärarutbildningar: Rekrytering och yrkesidentitet under omstrukturering) studerar Lärarutbildningen i Danmark och Sverige med avseende på hur rekryteringsmönstren har förändrats och lärarstudenters föreställningar om ett

kommer från 'arbetarklassbakgrund'<sup>117</sup> och studentgruppen som helhet kan karaktärisera som personer med icke-akademisk habitus<sup>118</sup>. Carlander (2005) pekar på den obalans som råder mellan studenters möjligheter att tillgodogöra sig en högskoleförlagd yrkesutbildning och de ökade krav på utbildningens vetenskaplighet som statsmakten ställer. Denna brist på korrelation mellan ökade krav och studenternas akademiska kapital skapar spänningar i en utbildning som förväntas bli allt mer akademiserad (Calander, 2005).

Dagens samhällsutveckling och retorik fokuserar i allt större utsträckning på den enskilde individens möjligheter (Beck & Beck-Gernshein, 2002, Dovemark, 2004, Permer & Permer, 2002). Idag handlar det om rätten att individuellt forma sin egen utbildning. I detta sammanhang har vikten av att kunna påverka lyfts fram som en viktig faktor för utvecklandet av ett demokratiskt samhälle där möjligheten till valfrihet ses som ett sätt att möta dessa krav på demokrati och jämlikhetssträvanden (Dovemark, 2004). Detta kan också ses som uttryck för vissa antaganden och värderingar om den lärande som genom ett större självbestämmande och valfrihet i sitt kunskapssökande ses utveckla ett allt större ansvar för sina studier (se ex. Lpo 94, s. 16). I skolan har detta lett till att egenstyrda undervisningsförlopp arrangeras i allt större utsträckning och detta förväntas leda till att eleverna ska kunna ta ett ökat ansvar för sitt eget lärande.

Dessa värderingar har medfört påtagliga förändringar av hur undervisningen organiseras (Selander, 2003; Österlind, 2005). Idag förekommer inte lektioner i lika stor utsträckning i traditionell mening med samlad klass och inte i samma former jämfört med tidigare. Istället har 'eget arbete' kommit att ersätta den traditionella lektionen där det samtal som äger rum mellan lärare och elev i stor utsträckning handlar om att förstå instruktioner, minnas, organisera arbete, välja och benämna innehåll, skriva och redovisa uppgifter (Bergqvist, 2005; Eriksson, m.fl., 2005). Idag tycks den klassgemensamma tiden i allt större utsträckning användas till att administrera undervisningen, göra gruppindelningar, ge information, insamlingar av uppgifter och förberedelser för eget arbete. I allt mindre utsträckning tycks den klassgemensamma tiden användas till gemensamma samtal där elever ges möjlighet att träna sig att lyssna till andra och öva sig i att själva formulera och pröva olika tankar och frågeställningar (Granström, 2003). Vad som traditionellt har framstått som lärarens uppgifter som att sätta upp mål för läran-

---

framtida yrkesliv. Dessutom analyseras lärarutbildares berättelser om sina erfarenheter av lärarutbildningen och dess förändringar ([www.ped.uu.se/larom/](http://www.ped.uu.se/larom/)).

<sup>117</sup> Begreppet arbetsklass definieras i rapporten som ej facklärd/facklärd arbetare.

<sup>118</sup> Med habitus avser Bourdieu ett system av dispositioner som tillåter människor att handla, tänka och orientera sig i den sociala världen. Dessa system av dispositioner är resultat av sociala erfarenheter, kollektiva minnen, sätt att röra sig och tänka som ristas in i människors kroppar och sinnen (Broady, 1990, s. 225).

det, välja studieinnehåll och uppgifter, strukturera arbetet, rapportera och utvärdera det egna arbetet har istället blivit elevernas ansvar (Bergqvist, 2001; Eriksson m.fl., 2005). Bergqvist pekar på att ge elever personligt ansvar för sitt lärande tycks ligga i linje med föreställningen om kamratskap mellan elev och lärare där båda parter planerar arbetet i demokratisk samverkan. Detta i sin tur skapar verksamheter som uppmuntrar och kräver elevs självkontroll och självreglering (Bergquist, 2005).

Högskoleverket (2005) skriver i sin granskning av lärarutbildningen att studenterna har getts stort ansvar för sin egen utbildning och tvingas ”ofta välja med dimmiga uppfattningar om vad utbildningen ska rusta dem för” (s. 128). Resultat från denna studie visar att studenternas eget ansvar inte endast omfattar val av olika kurser och kursmoment. I några av lärarutbildningsverksamheterna inbegriper studenternas valfrihet förutom val av kurser också ett ansvar för att skapa ett utbildningsinnehåll och själva lotsa sig igenom kurslitteraturen och de uppgifter som lärarutbildaren skapat. I en del av lärarutbildningens undervisningspraktiker formas ett sammanhang där studenten i stor utsträckning själv eller tillsammans med andra studenter lämnas att utifrån sina personliga egenskaper och förmågor utröna premisserna för de olika teoretiska kontexter som de möter. Utan att få hjälp med att se vad som utgör fruktbara, relevanta frågeställningar riskerar studenterna att misslyckas med att se uppgiftens innehållsliga dimension. Bergqvist (1990) talar om aktiviteter som är lokaliserade i en teoretisk kontext där den företeelse som den lärande har till uppgift att undersöka utgör ett exempel på någonting. Utan att premissen för den teoretiska kontexten blir synlig för den lärande förblir aktiviteten i sig själv den enda kontexten i vilken uppgiften kan tolkas och förstås. Den praktiska kontexten för aktiviteten är uppenbar för studenterna där olika saker måste hanteras och ett specifikt alster ska framställas såsom t.ex. protokoll, läsjournaler och läsloggar. Uppgiften tolkas inom ramen för denna kontext, men den teoretiska kontexten riskerar att förbli dold för studenterna. Detta utgör ett exempel på hur idén om egenaktivitet yttrar sig i lärarutbildningens pedagogiska praktik.

Genom det sätt som sammanhang skapas i dessa undervisningspraktiker finns det risk att studenternas förförståelse inte utmanas och problematiseras. Den egna skolerfarenheten och den verksamhetsförlagda utbildningen blir det facit som den högskoleförlagda utbildningen bedöms utifrån, snarare än något som ska tolkas och ges ny förståelse med hjälp av de högskoleförlagda studierna (jmf. Calderhead, 1988). När framställningen av olika dokument sker i en praktik där den som är mest erfaren ställer sig vid sidan och inte aktivt deltar i studenternas kunskapsproduktion, finns risken att studenternas arbeten mer blir uttryck för vad de redan kan och en bekräftelse på bristerna i deras kunnande (Carlgrén, 1999). Uppgifternas utformning och karaktär får i dessa undervisningspraktiker avgörande betydelse.

delse eftersom de utgör den huvudsakliga styrningen av studenternas verksamhet och för vilka hållningar och vilket lärande studenter ges möjlighet att utveckla under sin utbildning. Högskoleverket (2005) menar att detta kan leda till att utbildningen konserveras därför att studenternas egna erfarenheter av att vara elever och erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen i praktiken kommer att vara styrande.

Men valfriheten tenderar lätt att överlämna också ansvaret för sammanhanget i lärarutbildningen till studenten. Bedömningen av progressionen är ofta överlämnat till studenterna, i bästa fall med stöd av portfolios och dagböcker som man får feedback på. I förlängningen ligger att också uttolkningen av vad lärarprofessionen kräver blir ett individuellt projekt, utan ordnat stöd av utbildningen som helhet. (Högskoleverket, 2005, s 123)

En utbildning med stor valfrihet för studenterna förutsätter att studenterna tar ansvar för progressionen i kunskapsutvecklingen. Den här studien pekar emellertid på att såsom undervisningsinnehållet hanteras är det osäkert om studenterna själva förmår skapa progression mot begreppsutveckling inom ramen för den konceptuella zonen eller om kunskapsutvecklingen planar ut eller rent av avstannar. På så sätt riskerar lärarutbildningen att bli ett individuellt åtagande där uttolkningen av vad lärarprofessionen kräver i stor utsträckning blir ett privat projekt. Den förförståelse studenterna har med sig in i utbildningen blir därför en viktig och nödvändig tillgång för att kunna orientera sig genom utbildningen. Detta privata utbildningsprojekt kan belysas utifrån Jordells (1987) beskrivning av lärarsocialisation där han menar att utbildningen av lärare med vissa perspektiv misslyckas eftersom praktikens perspektiv är så starka och aldrig möter något egentligt motstånd under utbildningstiden. Lärare blir man genom att först vara elev i en massa år och därefter genom att vara lärare. Tiden i lärarutbildningen blir mest ett mellanspel.

Österlind (1998) visar i sin studie att elevers sociala bakgrund påverkar sättet som elever drar fördel av det individuella arbetssättet och att de olika förhållningssätten är kopplade till familjernas sociala bakgrund, livsstil och kulturella resurser. Lärarnas intentioner handlar om att ge eleverna möjlighet att arbeta i sin egen takt och på sin egen nivå, att ge eleverna ökat inflytande och övning i att ta större ansvar för sitt skolarbete. Genom att ge ökat utrymme för elevernas egna val ges samtidigt ökat inflytande åt faktorer som har med elevernas bakgrund att göra. De som klarar att leva upp till det ansvar som läggs på eleverna att själva formulera sina mål och att själv söka kunskap, är inte oväntat eleverna från de bildade hemmen (Frykman, 1997). Det betyder att elever från så kallade studieovana hem är mer beroende av

lärares stöd och omvänt - om det brister får det större konsekvenser för dessa elever (Österlind, 2005).

Det finns skäl att tro att också studenters olika sociala bakgrunder påverkar deras sätt att dra fördel av de arbetssätt som förekommer inom högskoleförlagd utbildning. Den spänning som råder mellan studenters akademiska kapital och de ökade krav på lärarutbildningens högskolemässighet tycks generera förvånansvärt lite diskussion bland lärarutbildare om huruvida studenternas studiemässiga förutsättningar svarar mot det nya sättet att studera som kännetecknas av självstudier, eget ansvar, portfolios, reflektion, forskningsmetodik, m.m. (Calander, 2005; Högskoleverket, 2005). Dovemark (2004) menar att det finns en risk att denna form av individualisering skapar en differentiering som leder till en kulturell reproduktion som vidmakthåller den sociala reproduktionen. Dovemark talar om den handledande läraren vars uppgift blir att serva elever i deras privata projekt så att de kan arbeta utifrån sina egna intressen och val. Klassrummets offentliga arena, blir därför ett forum för olika privata projekt. Frågan är dock på vilket sätt blivande lärare ges beredskap att uppmärksamma och hantera denna slags problematik under sin utbildning. I vilken utsträckning bidrar lärarutbildningens förebildlighet - när det gäller idealet om självstyrande läroprocesser utifrån egenaktivitet - till att upprätthålla den sociala reproduktionen genom att ge ökat inflytande åt faktorer som har med studenternas bakgrund att göra? När valfriheten ökar så ger man samtidigt ökat inflytande åt faktorer som har med elevers och studenters bakgrund och medhavda habitus att göra. De utbildningspolitiska strävanden som funnits i decennier om en likvärdig utbildning har inte nått ända fram.

kanske har målet "en skola [lika] för alla" uppdaterats utan att vi riktigt märkte hur, till "en skola för alla - att göra vad de vill med" (Österlind, 2005, s. 96)

## 8.4 Att tillgodogöra sig en högskoleutbildning

I en situation där studenter i allt större utsträckning saknar akademiskt habitus (Carlander, 2005) är det en demokratisk premiss att alla studenter ska ha samma möjlighet att ta till sig utbildningen (Högskolverket, 2004). En av undervisningens uppgifter är därför att skapa möjligheter för studenter med olika bakgrund och förutsättningar att tillgodogöra sig en högskolemässig yrkesutbildning. En avgörande fråga blir vilka innebörder lärarutbildarna uppfattar ligger i utbildningens högskolemässighet och på vilket sätt denna högskolemässighet ska komma studenterna till del. Många lärarutbildare uppfattar att lärarutbildningens vetenskaplighet ligger i att studenter lär sig reflektera och att uttrycka sig i skrift. Inte sällan handlar det om att stu-

denter ska tillägna sig färdigheter i att använda vetenskapliga tekniker i det egna sökandet efter kunskap (Emsheimer, 2004, 2006; Högskoleverket, 2005).

I många fall tycks lärarutbildare utgå från att studenter redan har de kunskaper och färdigheter när de kommer till utbildningen som en högskolemässig utbildning ska resultera i. Om det i en undervisning talas om att reflektera, problematisera och analysera men studenterna inte möter dessa fenomen i undervisningen, ges studenterna inga möjlighet att omsätta hur man gör när man reflekterar och problematiserar. Kunskaper är inte direkt överförbara från miljö till miljö (Säljö 2000). Studenter kan bemästra vissa redskap men inte känna till hur de bör användas i den nya miljön. Därför räcker det inte med att uppmana studenterna att reflektera och att problematisera, utan studenterna behöver möta dessa fenomen i undervisningen och se vad det betyder att reflektera, att problematisera och hur frågor formuleras. Redskap måste tränas i varje miljö och kollektiv tillämpning i en undervisningssituation utgör ett mellanläge mellan explicit undervisning och implicit lärande.

Språkbruk och verksamhet hänger starkt samman. En viss typ av tänkande och kunskaper hör ihop med en viss typ av språkbruk. För Vygotskij (1978) var frågan hur språkliga uttryck medierar världen centralt. Att förvärva språkliga kategorier som gör att man kan delta i sociala samspel formar också vårt sätt att tänka. Språket är samtidigt både ett kollektivt, interaktivt och individuellt redskap och kan därför fungera som en länk mellan kulturen och individens tänkande. Språket används för att strukturera omvärlden, göra den begriplig och möjlig att dela med andra (Säljö 2000; 2005). En av utbildningens uppgifter blir därför att stötta studenter in i andra språkbruk för att kunna uttrycka ett mer abstrakt tänkande. Handledda diskussioner som undervisningsform kan underlätta för studenter att utveckla ett sådant språkbruk. Om handledda diskussioner används för interaktion för att tillsammans med andra arbetar fram olika typer av texter eller diskuterar och jämför kurslitteraturen, kan dessa handledda diskussioner bli ett gemensamt förståelserum. Mångfalden av aspekter som synliggörs kan fungera tankegenererande och aktivt bidra till att studenterna ges möjlighet att tillägna sig ett språkbruk som är relevant för den verksamhet som utbildningen omfattar. Att tillägna sig språkbruk kan alltså hjälpa studenter att utveckla ett specifikt professionskunnande. Genom att möta flera olika tankestrukturer i undervisningen och arbeta med dessa parallellt kan dessa fungera som tanke-redskap. Därigenom kan studenterna ges möjlighet att utveckla sin förmåga till analys och kritiskt tänkande. Det gör det lättare för studenter att nå en självständig positionering jämfört med om studenterna bara förväntas redogöra för ett perspektiv (Blåsjo, 2004).

Frågan handlar om i vilken utsträckning studenterna ges redskap att tillägna sig ny kunskap eller om det räcker med den kunskap man redan har och kan relatera sig till. Norells (1999) studie visar att endast några procent av lärarstudenterna spontant kopplade samman sitt teoretiska kunnande med erfarenheterna från den egna undervisningen. Praktiken gavs tolkningsföreträde och studenterna menade att mängden praktik var avgörande för hur väl man lärde sig yrket. Denna överordning av praxis är svårförenligt med andra krav som utbildningen har till uppgift att fylla, t.ex. kravet på forskningsanknytning och vetenskaplighet. Kraven på utbildningens forskningsanknytning och vetenskaplighet borde snarare leda till att praxis problematiseras. Schön (1987) anser att professionell utbildning lägger stor vikt vid att lösa problem men inte ger studenterna någon systematisk träning att formulera problem och studenterna kommer därför att vara sämre rustade för ett yrkesliv som förutsätter förmågan att kunna formulera och avgränsa problem.

## 8.5 Lärarutbildning i det senmoderna samhället

Läraryrket är ett exempel på en yrkeskunskap som formats inom en individualiserad yrkespraktik i en skolform som i stor utsträckning har påverkats av reformpedagogiken och där det saknades en tradition att diskutera och problematisera skolans kunskapsuppdrag. Det har också medfört att frågan om kunskapsbildning och vad det betyder att kunna något under lång tid har hamnat i bakgrunden (Eriksson m.fl., 2004). Frågor som rör lärande har setts som ganska oproblematiska och har därför inte behövt prioriteras. Idag har dock situationen förändrats och det föreligger krav på att tolka läroplanen (SOU 1999: 63, s. 60-63). I läraruppdraget ligger därför uppgiften att kunna argumentera och motivera sin verksamhet i en situation där lärares auktoritet inte längre är självklar och tillräcklig (Lundahl, 2001). I detta perspektiv blir den högskolemässiga delen av utbildningen oundgänglig. En högskolemässig lärarutbildning skulle kunna ge blivande lärare en beredskap för sitt kommande yrkesliv genom att göra det möjligt för studenter att utveckla en förmåga ”att kunna urskilja vad som är kritiskt, väsentligt, och handla därefter” (Carlgren & Marton, 2000, s. 25) För att kunna hantera och påverka existerande praxis krävs att skolvardagen problematiseras. Det kräver förmåga till distans till den verksamhet man själv är en del av och en förmåga att urskilja och avgränsa problem.

Individbaserat skolarbete kan sägas vara ett svar på det som efterfrågas i form av ökat deltagaransvar, självbestämmande och valfrihet i sitt kunskapsökande som beskrivs i olika officiella dokument (SOU 1997:121, SOU 2000:19; SOU 2000:28). Individbaserat skolarbete kan också ses som ett svar på ökade svårigheter att ur ett alltmer komplext samhälle med ett väx-

ande informationsflöde välja ett specifikt innehåll som har relevans för alla. Det bidrar sannolikt till att det i en situation där det blir allt svårare att hålla samman variationen i skola och utbildning. Istället blir det arbetsformerna som intar en alltmer framträdande plats som undervisningens innehåll och kommunikativa förmågor tillmäts ett allt större värde (Carlgren, 2005). Att föreställningen om aktivitetens betydelse för lärandet och det egenaktiva arbetssättets företräde för genomförandet av undervisningen får ett så stort genomslag i delar av lärarutbildningen kan ha sin förklaring i att lärarutbildarna känner igen denna tankefigur från tidigare traditioner. I en situation där skola och lärarutbildning inte har kännetecknats av en tradition att diskutera och problematisera skolans kunskapsuppdrag tycks det vara samtidigt betoning på individualisering och personligt ansvar (Bauman, 2002; Giddens, 1996) som får ett allt större genomslag i lärarutbildningen.

Det professionskunnande som möjliggörs i lärarutbildningsverksamheter som utmärks av ett studentaktivt arbetssätt kan sägas sakna den balans mellan å ena sidan teoriska kunskaper och å andra sidan ett mer erfarenhetsbaserat lärande såsom det t.ex. beskrivs av Rolf (1995). Rolf pekar på att lärarkompetens innefattar både kunskap och dess tillämpning. Att vara kompetent betyder att veta både hur och på vilka grunder man handlar samt veta på vilka grunder man kan förändra praxis. Frågan är vad denna brist på teoretisering betyder för vilken beredskap studenterna ges att för ett framtida yrkesliv utveckla ett tänkande om t.ex. värdegrunden som sådan och som kan kommuniceras och argumenteras för. Idag ställs krav på lärare att kunna förhålla sig till den sociala situation som skolan utgör samtidigt som lärare har att realisera didaktiska överväganden för att kunna skapa en undervisning i syfte att åstadkomma lärande. Det förutsätter ett samspel mellan lärares verksamhet och den teoribildning som finns inom området och att detta samspel görs möjligt för studenter att urskilja under sin utbildning. Om utbildningens innehåll i stor utsträckning formas genom olika studentaktiviteter, blir komplexitetsgraden mer avhängigt var den enskilda studenten befinner sig och härigenom ökar risken för trivialisering (Carlgren, 1999).

Det senmoderna samhället speglar spänningar som finns mellan olika ideal och mellan olika samhällspraktiker. Det gäller frågor som rör politikens ansvarsområde och experternas roll, mellan jämlikhet som ett socialt värde och kraven på effektivitet. Spänningarna speglar också övergången från ett industriellt samhälle till ett postindustriellt och ett alltmer internationellt samhälle präglad av en kulturell heterogenitet genom invandring och av mera välartikulerade grupper bland annat till följd av befolkningens vidgade utbildningsmöjligheter och höjda utbildningsnivå (Pettersson, 1991). Det är i denna samhällskontext som lärarutbildningen har att accentuera pedagogiskt handlande, dess motiv och konsekvenser, för att göra blivande lärare skickade att göra val av form och innehåll i utbildning och undervisningen



och kunna reflektera över verksamheten som sådan och över elevernas kunskapsbildning. Detta förutsätter att lärare också har tillgång till intellektuella redskap för att utveckla ett tänkande om skolverksamheten som sådan såväl som en god handlingsberedskap för att möta de utmaningar som vårt samhälle och skolverksamheten står inför.

## 9 Summary

### 9.1. Problems and Purpose

The 1990s saw a comprehensive reform of the school system in Sweden, which meant a redistribution of responsibility for the activity of the school. This in its turn had consequences for teachers' work and made new demands on their professional knowledge. It meant that decisions previously taken at a national level were delegated to the local authorities and to the schools themselves. Thus greater influence over the content and running of education was passed to those who worked in the schools (Prop. 1990/91:18). Such changes assumed a competence to interpret the regulating documents in relation to the local circumstances of the school, and to form a school activity with a content that enables the mission of the school to be effectuated. This is a question of being able to formulate, argue for and communicate the ideas of both how the work of the school should be put into practice, as well as the grounds for assessing the pupils. The question remains, however, to what extent has the knowledge and competence of the teachers changed to correspond with the changes that have taken place in their work? Studies show that teachers find it difficult to formulate and express the professional knowledge that is expected of them (Alexandersson, 1994). Similarly, it seems that teachers' experience of expressing themselves in the area of knowledge goals is seriously limited (Magnusson, 1997). This is also true of their ability to formulate and argue for different strategies in order to develop an activity to achieve the different knowledge goals (Klette et al., 2002).

From 2001, teacher education has been changed in order to meet the new demands of the teaching profession. The regulations for teacher education specify the knowledge and competence that students should develop during their period of education (SFS 1993:100). However, there is a lack of research into how teacher educators understand the tasks of teacher education, and what that education should achieve. Further, research on what professional knowledge and competence is made possible by the teaching offered in the campus-based part of the Swedish teacher education programme is also lacking.

It is by participating in the activities that constitute teacher education that student teachers are offered the opportunity to develop an understanding of what it means to be a teacher and what quality of knowledge that demands. This thesis aims to illuminate the issue of what professional knowledge student teachers are offered during their time in the university, and how this professional knowledge can be characterised. This is carried out with respect to a number of questions:

- What are the teaching practices that constitute teacher education activity at the university?
- What brings these teaching practices about?
- What professional knowledge is made possible by these various teaching practices?

## 9.2. Theoretical framework

In order to study the different teaching practices that constitute the programme of teacher education, an activity theory perspective has been adopted. Activity theory offers tools to describe what people do in their actions, and what can be said to form, drive and change activities (Chaiklin, 2002; Engeström & Miettinen, 1999). The ways in which people choose to participate and act in different activities has significance for the character of the activity that is constituted. A central concern of studies in the activity movement is to attempt to understand what the participants in the activity are trying to achieve, in other words their motive for their actions (Engeström, 1999). What teachers do in their practices, what tools they employ, what use these tools are put to, and the division of work that emerges all have significance for what professional knowledge student teachers are offered while studying in the university. It is essential to consider the ways in which the participants in an activity conceptualise their task, which is to say, in this study, what the motives of the teacher educators are, if one is to understand what different teacher education activities are constituted (Leontiev, 1977; Lomov, 1981). The educational activity is realised in the form of different practices where different acts and tools are employed to choose, formulate and develop different teaching content. The content that is chosen and the ways in which this content is shaped in teaching are to be understood in terms of the motive that the researcher analyses from the data. Thus the ways of going about educating teachers has a central significance for what knowledge and values are made possible for them to learn during their campus-based studies.

The content of different teaching practices can be identified, analysed and described with the help of concepts derived from activity theory, phenomenography and variation theory. A phenomenographic approach to

research focuses on the variation of ways in which people conceptualise, understand and experience the phenomena they meet (Marton & Booth, 1997), and thus makes it possible to analyse and describe the different ways in which the teacher educators conceptualise their task of educating future teachers. Conceptions are grounded in experience and arise in the meeting between the individual and the world. In variation theory attention is paid to the variation which it is possible for a student to distinguish through the way in which a teaching object is chosen and formulated. The pattern of simultaneously experienced aspects of the teaching object is significant for the way in which the student experiences the phenomenon (Marton & Booth, 1997; Marton & Tsui, 2004). By “teaching object” is meant that which the teacher educator focuses on in her teaching and of which the students are expected to develop knowledge, while by “learning object” is meant the skills and abilities that the students are offered the opportunity to develop through the way in which the teaching object is presented and elaborated in the teaching (Marton & Tsui, 2004; Emanuelsson, 2001). By using the concepts of teaching object and learning object it is possible to bring out analytically the relation between teaching and learning. They can therefore be used as analytical tools in an analysis inspired by activity theory which aims to identify the relationship between the goal-related acts (what is the goal for the specific teaching event) and what appears to be the motives of the participants (what professional knowledge the students are to be given the opportunity to develop during the teaching event).

### 9.3. Collection and analysis of data.

In order to understand what the teacher educator is trying to accomplish it is necessary to discern the variation of professional motives that are revealed in the data. This can be done from two perspectives. First, the educators’ conceptions of what characterises a professional teacher and what knowledge and competence future teachers need to develop can be analysed from interviews with the researcher. And second, an analysis of the ways in which professional knowledge is offered to the students in the teaching events can be analysed from what the researcher observes. This study is therefore based on both interviews and observations, comprising 22 interviews with teacher educators and observations of 39 teaching events in three subject areas during the academic year 2003-2004. The data has been analysed as a whole, with analysis of the interviews and the observations being carried out in parallel, with continuous re-questioning and confirmation of the emerging results.

Three themes were focused on in the interviews: What characterises a professional teacher? What knowledge and competences does the future

teacher need to develop? And in what ways are the student teachers given the opportunity to develop such knowledge and competence during the campus-based part of their education. The interviews were thereafter read through several times with the aim of revealing variation in ways in which the issues were experienced, without a predetermined analysis into categories. As a result of this intensive reading, a number of different kinds of professional knowledge could be discerned and thereafter they were formalised into a set of categories. In order to be able to identify and analyse the observations of teaching events, with their different acts and contents, a model largely based on the work of Emanuelsson (2001) was used. The observations were analysed with respect to the content of the teaching, how this content was treated, and how the students were expected to take on this content. After the observations were analysed, the results of both the interview analysis and the observation analysis were studied together in order to identify the teacher educators' professional motives.

In this study the teaching objects and the learning objects are analysed in terms of three zones: the zones of facts, procedures and concepts, respectively. A teaching object that is related to the zone of facts is formed in such a way that students are expected to memorise or reproduce different kinds of factual material, such that they can be judged as being right or wrong. Learning in this zone is mainly a question of being able to recall a given material or a particular way of tackling an issue. For teaching objects in the zone of procedures, focus is more on the form, for example of students' skills at expressing themselves in writing and expressing a reflective standpoint. Distinctions can be made in terms of right or wrong methods, or in terms of good, clear and confident when making various forms of presentation. When it comes to the teaching object, students' attention is mainly drawn to ways of doing things rather than to dimensions of content. The teaching object in the zone of concepts is more qualitatively differentiated and concentrates to a greater extent on the development and usage of ideas and concepts. Objects in this zone of learning involve students making an analysis or synthesis of one or several concepts and the ability to relate different events and phenomena to one another. Central to this zone are ways of understanding on the one hand, and the ways in which variation in ways of understanding come about and their consequences, on the other.

As a result of the nature of the teaching object, different teaching practices take shape where subject areas or themes connected to teachers' professional knowledge are formed and treated in specific ways, thus leading to qualitatively different learning objects. These different teaching practices are described in the thesis, based on the analysis of teacher educators' motives and the analysis of the discourse on learning and knowledge formation that emerges from the data. The different motives of the teacher educators are

significant for which learning object is effectuated in the different teaching practices. Depending on which learning objects are effectuated, different motives are put into practice. Thus it is possible to describe the different teacher education activities (TEAs)<sup>119</sup> by means of the teaching practices that constitute them.

## 9.4. Results

The results of this study show that the new teacher education programme, as interpreted and implemented at a particular university, offers professional knowledge in qualitatively different ways. From the data, 10 different teaching practices were identified, which could be grouped under four headings, depending on the character of the teaching and learning object created there. Each of these categories is seen as constituting a qualitatively distinct teacher education activity (TEA). Within each of the activities it is seen that students are given qualitatively different opportunities to understand the material they are working with in the course component concerned. Thus, it is reasonable to speak of there being different teacher education activities within the framework of the new education programme, and they offer qualitatively distinct kinds of professional knowledge which prepare students differently for their handling of the task of the school, as defined by the Curriculum for the School System (Lpo '94). The results of the study are described in the four teacher education activities that follow.

In the TEA for *personal development* a professional knowledge is formed which opens the student to self-reflection and personal insight. It is supposed that through self-reflection the students will reach a higher level of self-knowledge and thereby also develop their ability to meet pupils and to develop relationships, thereby creating an environment where pupils can become motivated to tackle their studies. Focus is on the classroom as an arena for building relationships and creating a good atmosphere. In this TEA a significant point is made of reflection. Students are trained to formulate their earlier and current experiences by writing different kinds of document. These documents are seen both as ways in which students can develop knowledge and skills, and as ways of expressing that knowledge as such. Students are seen to be given the opportunity to develop their ways of thinking through training their reflective writing where the reflection originates in their own ideas and experiences. This presupposes that the individual student has already developed a strong literacy competence.

In the TEA for *fostering fundamental values of society*, a professional knowledge is formed which can be seen as responding to the values that

---

<sup>119</sup> "Teacher education activity" here is being used in the sense of activity theory

teachers are expected to promote in their professional lives. In this TEA *fundamental values* are seen as a summary of the defined task of the school. Values are thus seen to be presented as independent of the knowledge that the school is charged with promoting. This standpoint can be said to include an awareness of the meaning of the fundamental values of society as well as an ability to apply them in the activity of the school. In this TEA it is the learner and the values of society that are in focus, and the two are related to one another. The procedural, doing, is projected as central when students are given various exercises through which to express their standpoints and be judged against what the teacher educator deems to be the right standpoint. By applying a stand grounded in fostering fundamental values, students will develop and thereby gain a deeper understanding of the correct values that are desired to underpin society and its development.

In the TEA for an *analytical approach*, a professional knowledge can be developed which includes an analytical stance in relation to different theories that are met, various official documents that govern the work of the school and its teachers, and the activity of the school as such. Different theoretical perspectives are presented in the teaching with the help of the literature. The teaching thus gives the students the opportunity to discern and compare different ways of seeing the subject matter. Based in her or his work experience and subject knowledge, the teacher educator can offer students examples of how productive questions can be formulated and addressed in different ways, starting from different theoretical perspectives. By participating in different kinds of teaching, and by discussing the examples that mainly the teacher educator but also the other students present, the students are offered various opportunities to train their ability to discern the different theories and points of view that are presented, and to develop a critical relationship to them.

In a TEA for an *subject didactic awareness and pupils' identity* a professional knowledge is formed which includes an ability to reconceptualise and restructure the subject matter to fit the demands of teaching and learning, and to facilitate the meeting between pupils and subject matter. The question of the relation between teaching content and pupils' learning is therefore addressed from various perspectives where the pupils' sense making is central. Ways in which different teaching situations can make it possible for pupils with different capabilities to relate themselves and their experiences to the subject matter is a central issue in this TEA. The students are given the opportunity to work with the subject matter, on the one hand with respect to their own experience and reflections, and on the other hand with respect to pupils' learning. The students' understanding of the subject matter constitutes an essential part of the content of teaching in this TEA, since different ways of understanding are brought out and discussed. In this TEA sub-

ject knowledge is not only seen as examples of ways of structuring knowledge about the world but is also seen as an issue of connecting to pupils' experiences and considering what experiences the pupils need to be offered. The pedagogical issues are therefore related both to different perspectives specific to the subject matter and to the learner, and to the issues of how teaching can be structured to create productive meetings between the subject and the pupils.

### Course components as scenes for learning

This study shows that there is a variation between the sorts of acts that are seen as productive for learning from one TEA to another, and that there are consequences for what professional knowledge the students are exposed to. Students attention is directed towards different aspects of what they should be learning, depending on how the course component is framed and arranged, and these differences lead to different objects of learning with different qualities. The differences in professional knowledge can thus be said to depend on the way in which a course is elaborated.

It is expected that teaching objects that fall in the zone of facts are acquired by the student expressing how to apply various theories and standpoints to examples derived from the everyday life of the school. This occurs in a teaching practice where teaching is organised so that the students can work with course literature, taking as a starting point, for example, directions on how to organise the work and how the final product should appear. The students are expected to be able to put productive questions and discover underlying principles through activities and reflections that they generate by themselves. The ways in which different course components are elaborated are rarely thematised, so the variations and different perspectives that arise are not to any large extent made visible. The opportunity for students to discern different theoretical perspectives therefore become partly dependent on their capacity to take in the different theoretical perspectives on their own. The model that the teacher educators present can therefore be said to lie in demonstrating that it is the way that the scene is set for pupils' independent activities that gives them the opportunity to create understanding for themselves, and thereby learn.

When it comes to the ways in which course components are elaborated, teaching objects that fall in the zone of procedures can be said to favour form over content in presentations and other types of course documents, and even choice of right or wrong method, or factors such as clarity and self-confidence are remarked upon. The instructions that students get with the various tasks they have to work with are largely concerned with the final appearance of the work, with special attention to details such as title, page, number of pages and typeface. When work is presented, focus is more



on the form of the presentation than on its content. In accordance with this way of presenting an object of teaching, students' attention is directed towards the way of working rather than to different dimensions of the content. The model that the teacher educators offer the student teachers lies in their attention to the importance of the way in which different sorts of content are presented.

Course components which are framed such that the teaching objects fall into the zone of concepts are those where development, acquisition and appropriation of concepts is in focus. Learning objects in this zone of learning involve students developing the ability to analyse one or more concepts and to become able to relate various events and phenomena to one another. This is made possible through teaching so that different theoretical points of view are compared as they are proposed in different textbooks and professional literature, with the aim of showing how issues and concepts have shifted and changed, and how they can be used to describe events and developments from different theoretical perspectives. Central features of this zone concern varied ways of understanding and ways in which these ways of understanding can be expressed. Questions concerning what teaching content should come into focus, with respect to both the regulating documents and the needs of the pupil, also come into this zone. By demonstrating how questions can be formulated, students' attention is drawn to issues that are seen as relevant for being able to shape the object of learning such that the didactic problems of the subject matter can be addressed. The model that such teacher education offers the students is one of socialisation, on the one hand, into the subject tradition, aimed at becoming able to take on disciplinary ways of thinking about the subject matter, and, on the other hand, into working life with a structure for thinking about how to formulate problems and how to analyse and understand them.

### *The use of mediating tools*

Different mediating tools are employed in all of the teacher education activities, and how these are used and what meaning they are given is significant for what professional knowledge becomes possible. Thus, by studying which tools are used in the various teaching practices and what they are intended to mediate, it becomes possible to say something about how different teacher education activities are constituted.

### *Literature as mediating tool.*

Course literature in the form of texts and articles is used in all the teaching practices, though in the TEA for *fundamental values* of society the observations did not include the use of literature. In the TEA for *personal development*, the course literature is used as a tool to reveal one's own experience.

The student is expected to reflect over the course content and literature in terms of their own experience of the literature and to what extent it has moved them to anger, disappointment, wonder, joy or hope. In the TEA for an *analytical approach*, the course literature functions as a mediating tool between the student and the development of a subject understanding such that the student can enter the disciplinary traditions of thought and argument. In the TEA for *subject didactic awareness*, literature is used as a mediating tool between the students and the task of the teacher, to develop the student's ability to reconceptualise subject matter such that the pupil's conditions for learning are met by the content of teaching. Here, the subject matter the literature contains is seen not as an aim in itself, but rather takes on the function of a tool for making it possible for the student to discern what constitutes critical aspects of the content and what it means to know.

#### *Teaching events as mediating tool*

In both the TEA for *personal development* and the TEA for *fundamental values*, the teaching event is used as a tool for revealing the knowledge grounded in experience, which is documented in protocols, reading logs, and reading journals. Students express their experiences in writing and the teacher gives them written comments on their reflection. However, the students' documented experiences do not come into the open so that they themselves are part of the teaching event, but remain a private concern. In both the TEAs for an *analytical approach* and for *subject didactic awareness*, teaching events are mediating tools for distinguishing different perspectives on the subject matter and ways in which these different perspectives can be debated. The reading log is used, for example, as the basis for students' participation in the structured discussions of the literature seminars; their different ways of reading, interpreting and understanding the course literature is brought into the open and discussed, so that the learning process becomes collective in a dialogue between the teacher educator and the other students.

#### *Regulating documents as mediating tool*

When the documents that regulate the school and its duties are treated in the TEA for *fundamental values*, it becomes possible for the students to distinguish their application. Thus the ways the models for application are brought out by the teacher become the fundamental values, and the documents become a sort of manual for how the school should be run. In contrast, in the TEA for an *analytical approach* it is possible for the documents to be read together in a seminar where the meaning of the various points in the documents can be discussed. The students are thus offered the opportunity to take part in an interpretation and problematisation of the documents in order to consider their implications for teaching.

The same mediating tool is used in several of the teacher education activities, but their mediating properties vary depending on which object of teaching is created. The ways in which the tool is used can be understood on the grounds of what the teacher educator understands to be the mission of teacher education, and created on the grounds of what the teacher educator considers teacher education to aim at in terms of professional knowledge. The use of different tools contributes to forming a practice where the ways of taking on the task of educating teachers is given a central significance for which knowledge and values are made possible through the content which is offered to the students.

### Who creates the content?

The question of who creates the content of teaching and learning is central if one wants to understand what teaching practices are constituted in the new teacher education and what professional knowledge is made possible for the students. In the teacher education activity for *personal development* and the teacher education activity for *fundamental values*, responsibility for what context is created is left by and large to the students. They are given the task of coming to grips with the course literature themselves, by and large, and the discussions that take place on the literature are generally within the student group, or are in the form of written comments from the teacher educator to the student or student group. The role of the teacher educator that emerges is above all to stimulate the students to tackle the exercises they are given and to judge the outcomes.

In the teacher education activity for *subject didactic awareness*, a situation is created in which the students, in structured discussions together with the teacher educator, are given the opportunity to observe how one can read, report on, compare and critique course literature. In these discussions, the students' experiences are asked for, on the one hand from the reading journals they have kept and on the other hand from examples during their time out in the schools. In the teacher education activity for an *analytical approach*, it is the teacher educator who to a greater extent delimits and thematises the content of teaching and learning. The students' experiences and questions are taken as a starting point, as long as it can further illuminate or problematise the planned content for teaching.

### Collective or individual learning processes

The nature of the learning processes that are shaped also stands out as central for understanding in what different ways professional knowledge is made possible, and for understanding which different epistemological cultures are brought out by the different teacher education activities. In the teacher education activities for *personal development* and for *fundamental*

*values*, the learning process emerges as essentially individual. Through the instructions that are given and the ways in which the various exercises are organised, the individual contribution to a learning process come into focus. The students have the task of working with various tasks, whether by themselves or together with other students, on their own. Their different ways of understanding and handling the tasks as such come out in discussions in the student groups and in the documents that are handed in for comment. But they are never brought into the general discussion and therefore never contribute to teaching content in themselves, thereby losing the opportunity for the students to distinguish similarities and differences in ways of dealing with tasks, or in ways of understanding and problematising course material.

The role of the teacher educator appears primarily as making an introduction and then standing to one side until it is time to judge the final product, rather than taking part in the students' knowledge formation during the phases of the course. The situation that is created for the students' learning is directly between the student and the teacher educator, or between student and student. Only rarely is a situation created where different ways of understanding are brought out in a more structured way in order to compare and contrast together with others in a common forum. The epistemological process can basically be seen as private, where it is the student alone that creates the content of learning, understands how to go about various kinds of task, and thereafter writes about it for the teacher educator to judge.

In both the teacher education activities for an *analytical approach* and for *subject didactic awareness*, the teacher educator together with the students creates the content of teaching and learning. From her or his own experience the teacher educator demonstrates how productive questions can be formulated within a subject discipline and how to build up and justify one's point of view in a debate. The students' experiences are brought out in the teaching events and comprise examples of different ways to understand and discuss a particular teaching content. Learning can there be said to occur together, in a collective activity where one learns with and from others in interaction around content by comparing and contrasting different ways of understanding.

### Which different teacher education activities do the students meet?

This study shows that the four qualitatively different teacher education activities that are constituted within the framework of the new teacher education programme do not in any simple way correspond to the various subject areas of teacher education; indeed they rather appear to cut across them, depending on the way in which the material is treated in a specific course.

This in its turn is related to what the teacher educator considers to be the mission of teacher education and what part of it he or she is responsible for.

One area of teacher education, called the general education area, includes core areas of knowledge for the teaching profession and goes to make up the part of teacher education that is common to all students. From the data a picture emerges of course elements that are concerned with the general education area being treated to a greater extent in the teacher education activities for *personal development* and *fundamental values*. In contrast, issues that are related to subject knowledge, the history of education in relation to the development of school subjects and curriculum, are treated to a greater extent in the teacher education activities for an *analytical approach* and for *subject didactic awareness*.

This might mean that the general education area is in practice split into two. The parts of the general area that can be related to a school subject (individual learning in relation to a subject, governing documents in relation to a subject, the history of education in relation to a subject, etc.) are taken up in the two teacher education activities for an *analytical approach* and for a *subject didactic awareness*. In contrast, issues concerning school and education without being related to a specific subject, namely those that traditionally comprise pedagogy and general didactics, are treated in the two teacher education activities for *personal development* and for *fundamental values*.

## 9.5. Discussion

The national reform of the teacher education programme has emphasised the need for a research basis and scholarly approach. At the same time, the number of students from homes with little or no tradition of academic studies increased since the programme came into being in 2001 (Högskoleverket, 2004; Calander, 2005). This creates an imbalance between the students' opportunities to cope with the campus-based professional education and the increased demand for research orientation from the authorities. The new programme gives the students a large degree of freedom to choose their orientation and specialisation for themselves; such a degree of freedom means that the students have to take responsibility for their progress when it comes to learning. This study points out that the knowledge and experience that students bring with them to their education is an important and necessary resource for the ways that teaching content is formed and handled in the two teacher education activities for *personal development* and for *fundamental values*, if they are to be able to cope successfully with their studies. This risks teacher education becoming an individual undertaking, in which the interpretation of the demands of the teaching profession becomes, to a large degree, a private project.

In society as it has developed today, and in its rhetoric, focus is placed more and more on the opportunities open to the individual (Beck & Beck-Gernsheim, 2002; Englund, 1995) such that it is the right of the individual to shape their own education. In school this has led to an increase in teaching conducted as a self-directed process, which is expected to lead to pupils becoming able to take responsibility for their own learning (Granström, 2003; Österlind, 2005). In a corresponding manner, this study shows that some of the practices of teacher education create a situation where students, either alone or together with other students, are left to ascertain the premises for the various theoretical contexts they meet on a basis of their own experiences and abilities. But if they do not receive help to recognise what are fruitful and relevant questions, the students risk failing to come to see the content dimensions of the task (Bergquist, 1990). Then their own school experience and their school-based studies become a the background against which the campus-based studies are judged, rather than being what can now be interpreted and understood anew with the help of the campus-based studies (Calderhead, 1988). The formulation and character of the tasks the students are given take on, in these practices, a decisive significance since they become the main regulator of the students activities, and for which attitudes and what learning are offered to the students during their education.

There is reason to believe that students' different social backgrounds influence how they are able to take advantage of the working practices of the campus-based education. The conflict that arises between the students' academic capital and the demand for scholarly attributes such as critical thinking and problem solving have generated a surprisingly sparse discussion among teacher educators, on whether or not the students' preparation matches the expectations of the new ways of studying, which are characterised by responsibility and reflection while engaged in studying independently with portfolios, research approaches and so on (Calander, 2005; Högskoleverket, 2005). Dovemark (2004) considers there to be a risk that this form of individualisation can create a differentiation that can lead to cultural reproduction that upholds social reproduction. It is a democratic principle that all students should have the same opportunities to make good of their studies, irrespective of whether or not they come from an academic background, and it is one of the duties of teaching to create such opportunities so that students from different backgrounds and with different experiences are able to profit from a scholarly professional education. In many cases, it seems that teacher educators presume that when they arrive at the university the students already have the knowledge and competences that their education should eventually result in. Students are given poorer opportunities of adopting a reflective and analytical approach to their work

if the concepts are only spoken of in teaching without practical support in applying them.

The professional knowledge that underpins the work of the teacher has been shaped within an individualised professional practice in a school where reform pedagogy has had a strong influence and where there is little tradition of discussion and questioning curricular content. This means that the question of learning and knowledge formation has been relegated to the background for a long time (Eriksson et al., 2004). Questions of learning have been seen as relatively unproblematic and have therefore not been made a priority. Today, however, the situation has changed and there is a charge to interpret the school curriculum. The duties of the teacher, therefore, include the task of being able to argue for a particular activity and to justify it in a situation where the authority of the teacher is no longer self-evident or sufficient (Lundahl, 2001). For these reasons, the campus-based part of the teacher education programme with its scholarly and research-based demands, is imperative.

The individually oriented ways of working can be seen as corresponding to increased participant responsibility, self-determination, and choice in seeking knowledge that are named and described in various official documents (SOU 1997:121; SOU 2000:19; SOU 2000:28). They can also be seen as a response to the greater difficulty of selecting, in an increasingly complex society with its growing flood of information, a curricular content for teaching and learning that is relevant to everyone. Instead, it is the ways of working that have taken a more prominent place as the content of teaching, and communication skills have become more highly valued (Carlgrén, 2005). In a situation where neither school nor teacher education have been characterised by a tradition of discussing and debating curricular content, it appears to be the present day's emphasis on individualisation and personal responsibility (Bauman, 2002; Giddens, 1996) which has made its mark on teacher education.

## Referenser

- Ahlström, K-G. & Jonsson, M. (1990).Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT - Kritisk utbildningstidskrift*, 57, 58-68.
- Ahlström, K-G. (1992). *Forskningsanknuten lärarutbildning*. Fördjupad anslagsframställning. Forskning 1993/94 - 1995/96. Bilaga 4. Stockholm: Skolverket.
- Ahlström, K-G. (1993). Handlingsteori på vetenskaplig grund. Utbildning och demokrati. *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2 (2,) 53-75. Uppsala: Uppsala Universitet, Centrum för didaktik.
- Ahlström, K-G. & Kallos, D. (1996). *Research on Teacher Education in Finland, Germany and Sweden*. Umeå: Umeå Universitet.
- Ahlström, K.G. & Wallin, E. (2000). Reflektioner över didaktikbegreppet i Sverige. I C. A. Säfström & P.O. Svedner (red.). *Didaktik - perspektiv och problem*, Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 96. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (1998). *Den kvalitativa studiens logik. Småskrifter från Institutionen för metodik*. Göteborgs universitet. Nr 16.
- Alexandersson, M. (1999). Reflekterad praktik som styrform. I M. Alexandersson (red.). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, C. (1995). *Läras för skolan eller skolas för att lära. Tankemodeller i lärarutbildningen*. Uppsala Studies in Education, 63. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Arfwedson, G.B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och i Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Studies in Educational Sciences 25. Stockholm: HLS Förlag.



- Asklings, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. Studies in Education and Psychology 12. Stockholms universitet. Lund: Liber Förlag/Gleerup.
- Asklings, B., Ahlstrand, E. & Colnerud, G. (1991). En likvärdig lärarutbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärareformen. Delrapport 2. *UHÄ:rapport 1991:8*.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos. (original work published 2001).
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 100. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis,
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization -Institutionalized Individualism and its Social and Political consequences*. London: Sage Publications.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping Studies in Arts and Science 55. Linköping: Linköping universitet.
- Bergqvist, K. (2001). Discourse and classroom practices. Reflectivity and responsibility in learning and instruction. *Nordisk pedagogik*, 21( 2), 82-91.
- Bergqvist, K. (2006). Planering av eget arbete - ett förändrat innehåll i undervisning. I E. Österlind. *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition, culture, power*. Northvale: L Erlbaum Associates.
- Björklund, S. (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm Studies in Scandinavian Philology New Series 37. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis
- Broady, D. (1980). Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, (16), 4-55.

- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: Högskolan för Lärarutbildning.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå Universitet.
- Calander, F. (2005). *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. Rapport 4 i LÄROM- projektet. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structure in learning to teach. In J. Calderhead (Ed.). *Teachers' professional learning*. London: Falmer.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teacher's early conceptions of classrooms practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Carlgrén, I. (1992). *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska insitutionen.
- Carlgrén; I. (1993): Lärarutbildningen som jordmån för reflekterande praktiker. I Ullström, S-O. ( red.). *Lärarutbildning i en föränderlig omvärld*. Utvecklingsrapport nr 93:1. Karlstad: Högskolan Karlstad.
- Carlgrén, I, Carlsson, M. & Torper, U. (1996). *Läraryhögskola i förändring. Utredning för översyn av vissa frågor rörande läraryhögskolan i Malmö*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Carlgrén, I. (1996). Lärarutbildningen som yrkesutbildning. I Ds 1996:16. *Lärarutbildning i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Carlgrén, I.( red.)(1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgrén, I & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (eds). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. (2002). A developmental teaching approach to schooling. Ingår i Wells, G. & Claxton, G. (eds.). *Learning for life in the 21<sup>st</sup> century: sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare: om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlin, B. (1993). *Didaktik i döda poeters sällskap. Existensfilosofiska perspektiv på didaktik*. Forskningsrapport 93:4. Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Darling-Hammond, L. (2000). Futures of teaching in American education. *Journal of Educational Changes 1*, 353-373.
- Davydov, V. V. (1988). The basic concepts of contemporary psychology. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet education*, Vol XXX, nr 8, 15-43.
- Dewey, J. (2001). *The school and society: the child and the curriculum*. Mineola, N.Y: Dover Publications ("The child and the curriculum" ursprungligen utg.: Chicago: University of Chicago Press, 1902).
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter*. Urval, inledning och kommentarer av S. Hartman och U. Lundgren. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - Flexibilitet - Valfrihet*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 223. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Doyle, W. (1986). Classroom management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: MacMillan. (pp.392-431).
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R.W. Houston, (ed) *Handbook of research on teacher education*, MacMillan Publishing Co. (pp 3-24).
- Ds 1996:16. *Lärarytelse i förändring*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Due, J. & Madsen, J.S.(1990). *Man kan kun gå på to ben - laererne mellem profesion og fagforening*. Köpenhamn: Institut för kultursociologi. Köpenhamns universitet.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: MacMillan.
- Ekvall, U. & Chrystall, J.A. (1995). *Kognitivt lärlingskap i högskoleundervisningen 2. Ett försök att omsätta två modeller i undervisningen vid Institutionen för nordiska språk*. PU-rapport 3. Stockholm: Pedagogiskt utvecklingsarbete, Stockholms universitet.

- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Emanuelsson, J. (2001). *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få red.a på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 168. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emsheimer, P. (2004). *Hur utveckla vetenskaplighet? Utvärdering av examensarbetena i den särskilda lärarutbildningen (SÄL) vårterminen 2004*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Emsheimer, P. (2006). *Fokus på textproduktion på bekostnad av forskningsuppgiften*. Stockholm: Lärarhögskolan.  
<http://www1.lhs.se/%7Epetems/dok/handledningsfokus.pdf> (hämtad 061201)
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Mietinen, & R-L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Mietinen, & R-L. Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift* 2-3, 30-45.
- Englund, T. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (red.) (2004). *Skillnad och konsekvens. Mötet lärare - studerande och undervisning som meningserbjudande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, I., Arvola Orlander, A. & Jedemark, M. (2004). *Att arbeta för godkänt - timplanens roll i ett förändrat uppdrag. Delrapport 1 inom projektet timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 2/2004. Stockholm: HLS förlag.
- Eriksson, I., Arvola Orlander, A. & Jedemark, M. (2005). *Varierade undervisningspraktiker i timplanelösa skolor - likvärdiga förutsättningar för elevers lärande? Slutrapport inom projektet timplanelösa skolors miljöer för lärande*. Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. Rapport 4/2005. Stockholm: HLS förlag.

- Erlanson, P. (2006). *Reflektionens gränser en granskning av Schöns reflection-in-action*. IPD-rapporter Nr 2006:1. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*. London: Sage.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G.W., Melnick, S.L. & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course* (Research Report 89-1) East Lansing, MI: National Centre for Research on Teacher Education, College of Education, Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation. Structural and conceptual alternatives. I Houston, W.R. (ed). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan publishing company. (pp.212-233)
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professioniseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå Studies in the Humanities, 82.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993). "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*, Lund: Historiska media.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur. (original work published 1990)
- Gran, B. (1995). *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärautbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice. Second Edition*. London and New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S.G. (1996). *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping universitet. Skapande Vetande.
- Hartman, S.G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Holme, I. & Solvang Krohn, B. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleförordningen, se *SFS 1993:100*.
- Högskolelagen, se *SFS 1977:218*.
- Högskoleverket (1996). *Grundskollärautbildningen 1995: en utvärdering*. Högskoleverkets rapportserie. 1996:1R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2004). *Universitet och högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2004*. Högskoleverkets rapportserie 2004: 16 R. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del I: reformuppföljning och kvalitetsbedömning*. Högskoleverkets rapportserie. Stockholm: Högskoleverket.
- Isling, Å. (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sober Förlag.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston cop.
- Jonsson, M. (1984). *Socialisation i ämneslärarutbildningen*. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, 83. Uppsala: Uppsala universitet.
- Jordell, K.Ö. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til laereryrket: en teoretisk studie*. Rapport avdelningen för praktisk-pedagogisk utdanning, Universitetet i Tromsø.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teacher and Teacher Education* 18, 73-85.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. I K. Ryan. *Teacher education*. 74 th yearbook of the National Society for the Study of Education, part II. Chicago: University of Chicago Press.
- Kallos, D. & Lyxell, T. (1992). Linjenämnden och grundskollärautbildningen. *UHÄ-rapport 1992: 19*. Stockholm: UHÄ
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J., Simola, H., & Sundkvist, M. (2000). *Restructuring Nordic teachers: An analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Rapport 2002:10. Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitut.

- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (eds.) (2002). *Restructuring Nordic teachers: analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Rapport 2002:3. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitut.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö Studies in Educational Sciences, no 24. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lanier, J. & Little, J. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>rd</sup> ed (New York: Macmillan. (pp. 527-569)
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lendahls Rosendahl, B. (1998). *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 122. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. I J.V. Wertsch (Ed), *The concept of activity in Soviet Psychology*, s. 37-71. Amonk, NY: Sharpe.
- Leontiev, A. (1986). *Verksamhet, personlighet och medvetenhet*. Göteborg: Fram (original work published 1977, Moskva: Progress Moskva).
- Lillis, T. (2003). *Student writing. Access, regulation, desire*. London/New York: Routledge.
- Lindberg, O. (1999). Lärarutbildning mellan omstrukturering och nytänkande. Ingår i *Utbildning & Demokrati* 1999, 8 (2), 1-12.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. Örebro Studies in Education 5. Örebro: Örebro universitet.
- Lindberg, O. (2003). Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953 -2000. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (3), 153-183.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkänthetsgränsen - konsekvenser för lärare och elever. I Skolverket: *Att bedöma eller döma. Tio Artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.

- Lindberg, V. (2003). *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Studies in Educational Sciences, 64. Stockholm: HLS förlag.
- Lindblad, S. (2005). *Nittiotal: Om lärarna, Skolan och Samhället av idag*. Uppsala universitet & Göteborgs universitet.  
<http://www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/Nittiotal.pdf> (hämtat 060503).
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.) (2005). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsens skriftserie, 60. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr 80. (1989). *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lpo 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lomov, B.F. (1981). *The problem of activity in psychology*. I *Psikhologicheskii zhurnal* 2(5), 3-22. Nauka Publichers.
- Lundahl, L. (2001). Governance of Education and its Social Consequences. interviews with Swedish Politicians and Administrators. I Lindblad, S. & Popkewitz, T. (Eds.) *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion*. Uppsala Reports on Education nr 37. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden - en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, U.P. (2002). Att omorganisera världen. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift, Läsrum, 2002:6*.  
<http://www.upi.artisan.se>. (hämtat 061201).
- Lundgren, U. & Nihlfors, E. (2005) *LearnIT Det gemensamma. En studie av några kunskapselement i den för alla lärarutbildningar gemensamma delen*. Rapport till KK stiftelsen 2005 Uppsala: Pedagogiska institutionen. STEP 2005. <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc226.pdf> (hämtat 060317).
- Lunenberg, M. & Korthagen, F.A.J. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teacher and Teachers Education* 19, 29-44.



- Magnusson, A. (1997). *Läraren och lärarkunskapen – en studie av tio högstadielärares syn på den egna kunskapen*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings universitet.
- Marklund, S. (1970). *Vår nya skola för barn, ungdom och vuxna*. Stockholm: Bonnier.
- Marklund, S. (1981). *Skolsverige 1950-1975, del 2. Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma.
- Marton, F. (1978). Beskrivningsnivåer och beskrivningskategorier. I F. Marton & L. Svensson, *Att studera omvärldsuppfattningar. Två bidrag till metodologin*. Rapport 158. Pedagogiska institutionen. Göteborgs universitet.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton; F. (2000). The practise of learning. *Nordisk pedagogik* 20 (4), 230-236.
- Marton, F., & Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Ass.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R-L. Punamäki (Eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ms NG Fung Ping (2005). *A study of the role of medium of instructions in mediating learning experiences in CMI (Chinese ass medium of instruction) and EMI (English as medium of instruction) classrooms in Hong Kong*. Unpublished thesis, University of Hong Kong.
- Mäkitalo, Å. (2002). *Categorizing work knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 177. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Olstedt, E. (2001). *Att tänka kritiskt? En studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsutbildningen*. Stockholm: Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när forskollärare blir grundskollärare*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 142. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications Ltd.
- Permer, K. & Permer, L.G. (2002). *Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskurs i klassrummet*. *Studia psychologica et paedagogica*, 167. Malmö: forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen.
- Petersson, O.(1991). Democracy and Power in Sweden. *Scandinavian Political Studies* 14 (2), 173-191.
- Prop. 1967:4. *Angående reformerad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1984/85:122 *Förslag om ny grundskollärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1988/1989:4. *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1989/90:41 *Skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1990/91:18 *Ansvaret för skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. I V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, Fourth Edition, American Educational Research Association. (pp.905-947).
- Richardsson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Riksrevisionen, (2006). *Rätt utbildning för undervisning. Statens insatser för lärarkompetens*. RiR 2005:19. Stockholm: Riksrevisionen.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rolf, B. Ekstedt, E. & Barnett, R.(1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rothstein, B. (1992). *"Den korporativa staten" Intresseorganisationer och statsförvaltning i svensk politik*. Stockholm: Norstedts juridik.

- Rovio - Johansson, A. (1999). *Being good at teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 140. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 129. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Schatzki, T.R. (2001). Introduction : Practice theory. In T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (Eds.) *The practice turn in contemporary theory*. London & New York: Routledge.
- Schüllerqvist, U. (1995). Förskjutningar i svensk skolpolitisk debatt under de senaste decennierna. I T. Englund ( red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selander, S. ( red.) (2003). *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber Distribution
- SFS 1919:880. Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplan för rikets folkskolor. Stockholms slott. Stockholm: Fakta Info Direkt.
- SFS 1968:318 Stadga för lärarhögskolorna. Stockholms slott. Stockholm: Fakta Info Direkt
- SFS 1985:1100 Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 1992:1434. Högskolelagen. Svensk författningssamling. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 1993:100 Högskoleförordningen. Svensk författningssamling. Stockholm: C E Fritzes.
- Skog-Östlin, K. (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Studies in Education and Psychology 14. Malmö: Liber Förlag/Gleerup
- Skog-Östlin, K. (1999). Att vara lärare - bilder ur två traditioner. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8 (2), 33-56.
- Skolverket. (1997). *Ansvaret för skolan - en kommunal utmaning*. Stockholm: Liber.

- Skolverket. (2001). *Bedömning och betygsättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2003). *Tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002.* Skolverkets rapport nr 222. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm.
- SOU 1952:33 *Den första lärarhögskolan. Betänkandet utgivet av 1946 års skolkommission*. Stockholm.
- SOU 1965:29. *1960 års lärarutbildningsakkunniga*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling Lärarutbildningsutredningens redningens betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997: 121. *Skolfrågor - Om skola i en ny tid. Slutbetänkandet av Skolkommittén*. Stockholm: Fritze.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ - kvantitativ i social forskning. i B. Starrin & G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Ståhle, Y. (2006) *Pedagogiken i tiden. Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal - exemplet Kunskapsskolan*. Studies in educational sciences, 84. Stockholm: HLS förlag.
- Svensson, L. (2006). Lärarprofessionalism, tillit och kunskap. Ingår i Bronäs, A. & Selander, S. (red). *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Svensson, L. (1984). Olika uppfattningar beroende på olika bakgrund. I F. Marton & C.G. Wenestam (red.). *Att uppfatta sin omvärld* AWE/Geber, Stockholm.
- Säljö, R. (1997). Talk as Data and Practice. A critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education & Research and Development* 16(2), 173-190.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

- Säljö, R. (2001). The individual in social practices. Comments to Ference Marton's "The practice of learning". *Nordisk Pedagogik*, 21(2), 108-116.
- Säljö, R. (2005) *Lärande & Kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säfström, C.A. (1996). Pedagogisk essentialism: om psykologi och frånvaron av förändring i svensk lärarutbildning. *Utbildning och Demokrati - tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 5 (2) 17-32.
- Tillema, H.H. & Knol, W.E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and teacher Education*, 13(6), 579-595.
- Törnebohm, H. (1985). *Vad betyder vetenskapsteori?* Göteborgs universitets Rapport nr 145. Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för vetenskapsteori.
- Törnebohm, H. (1986). Funderingar över utvecklingen av nya flervetenskapliga praxisorienterade forskningsfält. I Selander, S (red.). *Kunskapers villkor. En antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- UHÄ-rapport 1992:21. *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare till grundskolan*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*: Cambridge University Press.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Fritzes.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. (1998). *Mind in action*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: harvard University Press.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. I *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K. M (1993). Tradition of practice in U.S., preservice teacher education programs. I *Teacher & Teacher Education* 9 (1), 1-13.

- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education 75. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Österlind, E. (2006a). En skräddarsydd skola för alla? Ingår i E. Österlind (red.). *Eget arbete - en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Dataproduktionens fördelning mellan det allmänna utbildningsområdet, lärarutbildningsämne A och lärarutbildningsämne B

Allmänna utbildningsområdet

| Kurs         | Antal intervjuade lärarutbildare         | Antal observationstillfällen ht 2003 | Antal observationstillfällen ht 2004                    | Summa observationstillfällen                 |
|--------------|--|--------------------------------------|---|--|
| Enhet A      | 1 enhetschef<br>4 lärarutbildare         | 5 föreläsningar á 135 minuter        | 1 föreläsning á 90 minuter<br>1 seminarium á 90 minuter | 7 undervisningstillfällen = drygt 14 timmar  |
| Enhet B      | 1 lärarutbildare<br>1 huvudämnesansvarig | 2 seminarier á 90 minuter            |   | 2 undervisningstillfällen = 3 timmar         |
| Enhet C      | 1 enhetschef<br>4 lärarutbildare         | 2 seminarier á 90 minuter            | 2 föreläsningar á 90 minuter                            | 4 undervisningstillfällen = 6 timmar         |
| <b>Summa</b> | 12 lärarutbildare                        | 5 föreläsningar<br>4 seminarier      | 3 föreläsningar<br>1 seminarium                         | 13 undervisningstillfällen = drygt 23 timmar |

Figur 1. Observationstillfällen och intervjuer i anslutning till kurser inom det allmänna utbildningsområdet

## Läroarutbildningsämne A

| Kurs       | Antal intervjuade läroarutbildare  | Antal observations-tillfällen vt 2004                              | Kompletterande samtal vt 2004              | Summa observations-tillfällen vt 2004                    |
|------------|--|--|--|--|
| Kurs A     | 3 läroarutbildare  | 3 föreläs. á 90 min.,<br>1 föreläs. á 135 min.<br>4 sem. á 90 min. | 1 samtal med kursledare efter kursens slut | 8 undervisningstillf.<br>= drygt 8 timmar undervisning   |
| Kurs B     | 4 läroarutbildare varav en läroarutbildare intervjuades inom ramen för det allmänna utbildningsomr | 2 föreläs. á 135 min.<br>7 sem. á 135 min<br>1 sem. á 90 min.      | 1 samtal med kursledare efter kursens slut | 10 undervisningstillf.<br>= drygt 21 timmar undervisning |
| <b>Sum</b> | 6 läroarutbildare  | 6 föreläs.<br>12 sem.  | 2 samtal                                   | 18 undervisnings-tillf = drygt 30 timmar                 |

Figur 2. Observationstillfällen och intervjuer i anslutning till läroarutbildningsämne A



## Lärarytbildningsämne B

| <b>Kurs Grupp</b> | <b>Antal intervjuade lärarytbildare</b>    | <b>Antal observations-tillfällen</b>                          | <b>Summa observations-tillfällen</b>        |
|-------------------|--|---|---|
| Kurs C, gr 1      | 2 lärarytbildare (kursledare + föreläsare) | 1 föreläs, á 90 min.<br>2 sem. á 135 min.<br>1 sem. á 90 min. | 4 undervisnings-tillfällen = drygt 5 timmar |
| Kurs C, gr 2      | 1 lärarytbildare                           | 2 sem. á 135 min.   | 2 undervisnings-tillfällen = 4,5 timmar     |
| Kurs C, gr 3      | 1 lärarytbildare                           | 2 sem. á 135 min.   | 2 undervisnings-tillfällen = 4,5 timmar     |
| <b>Summa</b>      | 4 lärarytbildare                           | 1 föreläs.<br>7 sem.  | 8 undervisnings-tillfällen = 14 timmar      |

Figur 3. Observationstillfällen och intervjuer i anslutning till lärarytbildningsämne B

---

Översikt över fyra lärarutbildningsverksamhet och vilket professionskunnande som möjliggörs inom respektive lärarutbildning

---

**1. Lärarutbildningsverksamhet för personlighetsutveckling i syfte att blivande lärare utvecklar förmågan att**

- lära känna sig själv i syfte att bättre kunna förstå andra människor
- utveckla den kommunikativa förmågan i syfte att utveckla relationer
- utveckla en förmåga att hantera betingelserna i klassrummet

**2. Lärarutbildningsverksamhet för värdegrundsfostran i syfte att blivande lärare utvecklar**

- en förmåga att tillämpa värdegrunden i syfte att upprätthålla och utveckla det demokratiska samhället
- en förmåga att tillämpa värdegrunden som grund för arbetet inom ramen för lärarutbildning såväl som skola

**3. Lärarutbildningsverksamhet för analytiskt förhållningssätt i syfte att den blivande läraren utvecklar**

- ett analytiskt förhållningssätt i relation till olika teoretiska perspektiv
- en förmåga att analysera skolverksamhet och dess styrdokument ur ett teoretiskt och utbildningshistoriskt perspektiv

**4. Lärarutbildningsverksamhet för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande i syfte att den blivande läraren utvecklar**

- förmågan att didaktisera ett ämnesinnehåll
- en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll och utifrån ämnesspecifika aspekter
- en förmåga att skapa möten mellan elev och ämnesinnehåll i syfte att ge elever möjlighet att bättre förstå sin omvärld i relation till sina egna erfarenheter

---

Översikt över lärarutbildningsverksamheternas diskurser om lärande

---

**1 Lärande genom reflektion - med fokus på studenters lärande**

Att blivande lärare skapar kunskap i relation till läraruppdraget genom

- att reflektera över egna erfarenheter i syfte att utifrån sig själv dra nya slutsatser som kan leda till ny kunskap.
- egenaktiva arbetsmetoder skapa ett reflekterande förhållningssätt i syfte att upptäcka nya samband som kan leda till ny kunskap

**2 Lärande genom tillämpning av de exempel som lärarutbildningen statuerar - med fokus på studenters lärande**

Att blivande lärare skapar kunskaper om förväntade metoder och förhållningssätt genom att rätt tillämpa exempel som ges i utbildningen i syfte att utveckla studenters erfarenhet av

- vad undervisningens innehåll bör riktas mot
- hur undervisningen bör gestaltas
- hur en skolverksamhet baseras på elevers intressen
- vilket förhållningssätt som föreskrivs i styrdokument

**3 Lärande genom analytiskt förhållningssätt - med fokus på studenters och elevers lärande**

Att blivande lärare skapar kunskaper genom ett analytiskt förhållningssätt i syfte att kunna urskilja variationer och analysera dess relationer i förhållande till

- olika teoretiska perspektiv
- skolverksamhet utifrån olika teoretiska perspektiv
- styrdokument ur ett utbildningshistoriskt och utbildningspolitiskt perspektiv i syfte att granska, tolka och tillämpa styrdokument
- olika ämnesuppfattningar i förhållande till olika kunskapsmål och kunskapsinnehåll i syfte att utveckla ett ämnesdidaktiskt förhållningssätt för elevens kunskapsutveckling och identitetskapande

Översikt över exempel från undervisningspraktiker undervisningsobjekt – läroobjekt - motiv -  
lärarutbildningsverksamhet

| undervisningspraktik | Undervisnings-objekt  | Läroobjekt  | Motiv (Bilaga 1)  | LUV                                     |
|----------------------|---|---|---|---|
| 1.                   | Att utveckla ett reflekterande förhållningssätt             | Att skriftligt uttrycka självinsikt   | Att ge studenter möjlighet att lära känna sig själv i syfte att bättre kunna förstå andra människor   | LUV<br>för personlighets-<br>utveckling |
| 2.                   | Att lära sig göra en fördjupningsuppgift                    | Att skapa en produkt som kan kommuniceras på ett intresseväckande sätt  | Att ge studenter möjlighet att utveckla den kommunikativa förmågan i syfte att utveckla relationer  |   |
| 3.                   | Att motivera studenter att lära sig olika teorier           | Att upptäcka sin egen personliga stil och åsikt i att undervisa   | Att ge studenter möjlighet att utveckla förmågan att hantera betingelserna i klassrummet  |   |
| 4.                   | Att tillägna sig innebörden i begreppet "En skola för alla" | Att omfatta ett specifikt förhållningssätt baserat på reproduktion av de mål som finns angivna i värdegrunden | *utveckla en medvetenhet om värdegrundens innebörd<br>*Att ge studenter möjlighet att utveckla en förmåga att rätt tillämpa värdegrunden i syfte att upprätthålla och utveckla det demokratiska samhället | LUV<br>för värdegrunds-<br>fostran      |
| 5.                   | Att lära sig arbeta tematiskt                               | Att lära sig att värdegrunden som grund för undervisningens organisering och genomförande                     | Att ge studenter möjlighet att utveckla en förmåga att rätt tillämpa värdegrunden som grund för arbetet inom ramen för lärarutbildning såväl som skola  |   |

|     |  |  |   |  |
|-----|--|--|---|--|
| 6.  | Att lära sig hur olika teoretiska perspektiv och sätt att analysera kan belysa den historiska utvecklingen på olika sätt.            | Att utifrån kurslitteraturen analysera delar av 1900-talets samhällsomvandling och hur den har påverkat en individs livssituation. | Att ge studenter möjlighet att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till olika teoretiska perspektiv   | LUV för utvecklandet av ett analytiskt förhållnings-sätt                       |
| 7.  | Att lära sig skriva vetenskaplig text  | Att lära sig urskilja och använda olika textgenre  | Att ge studenter möjlighet att i text urskilja och uttrycka ett analytiskt förhållningssätt   |  |
| 8.  | Att utveckla ett analytiskt förhållningssätt i relation till skolämnets förändrade roll i skolan och i relation till kursplanens mål | Att lära sig analysera de begrepp och innebörder som finns i kursplanen.   | Att ge studenter möjlighet att utveckla en förmåga att analysera skolverksamhet och dess styrdokument ur ett teoretiskt och utbildnings-historiskt perspektiv   |  |
| 9.  | Att analysera undervisningsinnehåll utifrån ämnesdidaktiska aspekter   | Att utveckla en förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll  | Att ge studenter möjlighet att utveckla<br>- en förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll<br>- en medvetenhet om lärandets villkor i relation till undervisningens innehåll och utifrån ämnesspecifika aspekter | LUV för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens bildande och identitetsskapande |
| 10. | Att tillägna sig olika ämneskonceptioner och se dess relevans för elevens möjligheter till identitetsskapande och bildning.          | Att utifrån olika sätt att förstå ämnet utveckla en ämnesdidaktisk medvetenhet   | Att ge studenter möjlighet att utveckla en förmåga att skapa möten mellan elev och ämnesinnehåll i syfte att ge elever möjlighet att bättre förstå sin omvärld i relation till sina egna erfarenheter           |  |

# **DOKTORSAVHANDLINGAR FRÅN PEDAGOGISKA INSTITUTIONEN, LUNDS UNIVERSITET FR O M 2000**

Ekstrand, Britten. *Småbarnsskolan. Vad hände och varför? En sekellång historia studerad med fokus på förändring av pedagogisk verksamhet från 1833 och framåt.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Rosenlind, Märta. *Vuxnas tänkande om och förhållningssätt till munhälsa.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Lindberg, Berit. *Kvinnor - vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grönbech.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Hansson, Birgit. *Förutsättningar för gymnasieelevers kunskapsbildning och för undervisning inom miljöområdet.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2000.

Frisdal, Bodil. *Lyhördhet. Studenters uppfattningar av lyhördhet i omvårdnad och utbildning.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Plöjel Westmoreland, Elisabet. *Tvärkulturell fostran. Svensk-italienska ungdomars erfarenhet av att växa upp med två kulturer.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2001.

Hellström, Esbjörn. *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i Barnets århundrade.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Persson, Ingvar. *Skolledare i grundskolan. En fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledning.* Lund: Pedagogiska institutionen. 2002.

Chekol, Ing-Marie. *Handledning som undervisningsform i sjuksköterskeprogrammets praktik – en beskrivning av variation i innebörd*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Berggren, AnneCharlotte. ”Hade jag inte läst de där artiklarna...” *Barnmorskors förhållningssätt till användning av forskningsresultat inom omvårdnad*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Bager-Charleson, Sofie. *The Parent's School. Narrative Research about Parental Involvement in School*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2003.

Wihlborg, Monne. *A Pedagogical Stance on Internationalising Education: An empirical study of Swedish nurse education from the perspectives of students and teachers*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2005.

Båtshake, Helene. *Lena Lär Lyda. Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Nilsson, Ingrid. *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Bäckström, Lena. *Barn i bon. En intervjustudie med 11-åringar om familj, fostran och dagligt liv*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2006.

Jedemark, Marie. *Lärarytbildningens olika undervisningspraktiker. En studie av lärarytbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Pedagogiska institutionen. 2007.