

Motstånd och mening

Innebörd i blivande lärares seminarsamtal

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 266

Susanne Gustavsson

Motstånd och mening

Innebörd i blivande lärares seminarieramtal



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Susanne Gustavsson, 2008*
ISBN 978-91-7346-626-4
ISSN 0436-1121

Foto: Jan-Erik Lindkvist

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Resistance and meaning in student teachers' seminar discussion

Language: Swedish with English summary

Keywords: Teacher education, scientific basis, professional basis, field-based education, college-based education, critical hermeneutics

ISBN: 978-91-7346-626-4

Both historically and in our own time the teacher education has been discussed and changed to match current traditions and intentions. There is an ongoing debate about the scientific basis of teacher education and the relation to professional basis. The aim with this study is to develop understanding for student teachers' introduction to education and profession. The study is carried out against the background of the provisions and assumptions that characterise an academic professional education, and in particular teacher education, such as the relationship between education and the profession, the scientific basis and professional basis, the field-based and college-based educational practice. The point of departure is that teacher education cannot be dissociated from the practice and theory of the profession, and in addition that the expression of education must be understood through the student's experience and interpretation. The overall aim of the study, starting out from the nature and objectives of the academic professional education, is to understand the field of tension expressed in this experience.

During the study, dialogues with students were observed at an early stage in their education. These dialogues consisted of four authentic seminars and twenty-three subsequent stimulated recall-inspired interviews with individual students. Content of the dialogues and seminars are student teachers' experiences from field-based and college-based education. The method of the study is based on critical hermeneutics with reference to Paul Ricoeur.

The result shows the two roles of the student, as participant and as observer. The students also consider themselves as students and at the same time as future teachers. Fields of tension are identified between what is recognisable and a talk of changes; between position and investigation; and between progression and process. Professional teachers do not seem as masters, they are instead objects for criticism. The early experience of the profession does not harmonise with the content of the education. Furthermore, the student appears to lack the tools to examine critically and understand both the content offered in the education and the theory and practice of the profession.

Förord

Det är dags att sätta punkt och att känna sig någorlunda nöjd för stunden. Samtidigt känner jag stolthet och glädje framför allt över all den kunskap som arbetet med denna avhandling bidragit till. Det finns kunskap som inte kan skrivas in i en avhandlingstext. Däremot kan den upplevas och användas i mötet med andra och med nya uppgifter. Att arbeta med en avhandling är att tålamodsprövas, att för stunden känna sig trygg i det som i nästa stund ställs på ända. Det är att utsättas för motstånd och prövning som ibland leder till en känsla av oändlig och avslöjad inkompetens, men samtidigt en vilja att komma igen och ge revansch. En av mina söner säger: ”Idrott är ingen vits om man inte kan förlora”. Om man alltid vinner försvinner poängen med själva spelet. Det är i motståndet och utmaningen som man växer och lär känna sig själv. Avhandlingsarbetet är ingen poäng om det inte diskuteras, inte granskas och utsätts för kritiska frågor, om det inte bjuder motstånd. Men till slut måste man sätta punkt. Då är det också plats för eftertanke och tacksamhet till dem som har bidragit till att processen både kunde starta och avslutas.

Först och störst, ett innerligt och kärleksfullt tack till Martin, Emma, Anna och Kalle. Tålmodigt har ni accepterat att ni har en annorlunda mamma som ofta (eller kanske alltid) suttit med datorn i sitt knä. Ni har också haft överseende med röran av papper, högarna av artiklar och böcker som växt runt min favoritstol. Ni är alltid mina bästa inspiratörer och supportrar. De upplevelser som ni ger mig överträffar all forskaraktivitet.

Sen riktar jag ett tack till mina kritiska och tålamodsprövade handledare. Birgit Lendahls Rosendahl, du gav mig idén att söka forskarutbildningen. Utan dig hade det inte hänt. Inledningsvis handledde du mig tålmodigt, med stor skicklighet och fingertoppskänsla. Du har också gett mig många strategier och verktyg för mitt eget handledarskap. Silwa Claesson, som huvudhandledare har du väglett mig i studiens kanske mest kritiska skeden. Du har kritiskt granskat texter som har innehållit mer eller mindre klara tankegångar, tack för handledning kryddad med både gemytliga och spännande upplevelser. Kennert Orlenius, under det senaste året biträdande handledare på hemmaplan, alltid närvarande när det behövs, med analytiska och noggranna ögon. Under en kortare period hade jag förmånen att få handledning av Maj Asplund Carlsson, tack för din klarsynthet och din skarpa men viktiga kritik. Tack också till Jörgen Dimenäs, Owe Lindberg och Bernt Gustavsson som har bidragit med kritisk läsning.

Tack till Högskolan i Skövde som har finansierat min utbildning. Marly Matsson, du vågade satsa trots motstånd. Johan Almer och Ingi Jonasson, prefekt och tidigare proprefekt vid Institutionen för kommunikation och information, ni fick mig ”på köpet” vid en organisationsförändring. Ni skapade fortsatta generösa möjligheter. Jag hoppas att de förmåner jag har fått och den satsning ni har gjort har varit lönt och nu kan börja betalas tillbaka. Kollegor på Högskolan i Skövde och forskarkamrater i utbildningen på IPD, tack till er som har bidragit både med kritisk läsning och med insiktsfulla och värmande kommentarer. Tack framför allt till Gerd Gustafsson, Monica Johansson och Johan Lidberg för att ni har läst, kommenterat och diskuterat. Tack Marianne Andersson för att du har haft koll på mig i periferin. Du är beundransvärd. Ni studenter som delgett mig era erfarenheter och som lånat mig sin tid för att göra studien möjlig är inte längre studenter. Flertalet av er är lärare, vi råkas ibland och det händer att någon undrar över resultatet. Tack till er, nu kan ni ta del av det.

Att genomföra ett avhandlingsarbete kan ibland framstå som ett ensamt och isolerat projekt. I mitt fall har arbetet med avhandlingen pågått mitt i vardagslivet. Delar av Ödman läste jag i Idrottens Hus i Lidköping, Alexandersson fick följa med till läktaren i Skara idrottshall en tidig söndagsmorgon, analysarbetet fick samsas med förhör av engelska och tyska glosor eller diskussion kring matematikproblem. Flera avhandlingar har avnjutits med farleden utanför Katteviksbadet som bakgrund, och med ett öga på badande barn. Detta har inte på något sätt varit ett problem för mig, snarare tvärtom. Det har gett mig kraft och inspiration. Jag har lärt mig mycket men framför allt två saker. För det första att forskningens olika faser nödvändigtvis inte behöver genomföras utan kontakt med det pågående livet. Kanske är avbrotten de mest näringsrika. För det andra har jag bevisat möjligheten att genomföra detta projekt trots att villkoren inte är helt tillrättalagda. Jag vill därför inte uttrycka det som att jag nu återvänder till familjen och till vardagslivet. Jag har aldrig lämnat.

Augusti, 2008

Innehåll

1. PROBLEMOMRÅDE OCH SYFTE	13
Läroarbldningens karaktär	16
Vetenskaplig grund och yrkesförankring	19
Struktur och innehåll	24
Sammanfattning av problemområde och syfte	25
Syfte och val av perspektiv	26
Förförståelsen som motiv	27
Avhandlingens disposition	28
2. LÄRARUTBILDNINGENS TRADITION OCH FÖRÄNDRING.....	29
Läroarbldning som normativ förebild	30
Läroarbldning som förmedlare av forskning.....	32
Läroarbldning som växelverkande process.....	34
Reflektion.....	36
3. LÄRARUTBILDNINGENS KOMPLEXITET.....	39
Utmaning och perspektivbyte.....	39
Närhet och distans i verksamhetsförlagd praktik.....	43
Förebild och inflytande i högskoleförlagd praktik	46
Reflektion.....	51
4. TEORIER OCH BEGREPP	53
Förförståelse och ny förståelse	53
Deltagande och socialisation.....	57
Konkret eller kritisk reflektion	60
5. KRITISK HERMENEUTIK SOM METOD.....	65
Utgångspunkter för kritisk hermeneutik.....	65
Diskurs och text.....	67
Förklaring och förståelse.....	69
Förförståelse, kritisk hållning och reflektion	71
Motiv och projekt.....	72
Genre, yttrande, röst och respons.....	72
Studier av samtal för kontextuell förståelse.....	75
Sammanfattning	76
6. STUDIENS GENOMFÖRANDE	79
Utbildningen och seminariet.....	79
Studenterna	80
Deltagande observation av samtalet i seminariet	81

Stimulated recallinspirerade samtal	83
Studiens analysprocess	86
Från tal till text.....	86
Förklaring genom spår och mönster	87
Att söka och förstå spänningsfält	89
Studiens trovärdighet	90
Trovärdighet och förförståelse	91
Trovärdighet och sanning	92
Trovärdighet och resultat	94
Forskningsetiska principer och konsekvenser	95
7. STUDENTENS DELTAGANDE	97
Bekräftelse och utmaning.....	98
”Vill du ha en lektion om det så”	99
”Dom säger att det sitter här uppe, liksom i huvudet på en”	101
”Vilken bra ide, kom du på det själv?”	102
”Varför gör jag det här? Finns det någon mening med det?”	104
Närhet och avstånd	105
”De andra, de visade sig inte”	106
”Så hittade jag det längst in”	107
”Det är en bra fråga”	108
”Jag tycker att jag själv reflekterar mycket mer än vad de gör”	110
Inre behov och yttre krav	111
”Jag har inte heller förstått”	112
”Det gäller att inse att man kan ha fel”	113
”Man frågar sig hela tiden ”Vad vill läraren ha?”	114
”Även om de hade kommit till sin plats, inte satt de”	116
Samlad analys av studenters deltagande.....	117
8. STUDENTENS IAKTTAGELSE.....	121
Normativ kritik och vidgade perspektiv	121
”Och gamla traditionella”	122
”Jag tycker att det är fel att de ska göra så”	124
”Annars har de inte tänkt till med vad de gör”	125
”Man upplever det rätt så löjligt egentligen”	127
”Man ser saker helt annorlunda”	129
”Vad tycker ni om nationella prov då? ”	130
Motstånd och öppenhet inför det nya.....	133
”För det bestämmer fröken”	134
”Sen är man ju inte färdig än med det heller”.....	136
”Då kanske skolan skulle behöva utgöra en trygghetspunkt?”	137
”Men många är ju väldigt tvärsäkra”	140
Samlad analys av studenters iakttagelser.....	142
9. SPÄNNINGSFÄLT I LÄRARUTBILDNING.....	145

Studenters samtal – karaktär och funktion.....	145
Spänningsfältet mellan det igenkännbara och talet om förändring.....	150
Spänningsfältet mellan ställningstagande och utforskande.....	154
Spänningsfältet mellan progression och process.....	157
Slutsatser.....	161
10. AVSLUTANDE REFLEKTIONER	163
Reflektion över studiens slutsatser och nya frågor	163
Reflektion över kritisk hermeneutik som metod.....	171
SUMMARY.....	175
REFERENSER.....	187
Bilaga 1 Seminarier och samtal med studenter	
Bilaga 2 Medverkande studenter	

1. PROBLEMMOMRÅDE OCH SYFTE

Many students and ex-students, when asking to evaluate their course in a college or department of education, say that the most valuable part of it was the periods of practice in the schools. At the same time one of the commonest criticism of the college and department courses made by the experienced teachers is that there is not enough emphasis on the learning of practical skills and too much on 'theory'. Students too are liable to complain that they do not receive enough help with difficulties such as class control, how to deal with difficult children or help backward readers or slow learners in general (John William Tibble, 1971, s 100).

Detta citat är hämtat från en text om lärarutbildning, publicerad 1971. Det visar bland annat att verksamhetsförlagd utbildning¹ är högt värderad av både av studenter och av lärare. Samtidigt framställs i citatet en kritik avseende balansen mellan "theory" och "practical skills", det som idag skulle kunna jämföras med teori respektive praktisk kunskap. Citatet visar också en paradox, då utbildningen trots den betydelsefulla verksamhetsförlagda delen, "practice of school", inte tycks förbereda för yrkets uppdrag.

Lärarutbildningen har förändrats sedan 1970-talet, internationellt och nationellt. Trots det kan citatet kännas igen i talet om dagens utbildning. Kritiken kan därmed uppfattas som oberoende av tid och plats, oberoende av utbildningens innehåll och struktur. I denna studie riktas intresset mot lärarutbildningens villkor som akademisk yrkesutbildning, tolkat genom studenters samtal. De samtal som utgör studiens empiri är autentiska seminarieramtal samt stimulated recallinspirerade samtal med studenter i utbildningens första år. Målet är att förstå lärarutbildning genom sin praktik såsom den gestaltas av studenter initialt i utbildningen.

Lärarutbildningens villkor kan betraktas från skilda utgångspunkter: den akademiska utbildningens, den blivande lärarens/studentens, och yrkets. Högskolelagen formulerar utbildningens formella villkor. Beprovad erfarenhet och praktikgrundat innehåll ska integreras med teorier, forskning och

¹ Verksamhetsförlagd utbildning är den del i utbildningen som är förlagd till annan plats än lärosätet, vilket i de flesta fall innebär yrkets praktik; förskola och skola. Uttrycket verksamhetsförlagd utbildning betonar betydelsen av dess utbildande funktion. Sedan 2001 har uttrycket ersatt tidigare benämningar såsom skolförlagd utbildning och praktik.

vetenskapligt förhållningssätt (SFS 1992: 1434, kap 1 § 2, t.o.m. 2007:512), riktat mot ett specifikt kompetensområde. Denna integrering förväntas ske inom ramen för utbildningens praktiker; verksamhets- och högskoleförlagd praktik. Utbildningens innehåll bestäms genom yrkets karaktär. Lärares verkamma arena; förskola och skola, kan ses som: spjutspets för framtida utveckling, kunskaps- och demokratiprojekt för samhällets medborgare, förberedelse för yrkesliv och karriär. I dessa lärande miljöer, från förskola till högskola, har läraren en central roll. Läraren förväntas organisera undervisning och annan verksamhet som skapar förutsättning för andras lärande, men också medverka till utveckling, vilket som en konsekvens av förändringsarbetets natur, även inbegriper eget lärande. Relationen mellan central och lokal styrning, och därmed möjlighet och ansvar inom ramen för egen yrkespraktik är en betydelsefull aspekt av professionen.² Här kan dock finnas spänning mellan det konkreta och det abstrakta. Finn Daniel Raaen (2004) hör till dem som diskuterar bildning i relation till undervisningsämne, undervisningspraktik och lärares allmänna uppdrag med konsekvens för utbildningens innehåll och arbetsformer. Å andra sidan kan politisk retorik och åtgärdssträvan formulera konkreta lösningar för yrkespraktikens vardag,³ vilket då också griper in i utbildningens innehåll.

Läro- och lärutbildningens uppdrag innebär alltså att skapa förutsättningar att utvecklas inom, och att medverka i utveckling av en yrkespraktik. Den ska bidra till handlingskompetens på vetenskaplig grund⁴ (SOU 1999:63; regeringens direktiv 2007:103). Uttrycket anställningsbar diskuteras inom högre utbildning, till exempel i samband med Bolognaprocessen (Ds 2004:02). Anställningsbarhet innebär att kunna fungera i ett yrke vid en speciell tidpunkt och i en specifik praktik. Utbildningen ska därmed vara förankrad i yrkespraktikens vardag, och samtidigt vara framåtriktad och innovativ. Läro- och lärutbildning förväntas således bevara och förändra, anpassa och utveckla.

² Begreppen profession och professionalism fördjupas inte i denna avhandling. När jag i texten använder yrkesprofession eller profession är det ett uttryck för ett kunnande som hör hemma inom yrkets teori och praktik, kompetens relaterad till ett specifikt uppdrag. Frågan om professionalisering är dock högaktuell inom svensk förskola och skola i samband med förslag om lärarlegitimation och kvalifikation (SOU 2008:52, *Legitimation och skärpta behörighetsregler*). Här finns också en anknytning till läro- och lärutbildningen som en formell förberedelse för ett introduktionsår.

³ Exempelvis diskussion och beslut kring mobiltelefoner i skolan ”Regeingen /.../ gör nu slag i saken och inför en ny lag mot störande och farliga elever och mot mobiltelefoner och andra föremål som stör undervisningen.” (Gunnar Sörbring (2007-01-21) Lärare får rätt att beslagta mobiltelefoner. I *Dagens Nybeters nätupplaga*, DN.se) [hämtad 2008-06-18]

⁴ Uttrycket vetenskaplig grund används i Högskolelagen (SFS 1992:1434). I andra texter förekommer till exempel forskningsförankring, forskningsanknytning, vetenskapligt förhållningssätt till synes synonymt med vetenskaplig grund. Högskoleverket föreslår uttrycket forskningsbaserad utbildning för att tydliggöra skillnaden mellan att se forskning som ett inslag genom anknytning och som integrerat i utbildningen. I denna studie använder jag uttrycket vetenskaplig grund.

Under senare decennier har läraruppgdraget förändrats vilket förväntas ge avtryck i utbildningen. Utbildningens innehåll kan förstås som en spegelbild av yrkets uppdrag och karaktär. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) inleder sin rapport med att utförligt beskriva lärares förändrade uppdrag.⁵ Ett exempel på konsekvens av ett förändrat uppdrag är det som Finn Calander (2004) benämner lärares ”prestationsidentitet” (s 111) som effekt av målstyrning och inflytande, och samtidigt ökad yttre kontroll av förskolans och skolans verksamhet. Prestationsidentitet, ställs av Calander (a.a.) mot en gemensam, yrkesgrundad ”projektidentitet”⁶ (s 111). Dessa förnyade villkor medför att yrkets praktik är mer offentligt och transparent än tidigare, med krav på insyn och delaktighet från allt fler aktörer. Exemplet kan ställas mot de förväntningar och föreställningar⁷ som studenten går in i utbildningen med. Dan C. Lorties (2002) klassiska studie från 1970-talet visar bland annat hur socialisationen till lärare påbörjas långt före utbildningens start. Blivande lärare kan visa tveksamhet till den omstrukturerad som sker kring läraryrket. ”Det är den traditionella⁸ läraren som de vill bli, eventuellt med progressiva förtecken” (Sverker Lindblad, 2004, s 12), vilket kanske inte är förvånade med hänvisning till Lorties (2002) studie om socialisationens betydelse. I utbildningen möter den redan socialiserade studenten andra bilder av yrket.

Lärarutbildning konstrueras och planeras således genom regler, tradition och vision. I mötet mellan utbildning och student sker dock det som kan kallas för den egentliga utbildningen och förberedelsen för yrket. Denna avhandling avser att närma sig interaktionen mellan studenten som aktör, och lärarutbildning som

⁵ Ett exempel på kommitténs fokus på det förändrade läraruppgdraget är utredningens titel *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*, som knyter an till yrkets uppdrag. Därmed inte sagt att liknande slutsatser om ett förändrat uppdrag har saknats i tidigare utredningar. Det är snarare förändringens karaktär som skiljer sig åt mellan utbildningsreformer.

⁶ Ett begrepp som Calander (2004) hämtar från Castell, M (1997). *The information age, economy, society and culture: The power of identity*. (vols II) Oxford: Blackwells.

⁷ Föreställning är ett vardagligt begrepp som i en vetenskaplig diskurs kan innebära en specifik positionering. Begreppet föreställning i denna studie har betydelsen av erfarenhet och förståelse som leder fram till en uppfattning om en företeelse, en händelse, ett fenomen, och som kan göras synlig genom berättelse, bild eller annat uttryck. Föreställning är en inre process som kan tolkas genom yttre uttryck. Den är kontextuell och har därmed en grund i det kollektiva, det historiska och det kulturella.

⁸ Uttrycket traditionell lärare eller undervisning används ofta utan att klart definieras och kan troligen ges olika betydelse i det konkreta sammanhanget. Traditionell undervisning kan ställas mot progressiv undervisning. Dessa två rörelser definierar i grunden synen på den lärande människan och utbildningens funktion i ett samhälle. Traditionell utbildning syftar till bevarande, där kunskap är föreskriven och given i syfte att behålla stabilitet avseende kultur, tradition och inflytande. Detta till skillnad mot progressiv utbildning som framförallt föreskriver människans rätt och förmåga att både ha inflytande och makt att förändra (Grow-Maninza, Janice (1996). I Murray, Fran, B. (Red.), *The teacher educators handbook. Building a knowledge base for the preparation of teachers*. The Jossey-Bass Education Series.

kontext,⁹ genom begreppet spänningsfält. Begreppet kan i utbildningssammanhang användas för att synliggöra hur skilda intressen, förväntningar och intentioner attraherar och repellerar, vilket därmed gestaltar spänningsfältets dialektik¹⁰ (ex Peter Gill, 2003; Petra Lilja Andersson, 2007; Per Ramberg & Ove Kristian Haugaløkken, 2006). Yrkesutbildning är exempelvis aldrig enbart lärosätets ansvar och angelägenhet. Den är i lika hög grad betydelsefull för den verksamhet som utbildningen riktas mot. Spänningsfält kan finnas mellan yrkes- och utbildningspraktikens förståelse av teori och praktik, samt uppfattning om utbildningens villkor och om resultat. Ett annat exempel på spänningsfält är skillnaden mellan studentens föreställning om utbildning och yrke, och det innehåll studenterna möter och förhåller sig till under utbildningstiden. Inom lärarutbildning formuleras även mer specifika spänningsfält såsom mellan skolämne och universitetsämne, ämnesteorier och didaktisk teori, seminarietradition och akademisk tradition (Gill, 2003).

Spänningsfält innebär i denna studie företeelser, fenomen eller perspektiv som griper in i varandra och skapar såväl möjligheter som hinder. Spänningsfält kan bidra till konflikt, men också utgöra förutsättning för förändring, de kan synliggöra och utmana. De resonemang som förs i detta inledande kapitel kan ses som exempel på redan definierade, till synes klassiska spänningsfält i lärarutbildning. I följande text avser jag att fördjupa beskrivningen av utbildningens karaktär för att avslutningsvis problematisera villkoret vetenskaplig grund och yrkesförankring.

Lärarutbildningens karaktär

Lärarutbildning har i likhet med annan akademisk yrkesutbildning, en karaktär som skiljer sig från övrig utbildning. Den nära relationen till yrkets praktik skapar också dess villkor. En konsekvens av det är utbildningens placering i två

⁹ Begreppet kontext används i studien för att beskriva sammanhang. Kontext och sammanhang kan därför förstås synonymt. Kontext kan avgränsas genom struktur, men också genom perspektiv. Kontexten lärarutbildning ur studenters perspektiv omfattas här av högskole- och verksamhetsförlagd utbildning. Inom denna kontext finns aktörer i form av lärare och andra verksamma i högskolan, förskola/skola, elever, föräldrar samt övriga studenter i lärarutbildningen.

¹⁰ Begreppet dialektik kan ha skilda innebörder. Det gemensamma är att dialektik innebär ett både-och-förhållande, där två motsatta aspekter påverkar och påverkas av varandra. Dialektik avser alltid någon form av motsättning. Begreppet kan enligt Hegel förstås som ett sätt att både söka kunskap, och tolka en verklighet. Marx använde sig av dialektikbegreppet för att beskriva och förklara samhällsliga villkor och klassmotsättningar. Således kan dialektik identifiera två perspektiv; ett filosofiskt och ett strukturalistiskt (Liedman, Sven-Eric, NE www.ne.se) [hämtad 2007-05-29]. De motsättningar som är dialektikens villkor, kan användas som analysverktyg. I denna studie används dialektik som uttryck för motsättning.

praktiker; högskole- och verksamhetsförlagd utbildningspraktik. Dessa praktiker bidrar därmed till formen för utbildningens yttre struktur. Till skillnad mot yttre struktur kan vetenskaplig grund och yrkesförankring förstås som tecken på inre struktur, såsom innehåll och innebörd. Den utbildningspraktik som studenter förhåller sig till är en produkt av relationen yttre och inre struktur.

Högskolereformen 1977 (SFS 1977:218) innebar att all lärarutbildning organiserades som högskoleutbildning. Liknande reform genomfördes under samma decennium exempelvis inom nordisk lärarutbildning (Kristin Aóalsteinsdóttir, 2006; Gustav E. Karlsen, 2005; Lars Lindhart & Birthe Lund, 2006; Jan Sjöberg & Sven-Erik Hansén, 2003). Det fanns således en allmän strävan av akademisering. Även om vetenskaplig grund då inte var en ny företeelse inom svensk lärarutbildning, innebar reformen nya möjligheter, men också förändrade villkor vilket kan benämnas som kulturkrockar (Sven G. Hartman, 1995, s 121). Berit Askling, Elisabeth Ahlstrand och Gunnel Colnerud (1991) karaktäriserar situationen som en spänning mellan olika betydelsebärande delar. ”Det finns i lärarutbildningen en inbyggd spänning mellan å ena sidan vetenskaplighet, kritiskt tänkande, forskningsanknytning och forskning och å andra sidan praktisk, konkret skolförberedelse” (s 7). Inger Erixon Arreman (2005) är mer kritisk när hon diskuterar det som hon kallar ”misslyckandet” (s 160) med 1977 års högskolereform. Hon hänvisar till maktstrukturer och motstånd, men även kulturellt kapital inom en utbildningsverksamhet som utsätts för förnyade villkor och krav. En avsedd förändring inom en kontext ställs emot de traditioner och krafter som konstituerar den, vilket också kan förstås som en relation mellan yttre och inre struktur.

Under 90-talet diskuteras högskolemässighet och akademisk nivå inom yrkesutbildning. Högskoleverket (2001) presenterar olika perspektiv i antologin *Ribban på rätt nivå*. Marie Demker (2001) menar här att utbildningens uppdrag är att ge studenten verktyg för att kunna ställa kritiska frågor och föra ett resonemang i en forskande praktik. Bertil Rolf (2001) definierar kompetens som ”självinsikt eller medvetenhet om den egna kunskapen” (s 54), ”förhållande till källor och auktoriteter”, ”metodinsikt”, ”argumentations- och struktureringsförmåga” (s 55). Dessa förmågor bidrar till att både kunna förstå andras forskning och att genomföra egna studier. Teoretisk reflektion och forskning ska enligt Eskil Franck (2001) relateras till för yrkesverksamhetens relevanta frågor, där en nyttoaspekt dock inte får överskugga de öppna vida frågor som kan bidra till nytänkande. Konsekvensen av yrkesutbildningens högskoletillhörighet har enligt Ingela Josefson (2001), medfört ökad koncentration på teoretisk kunskap och avstånd till yrkesrelaterat innehåll. Hon efterfrågar balans genom att låta erfarenhet utgöra bas för teoretiska studier. För

att frilägga, förklara och analysera praktiken krävs därmed teorier. Vetenskaplig grund är med ovanstående resonemang inte en isolerad eller avgränsad företeelse i högre yrkesutbildning. Den griper in i utgångspunkten för, och val av innehåll i en utbildning, samt de färdigheter som studenter ska ges möjlighet att utveckla.

Hur kan då studenten eller den nyutbildade läraren se på sin utbildning betraktat ur perspektivet akademisk yrkesutbildning? Kritik riktas mot såväl innehållets relevans och sammanhang, som mot dess relation till yrkets praktik. Utbildningen beskrivs som fragmentiserad, där tolkning av innehåll lämnas till den enskilde studenten (Askling m.fl., 1991; Alf Gunnar Eritsland, 2004; Göran Fransson & Åsa Morberg, 2001; Lilja Andersson, 2007; Jan Thavenius, 2004; Alan R. Tom, 1995). Berit Ljung (1996) visar exempelvis hur lärarstudenter efterfrågar kommunikativa, reflekterande arbetsformer. En annan typ av kritik från studenter riktas mot att utbildningen inte svarar upp mot yrkets reella kompetenskrav. Nyutbildades möte med yrket beskrivs som praktikchock, eller utbildningen liknas vid en skyddad verkstad (Agneta Bronäs, 2006; Silwa Claesson, 2004; Ida Gustavsson & Hanna Ekstrand, 2001; Bengt Linnér & Bodil Westerberg, 2002). Morberg (2005) studerar vad lärare efter avslutad utbildning säger sig sakna. Resultatet kan sammanfattas som att utbildningen inte medverkar till att göra studenten medveten om ansvar för eget lärande, och inte heller bidrar med verktyg för fortsatt kunskapsutveckling. Detta uttrycks bland annat som ett behov av förutsättningar för att kunna ”äga sin grundutbildning” (a.a., s 10). Morbergs studie visar också hur nyutbildade lärare saknar yrkesförankring i den högskoleförlagda utbildningspraktiken. Ytterligare en kritisk aspekt på utbildningens innehåll är behov av konkreta verktyg för kortsiktig och långsiktig planering, samt för att hantera ”svåra elevvårdsproblem” (a.a., s 9), men också relationsfrågor knutna till elevers villkor. Även Arja Paulin (2007) beskriver hur yrkets sociala dimensioner, visar sig vara en svårighet för den nyutbildade läraren. Sammantaget visar studier om studentens erfarenhet av utbildning svårigheten att yrkesförankra akademisk utbildning, samt att yrkesförankring inte enbart kan tillgodoses genom verksamhetsförlagd utbildning.

Kritiken mot utbildningens innehåll, men också form, kan här sammanfattas som brist på: konkreta verktyg, trovärdighet, samt studentens möjlighet till inflytande och ansvar. Morbergs slutsats är att kravet på vetenskaplig grund, såsom det gestaltas i utbildningens praktiker, kan uppfattas som hinder för yrkesrelevant innehåll (s 12), en diskussion som även förs av Fransson (2006) samt Roger Säljö och Maria Södling (2006). Sammantaget kan dessa exempel på lärarutbildningens villkor som akademisk utbildning, och lärarstudentens samt lärares kritiska erfarenheter av utbildningen ses som uttryck för en inre struktur. I följande avsnitt avser jag att fördjupa och problematisera hur relationen vetenskaplig grund och yrkesförankring ska förstås i denna studie.

Vetenskaplig grund och yrkesförankring

Tecken på vetenskaplig grund kan vara att undervisning ska förmedla forskningsrön, att utbildningens lärare ska vara forskare, samt att det ska finnas en forskningsmiljö i anslutning till utbildningen. Stefan Björklund (1991) menar dock att vetenskaplig grund inte kan uppfyllas enbart genom det som därmed kan betecknas som yttre struktur. Det kan snarare handla om att yttre villkor ska bidra till en utbildningsmiljö där studenter kan utveckla intresse och reell kompetens att hantera problemområden med stöd i vetenskapligt förhållningssätt. Karl-Georg Ahlström (1992) ser form som det vetenskapliga förhållningssättets praktik, och att innehåll utgörs av ”länkning av utbildning till forskning” (s 4). Liknande resonemang för Pertti Kansanen (2006) om att dels ta del av och förstå forskning, dels att studera och analysera sin egen praktik. Eva Forsberg (2006/2007) menar att utbildningens examensarbete länkar utbildning, forskning och yrke till varandra. ”Examensarbetet kan således ta form i samt genomföras och redovisas i skärningspunkten mellan utbildning, forskning och yrkesverksamhet” (s 7). I sin studie om examensarbetet¹¹ i lärarutbildningen använder Birgit Lendahls Rosendahl (1998) begreppet forskningsanknytning och menar därmed utbildningens innehåll, utbildningens sammanhang och arbetssätt.

Vetenskaplig grund i akademisk yrkesutbildning kan ges tre betydelser. För det första handlar det om forskning inom de områden som en utbildning omfattar, med andra ord yrkets verksamhetsområde. För det andra finns ett vetenskapsteoretiskt inslag genom att den behandlar forskningens teori och praktik; vilka frågor som kan ställas, hur problem studeras och analyseras. En tredje betydelse är kompetens att genomföra studier i egen och i andras praktiker. De egna studier som studenter gör under sin utbildningstid utgör en form av forskande praktik. Innehållet i dessa studier länkar yrkets teori och praktik till forskningens teori och praktik. Sammantaget förstår jag vetenskaplig grund i högre yrkesutbildning som en övergripande hållning som innefattar samtliga dessa tre betydelser inom både högskole- och verksamhetsförlagda praktiker. Vetenskaplig grund kan således inte, med denna tolkning, särskiljas som enstaka moment. Det är heller inte en angelägenhet enbart av akademiskt intresse, utan anknyter i lika hög grad till yrkets vardagliga praktik. Detta synsätt är dock inte oproblematiskt inom den akademiska yrkesutbildningen, då den kan skilja sig från gängse tecken på vetenskaplig grund. Lena-Pia Carlström Hagman (2005) menar dessutom att det kan finnas ett omedvetet förhållningssätt inom

¹¹ Examensarbetet är i Rosendahls Lendahls avhandling det avslutande självständiga arbetet i form av en egen studie. Sedan 2001 är kravet för lärarexamen ett examensarbete om 10p. Efter den 1 juli 2007 är detta självständiga arbete inplacerat i en bolognaanpassad lärarutbildning, där kravet är sammanlagt 15 respektive 30 högskolepoäng beroende på om examen placeras på grund- eller avancerad nivå

akademisk praktik, där yrkesutbildningens karaktär inte ges möjlighet att framträda.

Akademisk yrkesutbildning ska förutom att bygga på vetenskaplig grund, vila på beprövad erfarenhet (SFS 1992: 1434). Beprövad erfarenhet är enligt Josefson (2001), en yrkesförankrad, vardagsvetenskaplig prövning och slutsats. Den måste bedömas utifrån sina egna premisser och kan således inte förstås med samma kriterier som vetenskaplig grund (s 30). För att erfarenhet ska bli beprövad behöver den, enligt Franck (2001), betraktas som giltig, och därigenom kunna jämföras med variationer inom samma område. Franck beskriver beprövad erfarenhet som kommunicerad och gärna dokumenterad, kritiskt granskad och värderad med stöd i samhälleliga och yrkesrelaterade normer (s 25 f.). Den fungerar således som riktmärke i en yrkespraktik. Detta innebär att beprövad erfarenhet inte kan karaktäriseras som tyst eller outtalad, och att det dessutom finns en tydlig skillnad mellan erfarenhet och beprövad erfarenhet. Kunskap om beprövad erfarenhet blir därmed berikande för en yrkesutbildning och dess yrkesförankring. Yrkesförankring kan synliggöra beprövad erfarenhet. Peter Emsheimer (2000) menar att ett problem med begreppet beprövad erfarenhet, är att det ger intryck av en stabil och i praktiken säkerställd erfarenhet, som kan hindra ett möjligt överskridande av det beprövade. Beprövad erfarenhet kan vara svår att ifrågasätta och kritiskt granska. Å andra sidan, menar Josefson (2001), att genom att tydliggöra och teoretisera beprövad erfarenhet möjliggörs kritisk granskning.

Begreppet yrkesförankring syftar till att stärka yrkespraktikens betydelse (ex SOU 1999:63). Att förankra innebär konkret att fästa en del vid en annan del, men kan också mer abstrakt ses som en form av stöd eller acceptans för något. Yrkesförankring inom akademisk yrkesutbildning kan förstås som att yrkets praktik ska förankras i vetenskaplig grund, eller att vetenskaplig grund ska förankras i yrkets praktik. Beprövad erfarenhet och yrkesförankring kan dock tolkas som att utbildningen ska bidra med kunskap om yrkeskunnande, eller kunskap om och i yrkeskunnande. Bengt Molander (1997, 1998) beskriver västerländsk teoretisk och praktisk kunskapstradition. Teoretisk tradition där teori är kunskap om, och praktik är tillämpning, och praktisk tradition där teori och praktik skapas, utvecklas och kommuniceras i handling. Att en utbildning ska vila på beprövad erfarenhet och vara yrkesförankrad har därmed inte med utbildningens placering att göra, snarare är det kunskapsteoretiska traditioner och utbildningens praktiker som gestaltar yrkesförankring.

Målet att skapa en vetenskaplig grund inom sjuksköterskeyrket diskuteras av Gill Croona (2003), som menar att yrket hamnat i ett spänningsfält mellan tre arenor. ”De tre arenorna är forskningen, utbildningen och praktikfältet där olika aktörer

med olika intressen och möjligheter agerar och försöker påverka sakernas tillstånd” (s 29 f.). Yrkets och utbildningens teoretiska grund har i hög grad formats inom en akademisk disciplin, vilket enligt Croona (2003) kan bidra till att yrkets praktik inte alltid görs delaktig. Ett yrkes professionaliseringsarbete med hjälp av vetenskaplig grund kan alltså exkludera sin egen praktik. Liknande resonemang för Ingrid Carlgren och Ference Marton (2000) kring lärarutbildning och läraryrke. De menar att hindret för en professionell utbildning är en föreskrivande och normativ inriktning (s 102 f.) som koncentreras kring exempelvis läroplaner och didaktiska modeller, i stället för att behandla faktisk verksamhet och dess betingelser för yrkets praktik. Lärares yrkeskunnande, den kompetens som är unik för lärare, hör enligt Carlgren (1999), såväl till utbildningens praktik som till dess teori. Konsekvensen av det är att forskning och teori behöver ge studenten verktyg för att kunna studera och förstå yrkespraktikens frågor och undervisningspraktikens processer. Praxisnära forskning (Carlgren, 2005) innebär att forskning närmar sig sin egen praktik, till exempel klassrummet. Ett praxisnära innehåll i en utbildning tar därmed sin utgångspunkt i yrkespraktikens reella frågeställningar.

Praxisnära forskning och forskning i sin egen praktik kan innebära systematiska studier inom formellt utvecklingsarbete. Dessutom finns en direkt anknytning till lärares vardagliga praktik. Relationen yrkeskompetens och vetenskapligt förhållningssätt får därmed ytterligare en betydelse. Med hjälp av en forskande process, och ett reflekterande förhållningssätt kan läraren kontinuerligt studera och värdera sin egen praktik. Ian Westbury, Hansén, Pertti Kansanen och Ole Björkvist, (2005) ger exempel från finsk kontext.

The idea of an autonomous teacher, who is able to think and act on the basis of theory and research, and to justify educational decisions using formal, systematic arguments, presupposes an ability and a readiness to read the professional and research literature critically. Teachers must be able to select what to read, evaluate what they read and appropriate what is useful or significant from that reading for their practice. Although pedagogical thinking typically (and perhaps necessarily) mixes intuitive and formal arguments, a research-based attitude makes it possible to steer thinking and decisions towards practices which are grounded in a wider, and hopefully more systematised, experience than the circumstances worlds of immediate places and settings (s 478).

Lärares praktik kan alltså stödjas såväl till form som till innehåll genom att se möjligheten i en forskningsbaserad attityd. Även Kennert Orlenius (2005) diskuterar hur vetenskapligt grundad kunskap kan ses som jämförbar med aspekter av lärares vardagliga kompetens. ”I det yrkesprofessionella projektet utgör de kvaliteter som inkluderas i ett vetenskapligt förhållningssätt också centrala aspekter i begreppet lärarkompetens” (Orlenius, 2005, s 22), såsom att:

- ha förmåga att se förhållanden och problem utifrån olika perspektiv,
- vara inställd på att ständigt ompröva, utveckla och variera strategier i sin verksamhet,
- äga ett yrkesspråk, en begreppsapparat som möjliggör att diskutera och förstå skilda erfarenheter och synsätt,
- inta en sökande och reflekterande hållning,
- bygga upp sin verksamhet med tydlig struktur och systematik med stöd för sitt handlande och argument för val (vad - varför?),
- kunna problematisera och formulera frågor till sin egen praktik, samla erfarenheter och dra slutsatser i syfte att utveckla kunskaper till gagn för alla,
- ha förmåga att relatera praktik och teori till varandra, ha en teoretisk förankring i det man gör och kunna göra det "osynliga synligt",
- skapa ordning och mening,
- ha en etisk medvetenhet, en fördomsfri och öppen inställning (s 22).

Både Westbury m fl, (2005) och Orlenius (2005) menar således att vetenskaplig hållning kan relateras till yrkets karaktär och krav. Dessa tankegångar knyter således samman vetenskaplig kompetens med lärares professionella kompetens.

Det finns också en kritisk diskussion kring förekomst och karaktär av vetenskaplig grund i lärarutbildning (Forsberg & Ulf P. Lundgren, 2006; Ann-Britt Gabrielsson, 2005; SOU 1999:63; Säljö & Södling, 2006; Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ), 1992; Ingemar Wedman, Lina Wahlgren & Sara Franke-Wikberg, 2006), som dock inte kan skiljas från utbildningens yrkesförankring. Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildning (Gabrielsson, 2005)¹² diskuterar hur både vetenskaplig grund och yrkesförankring behandlas. Enligt utvärderarna finns en risk att utbildningen motverkar ett vetenskapligt grundat förhållningssätt, och därmed möjlig utveckling av blivande lärares kompetens.

Forskningsorienteringen kan uppfattas som teoretisk, distanserad och inaktuell medan praxisorienteringen uppfattas ha en närhet och vara relevant och aktuell. En sådan motsättning är varken naturlig eller nödvändig, men ger signaler om att

¹² Peder Haug (2008), som är erfaren utvärderare av lärarutbildning, ger en intressant iakttagelse genom att jämföra de självvärderingsrapporter som nationella utvärderingar i hög grad grundar sig på. Haug menar att dessa självvärderingar inte kan ses som valida bidrag till en nationell utvärdering då karaktären av dess innehåll skiljer sig åt mellan lärosäten. De ger således inte en helt trovärdig bild av situationen på enskilda lärosäten. Vidare menar han att dessa rapporter i hög grad fokuserar struktur och process, och i liten grad utfall d v s nyutbildade lärares kompetens.

utbildningen inte klarar av att synliggöra den funktion som forskning och vetenskaplighet kan ha för att utveckla lärarprofessionalitet (Gabrielsson, 2005, s 134-135).

Högskoleverkets utvärderare (a.a.) menar alltså att lärarutbildningens orientering mot vetenskaplig grund kan riskera att särskiljas från yrkets praktik och lärares profession. Den reflekterande kompetens som utbildningens vetenskapliga grund ger bidrag till förefaller därmed inte vara verksamhetsförankrad. Vetenskaplig grund kan då få en instrumentell framtoning, där till exempel forskningstekniken är mer betydelsefull än frågan (se även Forsberg & Lundgren, 2006). Denna problematik diskuteras också av Eva Hagström (2005) som studerar metodlitteratur och studieanvisningar i anslutning till examensarbete. Hagströms studie visar bland annat hur teknik och formalia kan förefalla vara mer centralt än forskningsfrågor och slutsatser. För studenten kan produkten bli målet och forskningsfrågan en bisak.

I en studie av lärarutbildares erfarenhet av utbildningens förändring (Calander, 2004) synliggörs motsättningen mellan att forma en utbildning som utbildar de lärare som yrkesfältet för tillfället efterfrågar, och en vetenskapligt grundad utbildning som inte uppfattas förankrad i yrkets praktik. Även Säljö och Södling (2006)¹³ diskuterar hur vetenskaplig grund upplevs av studenter och lärare inom högre utbildning. De lyfter fram två aspekter av studenters uppfattning. Den ena aspekten är att studenter verkar se relationen forskning och yrkeskunskap som separerade och konkurrerande. Den andra aspekten är att studenter känner sig främmande för forskningens begrepp och sammanhang. Studenter i lärarutbildning är positivt inställda till forskning, men uppfattar inte forskningsanknytningens relevans för sin egen utbildning. Säljö och Södling (2006) problematiserar dessa dilemman genom att tala om interna respektive externa motiv (s 34). Interna motiv innebär här närhet och förståelse för vetenskaplighetens innebörd, och externa motiv kan relateras till att ta del av forskningens resultat, men också till ett yrkes status och professionella identitet (s 35), varav yrkesutbildningens studenter i hög grad förefaller drivas av externa motiv. Kåre Heggen (2003) som studerar olika yrkesgruppers bedömning av respektive utbildnings områden, upptäcker att studenter i lärarutbildning förordar ett lekmanperspektiv¹⁴ framför ett vetenskapligt perspektiv, respektive ett hantverksperspektiv. En förklaring till detta svaga intresse för

¹³ Denna studie är en del i Högskoleverkets granskning av lärarutbildning. De utbildningar som diskuteras är förutom lärarutbildning, även sjuksköterskeutbildning samt ämnen företagsekonomi och psykologi. Författarna hänvisar till att urvalet gör det svårt att generalisera.

¹⁴ Direkt översatt från det norska uttrycket "lekmanperspektiv", vilket innehållsligt kan översättas som ett avståndstagande till såväl teoretisk som praktisk yrkeskunskap och företräde för uttryck som sunt förnuft, social kompetens, personlig lämplighet och medfödd förmåga.

vetenskaplig grund kan enligt Heggen (2006), dels vara läraryrkets och utbildningens oklara förankring i egen forskning, dels hur ett yrke framställs diskursivt, det vill säga vad som kommuniceras som yrkets karaktär exempelvis inom utbildningens båda praktiker. Dessa studier kan ställas mot Westbury m fl. (2005) och Orlenius (2005), som ser vetenskapligt förhållningssätt som utgångspunkt för lärares yrkeskompetens. Sälunda framställs skilda tolkningar av både forskningens motiv, relevans och hinder i lärarutbildning.

Oavsett vilka perspektiv som läggs på akademisk yrkesutbildning, så kan de förklaras utifrån yttre och inre struktur. Utbildningens yttre struktur är alltså de innehållsliga delar och villkor som med en formulerad avsikt sammanfogas till en helhet. Det som då blir utbildningens inre struktur är de praktiker som i denna studie uppfattas och tolkas av studenter. Vetenskaplig grund och yrkesförankring är två perspektiv som inte kan isoleras från varandra. Utbildningens yttre och inre struktur avser att integrera dessa perspektiv för att därigenom ge den blivande läraren såväl kunskap om, som verktyg för kompetens.

Struktur och innehåll

Den akademiska yrkesutbildningens karaktär har bidragit till olika tankemodeller som kan knytas till didaktisk förståelse av innehåll och organisation av innehåll. Till exempel utvecklar Kenneth Forslund (1993) en modell där mål, etisk kod, systematisk teorigrund; ”how to think about it”, och metoder; ”how to do it”, (s 9) lägger grunden till en personlig profil hos studenten. Rolf, Eskil Ekstedt och Ronald Barnett (1993) karaktäriserar yrkeskunskap som ett samspel mellan vetenskap, ”know how” och reflektion. Inför den senaste reformen av svensk lärarutbildning (SOU 1999:63) beskrivs relationen mellan ”teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter” som en ”växelverkan” (s 15). Ett begrepp som används redan i samband med utvärdering av grundskollärarutbildningen i början av nittiotalet (UHÄ, 1992). Owe Lindberg (2002) belyser i sin kritiska granskning av ovan nämnda utredning (SOU 1999:63) utbildningens sammanbindningsproblematik, när riktningen från teori till praktik ändras till motsatt riktning; från praktik till teori. När den pedagogiska praktiken förväntas utgöra ”strukturerande princip” (s 203) uppstår andra konsekvenser för lärares utbildning. En sådan riktningförändring kan exempelvis enligt Lindberg riskera att leda till reproduktion av en pedagogisk praktik och därmed också utbildning av lärare. Begreppet växelverkan kan strukturellt sett användas som lösning på en problematik som dock inte garanterat leder till förväntade effekter.

Lärarutbildningens reformer präglas i hög grad av yttre strukturförändringar. Såväl nationellt som internationellt uttalas kritik mot utbildningen, och i spåren

av denna kritik finns försök att hitta former för lärarutbildning som antingen integrerar yrkespraktik och akademiska studier, och eller separerar dessa områden genom en mer verksamhetsanknuten utbildning (Gary F. Hoban, 2005; Kansanen, 2006; Lindberg, 2002). Internationella studier redovisar ofta specifika försök att öka närheten mellan akademi och yrkespraktik (ex Geert T. M. Dam & Sarah Blom, 2006; Linda Darling-Hammond, 2005; Hoban, 2005; Elizabeth Wilson, 2006). Enligt Askling (2006) kan lärarutbildningsreformer hamna i en ”korseld mellan förväntningar och utspel” (s 106), där forsknings-, högskole- och skolpolitik kan påvisa skilda ställningstaganden. Redan under 1980-talet påtalar dock Ahlström och Daniel Kallós (1986) att det saknas nationella studier om lärarutbildningens inre verksamhet. Forskningsfältet förefaller, såväl internationellt som nationellt vara splittrat, i avsaknad av studier med intresse för lärarutbildningens inre struktur (Erixon Arreman, 2005; Hoban, 2005; Mary M. Kennedy, 1996; Lindberg, 2002). Å andra sidan drar Peter Haug (2008) en kritisk slutsats att de studier som finns enbart har ett inifrånperspektiv, då de i hög grad genomförs av lärarutbildningens aktörer. Som jag ser det, kan splittringen speglas mot utbildningens reformer och i den allmänna diskussionen om lärares utbildning. En slutsats är att det finns ett behov av kunskap om utbildningens villkor sett ur studentens perspektiv. Denna studie ämnar ge ett bidrag till förståelsen av lärarutbildningens innehåll och innebörd för blivande lärare.

Sammanfattning av problemområde och syfte

Det som träder fram i läsningen av litteratur som behandlar lärarutbildning är skilda spänningsfält. Dessa spänningsfält uppvisar olika karaktär beroende på perspektiv, exempelvis studentens, utbildningens eller yrkets. Utbildningen karaktäriseras av att beprövad erfarenhet och erfarenhet förväntas interagera med vetenskaplig grund i två praktiker; verksamhets- och högskoleförlagd utbildningspraktik. Vidare är utbildning och profession en oskiljaktig enhet, exempelvis genom resonemanget om betydelsen av vetenskaplig kompetens som förutsättning för yrkeskompetens, eller yrkespraktikens roll och betydelse i en akademisk yrkesutbildning. De spänningsfält som framställs anknyter således både till den akademiska yrkesutbildningens villkor och till yrkets praktik och teori, och uttrycks i hög grad som kritiska tillstånd. Man kan tala om lärarutbildningens komplexitet utifrån akademiska eller yrkesrelaterade utgångspunkter. Inom ramen för denna komplexitet sker studentens möte med utbildningen och med yrket.

Syfte och val av perspektiv

I studentens möte med lärarutbildning och läraryrke formas en relation mellan tidigare och ny erfarenhet, en rörelse mellan förförståelse, det förväntade och utbildningens samt yrkets uttryck. Detta spänningsförhållande kan utgöra en förutsättning för utmaning av tidigare erfarenhet, men också bidra till hinder. De utbildningspraktiker som studenten deltar i och iakttar utgör utbildningens kontext, och har därmed betydelse för förståelsen av utbildning och yrke. I denna studie närmar jag mig utbildningens inre struktur genom att söka de spänningsfält som studenten ger uttryck för. *Det övergripande syftet med studien är att, med utgångspunkt i den akademiska yrkesutbildningens karaktär och mål, förstå de spänningsfält som uttrycks i lärarstudentens möte med utbildning och yrkespraktik.*

Studiens forskningsobjekt är studenters kollektiva och enskilda samtal initialt i utbildningen. Min avsikt är att genom samtalet fånga karaktären av akademisk yrkesutbildning, och därigenom förstå utbildningens spänningsfält. Relationen mellan förförståelse och ny erfarenhet betraktas här som en dialektik. Om studiens syfte är att identifiera och förstå spänningsfält mot bakgrund av utbildningens villkor, behöver jag ta stöd i begrepp som tillåter ett dialektiskt förhållningssätt. Mot bakgrund av min egen erfarenhet krävs dessutom en analys som vidgar, fördjupar och kritiskt granskar min egen förförståelse. Jag väljer i denna studie att använda mig av kritisk hermeneutik som analysmetod, med utgångspunkt i Paul Ricoeurs filosofi (Bernt Gustavsson, 1996, 2007; Peter Kemp, 2005; Bengt Kristensson Ugglå, 1994; Ricoeur, 1993, 2002).

Valet av ansats skapar möjlighet att tolka samtal som uttryck för studentens möte med utbildning och yrke. Kritisk hermeneutik erbjuder både sådana begrepp och en sådan process. I denna studie är därmed diskurs,¹⁵ det begrepp som ramar in tolkningen av samtal. Diskurs innebär här språklig handling, och den mening som förmedlas i denna handling (Ricoeur, 2002, s 35 f.). Det är således inte studenten som subjekt som är i fokus, utan istället lärarutbildningens villkor betraktat och tolkat genom studentens samtal. Att studera mening med kritisk hermeneutisk ansats innebär här att tolkning av samtal i form av text utgör grund för analys (Ricoeur, 1993). Valet av empirisk kontext ger även indirekt kunskap om samtalets funktion och betydelse i utbildningen. Studiens fokus är dock utbildningens innehåll och innebörd.

En språklig handling sker här och nu, men hämtar mening från en annan tid, ett annat sammanhang. Enligt Ricoeurs kritiska hermeneutik formas ny förståelse

¹⁵ Begreppet diskurs kan översiktligt förklaras som sättet att tala om något. Diskursbegreppet behöver dock alltid sättas in i ett teoretiskt perspektiv som anger det sätt det används på (Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, 2000).

inte enbart genom förförståelse och existentiellt grundad erfarenhet, utan också genom aktörers interaktion med praktiker, regler och konventioner. Det innebär att analys av studentens samtal i utbildningen behöver relateras till utbildningens kontext, till studentens såväl tidigare som nya erfarenhet, och till lärarutbildningens och yrkets förändring och villkor över tid. En utgångspunkt för analys är därmed lärarutbildningens karaktär och praktik som akademisk yrkesutbildning, vilket därmed också utgör del av studiens valda tolkningsperspektiv.

Förförståelsen som motiv

Upprinnelsen till forskningsintresset finns delvis i min egen bakgrund. Det allmänna intresset för yrkesutbildning och specifika intresset för lärarutbildning har sitt ursprung i de traditioner och idéer som jag har mött, och som kretsat och kretsar kring yrkesutbildning. Under ett antal år arbetade jag med yrkesutbildning inom vård- och omsorgssektorn, ett område där begreppet yrkeskunskap har blivit allt mer svårdefinierat, men också utforskat. Den traditionella förståelsen av utbildning i termer av teoretiska kunskapers tillämpning i en praktisk situation har kritiserats och ansetts otillräcklig i nutida yrkesutbildnings- och yrkesliv (ex Josefsen, 1991; Molander, 1997, 1998). Denna utveckling har komplicerat bilden av yrkesutbildning, men också öppnat för nya möjligheter och frågeställningar. Jag har också genom min egen lärarutbildning och yrkeserfarenhet formats i en praktik som har gett mig erfarenhet av, och kunskap om samtalets och samarbetets potential såväl för lärare, som för elever och studenter. Erfarenheten har lett till frågor om elevers och studenters villkor och utbildningens möjligheter. Dessa frågor blev än mer aktuella när jag fick inblick i arbetet som lärare för blivande lärare. Diskussionen om kunskapstraditioner och relationen mellan yrkeskompetens och teoretisk grund visade sig likna varandra oavsett verksamhet.

Min egen yrkesbakgrund har alltså skapat ett allmänt intresse för yrkesutbildning, och en senare erfarenhet av lärarutbildning har bidragit till valet av empirisk studie. Valet av forskningsfråga har sin bakgrund i ett behov av att förstå de processer som inte är helt synliga, för att därigenom förstå den akademiska yrkesutbildningens uttryck och villkor. En kvalitativ studie med stöd i en hermeneutisk tradition, gör att jag varken kan eller vill undvika den betydelse som min förförståelse avseende yrkesbakgrund, såväl före som under studien har haft för tolkning och förståelse. En kritisk hållning, genom en hermeneutisk tolkningsprocess (Ricoeur, 1993) hjälper mig att få distans till, men även att dra nytta av denna förförståelse. En annan betydelsefull aspekt med hänvisning till

min bakgrund är studiens praktisknära karaktär. Min avsikt är att både ta utgångspunkt i och rikta mig mot praktiken i ett försök att synliggöra, och därigenom kunna bidra till didaktiska implikationer

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av tio kapitel. Detta inledande kapitel avser att presentera problemområdet genom att ställa utbildningens villkor mot den erfarenhet som redovisas genom forskning och utvärdering. Kapitel två behandlar lärarutbildningens villkor och tradition över tid. Avsikten är att rama in utbildningens karaktär för att därigenom skapa en förståelse för såväl intention som tradition inom utbildning och yrke. I kapitel tre belyser jag lärarutbildningens komplexitet med utgångspunkt i tidigare forskning, dels övergripande avseende relationen erfarenhet och utmaning, dels med fokus på utbildningens två praktiker. Ett urval av studier presenterar aspekter på lärarutbildning, vilket därmed ger ett bidrag till studiens analys. Kapitel tre belyser de teoretiska begrepp som används i en fördjupad analys. Dessa begrepp definieras och relateras till utbildningens kontext. Kapitel fem och sex behandlar studiens metod; kritisk hermeneutik, samt den empiriska studiens tillvägagångssätt och analys. Studiens resultat presenteras i tre kapitel; sju, åtta, nio. De två första av dessa kapitel innehåller en förklarande analys av studenters samtal om deltagande respektive iakttagelser inom ramen för utbildningen, tillsammans med resonemang om möjliga tolkningar. Dessa möjliga tolkningar bildar utgångspunkt för en fördjupad tolkning i resultatavsnittets sista kapitel där avslutningsvis studiens slutsatser presenteras. I kapitel tio diskuterar jag studiens kunskapsbidrag samt idéer kring fortsatt forskning. Dessutom förs ett resonemang om studiens metod och genomförande.

Avsikten genom hela avhandlingen är att följa den kritiska hermeneutikens idé att med stöd i förförståelsen göra reflektioner som både sammanfattar, binder ihop och synliggör mina egna fortlöpande tolkningar. Den tidigare forskning som redovisas och diskuteras hämtas inte enbart från lärarutbildning. Jag använder mig även av studier från annan yrkesutbildning. Syftet med det är att kunna jämföra, och därmed vidga perspektiv. Det finns flera gemensamma aspekter avseende yrkesutbildningar, samtidigt som det kan finnas skillnader som kan vara meningsfulla att beakta som ett led i förståelsen av lärarutbildning. Min egen bakgrund bidrar troligen till att jag känner mig bekant med yrkesutbildning i mer allmän mening, och därför också ser värdet och relevansen i detta val.

2. LÄRARUTBILDNINGENS TRADITION OCH FÖRÄNDRING

Studiens empiriska kontext, lärarutbildning, formas i likhet med all yrkesutbildning, genom intentioner, reformer och tradition. Kommunikation och handling har enligt hermeneutisk förståelse sitt ursprung i kollektiv och enskild historia (Gadamer, 2002; Ricoeur, 1993, 2002). I detta kapitel avser jag därför att placera in studiens kontext, svensk lärarutbildning i en tidsram. En utgångspunkt i studien är att yrkesutbildningens intention och uttryck inte kan skiljas från yrkets teori och praktik. Utbildningen ges därför karaktären av att leda och driva förändring inom yrkets verksamhetsområde, i mer eller mindre specifik riktning. Här belyser jag därför lärarutbildningens idé och uttryck samt dess relation till yrkets praktik.

Lärarutbildningens historia är inte enhetlig, den skiljer sig åt beroende på blivande lärares verksamhetsområde och undervisningsämne. Exempelvis kan lärarkompetens historiskt betraktas ur universitets-, myndighets- eller filantropiskt perspektiv, inom ramen för gymnasieskola, folkskola/grundskola respektive förskola (Hartman, 2005, s 77). Denna kategorisering av utbildning för skilda skolformer förlorade, som jag ser det, sin betydelse i samband med 1977 års högskolereform. Den kan dock fortfarande leva kvar som uppfattning om läraryrkets karaktär. Lärarutbildning är dessutom inom forskning eller i allmänt tal i många sammanhang lika med utbildning av lärare för grundskolan (Lindberg, 2002), vilket då utesluter alla övriga inriktningar inom yrket. En orsak kan vara folkskolans och grundskolans obligatorium, och bilden av klassläraren som urtypen för yrket. Min studie har inte någon specifik typ av lärarutbildning i fokus. Vad som skiljer och förenar lärares olika yrkespraktiker och konsekvenser för lärarutbildning är en intressant fråga som därmed inte ytterligare kommer att belysas här.

Lärarutbildning förväntas alltså ge den formella och reella kompetens som efterfrågas i en viss tid och kontext. Detta föranleder en kontinuerlig översyn och förändring av utbildningen, dels mot bakgrund av reformer inom förskole- och skolväsende, och dels på grund av samhällsliga mål i mer övergripande mening. Här finns därmed både en anpassande och en förändrande riktning, där

anställningsbarhet kan betraktas både som kompetens för en faktisk praktik och/eller en förändrad praktik (jmf Calander, 2004). Ett exempel är frågan om hur lärarutbildning kan "hjälpa lärare att utveckla de funktioner, som krävs av dem under en fyrtioårig yrkesverksamhet" (SOU 1978:86, s 81). Läraryrket kan således inte karaktäriseras som statiskt, och utbildningen måste framför allt förhålla sig till både nutid och möjliga framtidsscenarioer. Reformen är därmed förändringsincitament för såväl utbildning som yrkespraktik. De behöver dock inte motsvara utbildningens och yrkets faktiska praktik. Här kan finnas en skillnad mellan realitet och de idéer som planeras genomsyra utbildning och yrke vid en viss tid. Frågan om lärares autonomi och suveränitet i relation till politiska intentioner kan bidra till såväl utvecklande som hindrande effekter, vilket även ger avtryck i utbildningen. I detta kapitel väljer jag att lyfta fram det som kan förstås som centralt för utbildningens förändring. Dess historia från folkskollärarutbildning och framåt visar hur det har pågått och pågår en ständig rörelse avseende ideologiska, politiska, akademiska och fackliga intressen.

Lärarutbildning som normativ förebild

Folkskolans roll var till stor del att sprida, och stärka samhällets gemensamma och moraliska värderingar (Kerstin Skog-Östlin, 1984). Den allmänna bildning som skolplikten avsåg att ge, var samtidigt en bestämning av nödvändig och rimlig kunskap för samhällets medborgare. Lärares kompetensområde var likställt med undervisningens innehåll. Lärarutbildning i folkskolans spår får därmed ges karaktären av en moralisk, normativ och innehållsmässigt avgränsad förberedelse för yrkets förmedlande uppdrag. Agneta Linné (1996) beskriver den omfattande process som sker kring utbildning av folkskollärare. Frågor kring behörighet, rekrytering, organisation och placering av utbildningen visar på skillnaden mellan de krafter som efterfrågar starkare kontroll, och de som förespråkar lokal frihet av utbildningens utformning. Denna process leder dock mot nationell styrning av lärarutbildningen. Utbildningen är därmed i hög grad politisk, med till viss del föreskrivande pedagogiska incitament som till exempel växelundervisning och rutiner för läxförhör (s 68 f.). Inte enbart innehåll, utan också undervisningsmetod är därmed föremål för styrning.

Lärarutbildning förläggs till seminarier, utbildningsinstitutioner fjärrade från universitetens akademiska rum och tradition (Hartman, 2005). Inom universitetet ges akademisk utbildning kompetens i enskilda ämnen. En lärarkategori utan för

yrket avsedd utbildning, växer fram ur denna praktik; adjunkter och lektorer med ämnesdisciplinär kunskap i kombination med viss pedagogisk utbildning. Hartman (1995) menar att denna skillnad mellan utbildningar för undervisning, grundlägger ett system med parallella vägar till läraryrket. En parallellitet som också får betydelse för värdering av och synsätt på lärarens uppdrag, vilket kan förklara utveckling av universitets- respektive myndighetsperspektiv (Hartman, 2005) inom utbildningsväsende och i synen på yrkets karaktär.

Seminarieutbildningens praktik är styrd och noggrant organiserad, med en stark yrkesförankring genom de lärare som undervisar blivande lärare (Hartman, 1995). Den blivande läraren får på ett konkret sätt, genom ord och handling, lära sig om undervisning genom den skicklige seminarieläraren. Undervisningen grundas i en metodisk och fostrande syn på utbildningens mål, såväl för blivande lärare som för elever. Relationen mästare och lärling gestaltas genom att seminarieläraren ses som en förebild, och seminarieformen möjliggör ett kopierande av yrkets egen praktik (Hartman, 2005). Liknande rollfördelning återkommer i utbildningens skolförlagda undervisning, där den handledande läraren förväntas utgöra modell för studenten som blivande lärare. Denna kopiering är inte möjlig inom annan yrkesutbildning, där yrkes- och utbildningspraktiker mer tydligt separeras. Även om föreläsningen i exempelvis sjuksköterskeutbildning är förlagd till de sjukhuslokaler som också fungerar som kliniska utbildningslokaler, är risken för parallellitet mellan utbildningspraktik och yrkespraktik liten genom att undervisningens objekt finns utanför undervisningens praktik. Seminarieutbildningens parallell till lärarens undervisningspraktik kan däremot användas som en pedagogisk poäng, dock med konsekvenser när en förebildande och normativ undervisning formar blivande lärarens tolkning av sitt uppdrag. Denna betraktelse av parallella processer kan som jag ser det bidra till fjärmandet av seminarieutbildningen från annan utbildning och från forskning.

Man kan också under första halvan av 1900-talet identifiera uppfattningar om en isolerad och i vissa fall stagnerande seminarieutbildning och ett begynnande intresse för forskning (Linné, 1996). Denna kritiska rörelse utmanar de politiska intressen som förespråkar moral och kristna värderingar framför en forskningsanknuten utbildning. Seminarieutbildningen lever kvar som form, och som benämning på viss lärarutbildning fram till 1977 års högskolereform. Den så kallade seminarietraditionen inom lärarutbildningen är däremot mer svår att både tidsbestämma och att förändra genom en politisk reform och förändrat huvudmannaskap.

Läroarutbildning som förmedlare av forskning

Forskningens intresse skapar grund för dess anknytning till lärares praktiker. Under 1900-talets första årtionden och genom pedagogikens utveckling, influeras skola och läroarutbildning av ett barnperspektiv (Hartman, 2005; Linné, 1996). Denna pedagogiska riktning återspeglas inom förskolläroarutbildningen som under decenniets första trettio år i huvudsak präglas av en pedagogik inspirerad av Friedrich Fröbel (Jan-Erik Johansson, 1992, s 123). Vid denna period pågår även en professionaliseringsrörelse bland lärare som undervisar yngre elever (Carlgren, 1999). En part i denna rörelse är lärares fackliga organisation. I 1914 års stadga och undervisningsplan uppmärksammas även från statligt håll behovet av förnyade undervisningsformer i skolan (Skog-Östlin, 1984). Talet om det som vi idag skulle kalla för skolutveckling, finns således redan i det tidiga 1900-talet. Denna process får en mer betydelsefull och bestämd riktning genom 1946 års skolkommision (Erixon Arreman, 2005).

Slutet av 1940-talet utgör inträdet för en ny reformperiod med demokratiska, samhällsutvecklande mål. Skolkommisionen menar att läroarutbildningen är central i denna reformering av skolan, samtidigt som den diskuterar utbildningens problem (Skog-Östlin, 1984, s 43). Den föreslår en gemensam forskningsanknuten och progressiv läroarutbildning genom inrättande av läroarhögskolor (Erixon Arreman, 2005). I skolkommisionens särskilda betänkande om läroarhögskolor 1952 föreslås även en särskild professur för skolforskning, samt en examen mot pedagogik och metodik. Lärares anses behöva ha kunskap om aktuell forskning tillämpbar i iakttagelser av elever, och i samband med undervisning. Syftet är också att kunna urskilja vetenskapligt belagd kunskap från ovetenskaplig. Hartman (2005) menar att 1946 års skolkommision ger riktning åt senare utbildningsreformer (s 148), och dessutom stärker diskussionen om utbildningens vetenskapliga grund.

Lärares själva förväntas däremot inte bedriva forskning i sitt arbete. Christian Lundahl (2006/2007) uttrycker det som att statliga utredningar och pedagogisk forskning istället koloniserar skolan. Carlgren (1999) ser konsekvensen av denna utveckling som avprofessionalisering av läroaryrket. Avståndet mellan forskning och yrkets praktik minskar dock, till exempel genom facktidsskrifter som ”pedagogiserar vetenskaplig kunskap” (Lundahl, 2006/2007, s 8), det vill säga översätter den till metodik. Detta exemplifierar forskningens avstånd till praktiken. Inom läroarutbildningen formas, som jag ser det, liknande mönster genom föreläsningar av forskare och metodikundervisning med särskilda metodiklärare, det vill säga

forskning tolkas, översätts och förmedlas. Vetenskaplig grund och yrkesförankring kan därmed förstås som från varandra avgränsade delar i lärarutbildning.

Lärarutbildning under 1950- och 60-tal förefaller i praktiken alltjämt vara föreskrivande och förebildande, dock med ett mer vetenskapligt grundat innehåll. Skog-Östlin (1984) menar dock att utbildningen präglas av att reproducera statens normativa värdesystem (s 121), vilket kan exemplifieras genom beskrivning av innehållet i utbildningens pedagogikundervisning.

Inom pedagogikundervisningen, skrev kommissionen¹⁶, att en översikt av uppfostrans principer och pedagogikens historia borde tas upp. Barn- och ungdomspsykologi, kunskap om avvikelser, testteknik och komparativ pedagogik var andra moment som särskilt nämndes. Vid behandlingen av dessa moment skulle de vetenskapliga resultaten vara avgörande (Skog-Östlin, 1984, s 44).

De i citatet nämnda principer för uppfostran ger uttryck för utbildningens normativa uppdrag. Citatet visar även karaktären av den forskning som växer fram under denna period. En till synes paradoxal iakttagelse mot bakgrund av vad som beskrivits ovan, är att den forskning som anses kunna förbättra skolans undervisning och leda till utbildning av kvalificerade samhällsmedborgare, avskärmas från den yrkeskår och den praktik som förväntas använda sig av den. Istället för att stärka en professionalitet kan konsekvensen bli en förlust.

1960- och 70-talets lärarutbildningsutredningar (SOU 1965:29; SOU 1978:86) diskuterar läraryrkets förändring, utbildningens vetenskapliga grund och skolutvecklande uppdrag. Här initieras i högre grad frågan om lärares kompetens och möjlighet att själva driva och delta i pedagogisk utveckling. Forskning förväntas vara ett verktyg i lärares eget utvecklingsarbete. Denna riktning stärks i den senare utredningen med rubriken *Lärare för skola i utveckling* (SOU 1978:86). Skolans demokratiska uppdrag synliggörs genom lärares vidgade roll, genom krav på anknytning till samhälle och arbetsliv, och genom elevers rätt till inflytande. Lärarutbildningsutredningens betänkande omfattar här alla kategorier av lärare utom förskollärare. Förskollärarutbildningens framväxt nationellt kan uppfattas som grundad i beprövad erfarenhet, men med en viss vetenskaplig förankring. Johansson (1992) menar att det i samband med högskolereformen 1977 saknas medvetenhet om den vetenskapliga grund som präglar förskolans verksamhet och utveckling

¹⁶ SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

under 1800- och 1900-talet (s 114). En trolig förklaring kan, som jag ser det, vara en alltjämt filantropisk syn på förskolans uppdrag och verksamhet.

Diskussionen om lärarutbildningens kvalitet hålls levande genom förklaringar om orsak till brister, och genom att formulera idéer om förändring. Askling m.fl. (1991) menar att en utbildning som kräver egen planering av studenten kan ge ökad medvetenhet om innehåll och val, och därmed leda till högre grad av inflytande och ansvar. Denna synpunkt kan uppfattas som en kritik mot en seminarieliknande utbildning. I en utvärdering av grundskollärarytbildningen använder Tomas Englund (1996) uttrycket ”teoretiskt förankrad hållning” (s 67), som motiv för att lyfta fram didaktik som utgångspunkt för undervisning. Utbildningens vetenskapliga grund föreslås således innehållsligt kunna knytas till lärares undervisningspraktik med hjälp av didaktikbegreppet. Carlgren (1995) diskuterar under samma tid den pedagogiska forskningens relation till lärarutbildning och till lärares egen praktik. Gunnar Handal (1995) för ett liknande resonemang om yrkets professionalism som får betydelse både för norsk och svensk debatt om lärarutbildning. Lärares verksamhet behöver enligt både Carlgren och Handal grundas i kollektiv medvetenhet, där utbildningens uppdrag är att ge studenter verktyg och beredskap att iakttä och bearbeta yrkespraktiken genom bland annat reflekterande samtal. Yrkets praktik ses här som utgångspunkt för teoretisk belysning.

Förskjutningen från läraren som användare av forskningens resultat i undervisningen, mot läraren som analyserar och utvecklar sin egen praktik med hjälp av forskning är märkbar inom det akademiska samtalet. Begreppet skolutveckling ges nu en annan innebörd än tidigare.

Lärarytbildning som växelverkande process

I svensk lärarytbildnings senaste reform (regeringens proposition, 1999/2000: 135; SOU, 1999:63) beskrivs förändringen från en tydlig och avgränsad lärarroll mot ett mer mångdimensionellt och flexibelt uppdrag. Läraren ska skapa förutsättning för goda lärmiljöer där utveckling av varierande förmågor kan ske hos barn och elever i utbildning i ett ständigt föränderligt samhälle. Läraren beskrivs som nyckelperson för utveckling av kompetens (SOU 1999:63, s 41), samtidigt som läraren och skolan inte längre har en given auktoritet. Utbildningen behöver också enligt utredningen, stärka sin identitet och position som högskoleutbildning, samtidigt som yrkesförankringen ska stärkas genom att verksamhets- och högskoleförklagd utbildning värderas likvärdigt. Innehållet skall struktureras med hänsyn till yrkets

krav, till forskning och vetenskapligt förhållningssätt, med erfarenhet som grund för teoretiska studier.

Läroutbildningen bör förankras i praktiska erfarenheter av undervisning och lärande. Den på vetenskap grundade kunskapen skall ge utrymme att möta de beprövade erfarenheterna. Mötet mellan dessa två perspektiv möjliggör en ökad kvalitet i läroutbildningen där lärostudenterna ges möjlighet att möta olika kunskapstraditioner och erfarenheter (Prop. 1999/2000:135, s 17).

Citatet synliggör yrkesförankringens betydelse genom studenters möte med yrkets praktik och genom att erfarenhet och beprövad erfarenhet blir ett innehåll i utbildningen. Betoningen på utbildningens relation till yrkets praktik kan här ses som mer kraftfull genom betoningen på ”bör” och ”skall”, och ges därför en annan betydelse än tidigare. Läroutbildningskommittén diskuterar som konsekvens även undervisningsformer. Studenten skall ges möjlighet att aktivt reflektera över kunskapssyn och kunskapsinnehåll i relation till eget och till elevs lärande, vilket kan tolkas som ett förnyat försök att utmana studenters föreställningar (jmf Lortie, 2002; Lindblad, 2004) i riktning mot professionellt förhållningssätt. Seminarieutbildningens förebildande och parallella processer, det vill säga utbildning genom tillämpning av den goda praktiken, kan därmed ses som en historisk händelse.

Integration mellan högskole- och verksamhetsförlagda delar belyses av kommittén från två perspektiv. Även om tillämpning av teorier, perspektiv och metoder kan ses som *ett* sätt att vetenskapliggöra läroutbildning är den inte tillräcklig.

Det innebär insikt om att vetenskaplig kunskap kan beskrivas med utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten. Men också att lärores yrkespraktik kan vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning (SOU 1999: 63, s 63).

Å ena sidan kan vetenskaplig kunskap ses som tillämpbar i yrkespraktiken, å andra sidan behöver yrkespraktiken problematiseras. Resonemanget leder fram till att utbildningen i högre grad än tidigare ska ”förankras i konkreta och praktiska erfarenheter” (s 77), samtidigt som ämnesteoretiska studier ska formas i enlighet med yrkets praktik. En reflekterande undervisning innebär att studenten ges möjlighet att utveckla ett forskande och vetenskapligt förhållningssätt. Detta förhållningssätt återkommer i det utvecklingsperspektiv som pekar ut läroren som vidgar sitt handlingsutrymme genom att ”fokusera kritiska aspekter i läroarbetet” (SOU, 1999:63, s 72).

Talet om förändrade villkor är starkt, och det som kan kallas för traditionell lärarroll bryts ner i ljuset av förändrade förutsättningar och krav, och formas till något annat. Liksom tidigare påverkas dessutom yrkets praktik av förändringar inom skolan, dock med en annan innebörd. Yrkeskompetens formuleras som att kunna agera som en ”reflekterande – och kritisk – praktiker” (SOU 1999:63, s 63), vilket anger att läraren ska ha en forskande och analytisk hållning till sitt och sina kollegors arbete. Lärarrollen beskrivs därmed som både individuell och kollektiv, som den ensamme aktören inom en social, reflekterande praktik. I utredningstexten (s 64) finns uttryck som ”ökad självkontroll”, ”självkritisk insikt” och ”ökad förmåga att handla självständigt”. Att med systematik studera och reflektera över sin egen och andras praktik kan därmed ses som tecken på kompetens.

Under de senaste åren har frågorna om utbildningens vetenskapliga grund och om dess förankring till yrket varit centrala, även om bristande vetenskaplig grund förefaller vara den mest kritiska faktorn (Gabrielsson, 2005; Forsberg & Lundgren, 2006; Säljö & Södling, 2006; Wedman m.fl., 2006). Den granskning av utbildningens vetenskapliga grund som genomförs i spåren av denna utvärdering fokuserar dock enligt min bedömning, vetenskaplighet inom högskolans utbildningspraktik. Relationen lärosäte och yrkespraktik saknas i hög grad vilket kan ställas emot lärarutbildningskommitténs (1999: 63) intention och vision.

Reflektion

Lärarutbildningen har över tid formats genom föreställningar om barnet och eleven, kunskap och lärande, forskningens utgångspunkt, innehåll och spridning samt skolans uppdrag i relation till ett samhälles både ideologiska och pragmatiska mål och syften. En yrkesutbildning såsom lärarutbildning tolkas och framställs i hög grad mot bakgrund av sin egen historia, i relation till samtid och till framtid. Förståelsen byggs upp genom aktörers erfarenhet och kunskap, och visar sig i utbildningens praktik.

Det uttalade förhållningssätt och beslut som en lärarutbildning vilar på är inte självklart likvärdigt med det som bevaras eller utvecklas (ex Dennis Beach, 2000). Intention och tradition kan verka parallellt, såväl i högskole- som yrkespraktikens förståelse av lärarutbildning. Walter Doyle (1990) ger en tolkning av lärarutbildningens traditioner: the good employee, the junior professor, the fully functioning person, the innovator, och the reflective professional (s 5 f.). Dessa riktningar bidrar till karaktären av utbildningens praktik. I en studie av svensk

lärarutbildning tar Catharina Andersson (1995, 2002) med inspiration från tidigare internationellt formulerade traditioner och paradig¹⁷ inom lärarutbildning, sin utgångspunkt i en egen konstruktion av fyra paradig: det traditionella yrkesinriktade; det progressiva kritisk-sociala; det akademiska; och det personlighetsutvecklande paradigmet (1995, s 71 f.).¹⁸ Dominerande paradig är enligt Andersson det traditionella yrkesinriktade respektive det akademiska. Studien visar också hur dessa paradig kan existera parallellt inom samma lärosäte, och inte alltid i enlighet med utbildningens uttalade intention. Inom samma lärosäte kan därför lärare, studenter och skriftliga dokument gestalta olika paradig (a.a.). Studenter identifierar utbildningens traditionella yrkesinriktade paradig, till skillnad mot utbildningens lärare som menar att den företräder ett akademiskt paradig. Möjligen är detta ett uttryck för skillnaden mellan intention och realitet, eller mellan norm och realitet. Det kan ha sin förklaring i vad studenter respektive lärare ser som framträdande, men kan samtidigt ses som en kritisk aspekt om studenter uppfattar en annan utbildning än den som avses.

De paradig som inte är framträdande enligt Andersson (1995, 2002) är det personlighetsutvecklande och det progressiva kritisk-sociala paradigmet. En fråga blir då bakgrunden till och konsekvensen av att ett progressivt kritisk-socialt paradig inte är framträdande. Denna undran kan ställas i relation till de lärarutbildningsreformer, som sedan 1940-talets skolkommision eftersträvat en framtidsorienterad utbildning, och till skolans demokratiska och elevcenterade uppdrag som kan kräva ett samhällskritiskt perspektiv. Det finns tecken på att en traditionellt yrkesinriktad respektive en akademisk hållning konkurrerar om utrymme i en nutida utbildning, och att en mer progressivt orienterad ideologi av någon anledning inte lyfts fram vare sig som intention eller realitet.

I detta kapitel formuleras översiktligt lärarutbildningens förändring över tid. Med Anderssons (1995) studie som ”glasögon” finns en riktning från ett yrkesinriktat traditionellt paradig mot ett akademiskt, progressivt kritisk-socialt och personlighetsutvecklande paradig. Det kan stödja bilden av läraryrkets ökade komplexitet. Förändringen kan också ställas mot marknadsanpassning och

¹⁷ Här används begreppen tradition och paradig parallellt. Paradigmbegreppet definieras av Andersson (1995) med stöd i Törnebohm som utbildningens intresse, kompetens, världsbild samt verksamhetsuppfattning. Denna definition skiljer sig från Kuhns ursprungliga idé om paradig som mönster relaterat till vetenskapsteori eller vetenskapliga modeller och ideal. Anderssons användning av paradigmbegreppet är istället relaterat till en kontext. Jag ser det därför som relevant att i enlighet med Andersson här använda begreppet paradig.

¹⁸ Anderssons (1995) empiri hämtas från lärarutbildning med inriktning mot undervisning i åk 1-7.

deltagarstyrning, och därmed till kanske ett till synes nytt paradig där flexibilitet, effektivitet och prestation kan leda till mer inflytande och ansvar, men också kontroll av det iakttagbart mätbara (jmf Calander & Lindblad, 2003; Sara Irisdotter, 2006; Lindblad, 2004; Thelander, 2007). Samtiden bidrar till nya villkor, en ny tolkning och förståelse av lärares uppdrag och frihetsutrymme, och i spåren av det, tänkbara konsekvenser för utbildningen. Frågan är dock i vilken mån utbildningens innehåll och form förändras i takt med yrkets villkor och vilka avtryck denna förändring ger hos blivande lärare. Den nuvarande lärarutbildningen har formats av att yrkets praktik behöver vara synligt och värdesatt. Det innebär en markant vändning till skillnad mot tidigare förståelse av forskningsanknuten yrkesutbildning, vilket också kan ses som en förskjutning av paradig. Yrkesförankring förväntas både ge bidrag till, och stödjas av utbildningens relation till forskning.

Det riktas kritik mot lärarutbildningen, som ofta framställs genom sina problem. Återkommande utredningar och utvärderingar signalerar denna problemfokus. Historien visar att vissa frågor verkar kvarstå både inom det politiska som akademiska samtalet. Däremot, även om problematiken och kritiken är konstant, så varierar utgångspunkt och riktning. Liknande kritik utsätts även lärares yrkespraktik för. Ett konkret exempel är det nu aktuella samtalet kring skolans disciplinproblem och elevers låga kunskapsnivå, som tenderar att riktas som kritik mot lärarutbildningens kvalitet, men som också formar en bild av lärares misslyckande och brist på kompetens. Detta får också konsekvenser för ideologiska riktningar och en kollektiv förståelse av utbildning och yrkespraktik (Thelander, 2007). Kommittédirektiven inför en ny lärarutbildning (regeringens direktiv 2007:103) visar hur lärarutbildning och lärares uppdrag och kompetens kan förskjutas i en ny riktning. Samtidigt ger en historisk tillbakablick ett intryck av att det är liknande frågor som kretsas och kretsas kring lärarutbildning, med mer eller mindre framgångsrika försök till avsedd förändring.

3. LÄRARUTBILDNINGENS KOMPLEXITET

Läroarutbildning är, liksom annan akademisk yrkesutbildning komplex, det vill säga sammansatt och svåröverskådlig.¹⁹ Delar som relateras till varandra, förväntas bidra till en helhet. I detta kapitel avser jag att med hjälp av tidigare forskning beskriva läroarutbildningens villkor utifrån vissa kritiska aspekter. De områden som jag väljer att belysa är för det första av mer övergripande natur; utmaning och perspektivbyte. Perspektivbytet innebär här att som student i läroarutbildning betrakta yrket ur ett professionsgrundat perspektiv. Vidare belyser jag studier av verksamhetsförlagd utbildning där relationen närhet och distans kan visa sig utgöra väsentliga aspekter genom sin konkreta karaktär. Slutligen i detta kapitel behandlas studier som fokuserar högskoleförlagd utbildningspraktik. De studier som aktualiseras presenterar dels utbildning som förbildande, dels som utbildningskultur för studenters inflytande. Denna kategorisering av läroarutbildningens karaktär är ett försök att med hjälp av exempel på forskning ringa in de aspekter som jag funnit som centrala i förståelsen av läroarutbildning. De kritiska aspekter som behandlas här kan var och en innehålla inbördes motsättningar samtidigt som det kan finnas motsättningar mellan dessa. Med den utgångspunkten kan läroarutbildningens komplexitet inte förklaras och förstås linjärt, eller som att orsak leder till en viss verkan. Snarare krävs en dialektisk tolkning där perspektiv och skilda argument kan ställas mot varandra.

Utmaning och perspektivbyte

Läroarutbildningens uppdrag är att skapa förutsättning för utveckling av yrkeskompetens. Detta uppdrag kan ställas i relation till föreställningar om yrkesroll och kompetens, och i spåren av det förväntningar på utbildning och yrke. Att utbildas mot ett yrke innebär att skaffa sig nödvändig kunskap och att identifiera och anta en yrkesroll. De föreställningar en student har om yrke och utbildning

¹⁹ NE 2007-12-20

hämtas från tidigare möten och erfarenheter (ex James Calderhead & Maurice Robson, 1990; Sharon Feiman-Nemser & Janine Remillard, 1996; Karl Øyvind Jordell, 1986; Lortie, 2002; Paulin, 2007). Studenten har således en idé om sitt valda yrke och därmed om sin utbildning, som förutom egen skolerfarenhet grundas i erfarenhet genom social, intellektuell, känslomässig, etnisk och socioekonomisk bakgrund (ex Virginia Richardson, 1996, s. 105 f.), erfarenhet som förälder, erfarenhet av yrkets praktiker genom tidigare studier eller eget arbete, samt påverkan genom media (Jordell, 2006). Erfarenhet är inte bunden till en speciell tid utan snarare till för studenten bekanta sammanhang.

Utbildningens syfte är att bidra till att studenten antar ett yrkesgrundat perspektiv och utifrån det utvecklar kunskap, identitet och roll. En grundläggande idé om lärande är att tidigare erfarenhet och kunskap utmanas i mötet med ny erfarenhet. Formell utbildning innebär också att teoretiska begrepp och modeller ger stöd till förståelse på ny grund. Jack Mezirow (2000, 2003a, 2003b), bidrar med en klassisk teori om vuxnas lärande. Han använder begreppet transformation, ”transformation theory” (ex 2003a, s 51). Tidigare kunskap och förståelse utsätts för en process där balansen mellan assimilation och ackommodation speglar relationen mellan utmaning som förändras för att passa in i det gamla, och utmaning som förändrar tidigare föreställningar och leder till förnyad kunskap. Processen innebär inte enbart en rörelse mot ny kunskap, utan också att utveckla ett kritiskt reflekterande förhållningssätt. Det kan därmed ses som utbildningens uppdrag att stärka denna konstruktiva och kritiska process.

Perspektivbyte är kontextuellt knutet till frågan om betydelsen av ett nytt perspektiv, det vill säga, vad består det andra perspektivet av? Yrkeskompetens kan definieras som formell; behörighetskrav, befogenhet, arbetsbeskrivning, samt reell och kontextuell; individuell förmåga i ett specifikt sammanhang (Magnus Söderström, 1990). Frågan om kompetens kan således skifta över tid och mellan kontexter (se kapitel 2). Kompetens berör individens förutsättningar, men också utbildningens möjlighet att bidra till att stödja dess utveckling. Den utmaning den blivande läraren ställs inför är således formell och samtidigt kontextuell genom närheten till yrkets praktik. Den tar sin utgångspunkt i ett mer eller mindre explicit formulerat innehåll, men relaterar också till den enskildes förutsättningar och förmåga.

Studier som följer studenter genom lärarutbildning visar att den på olika sätt påverkar deras sätt att uttrycka ny kunskap som tecken på förändrat förhållningssätt till yrkesrelaterade situationer (ex Calderhead & Susan B. Shorrock, 1997; Biörn

Hasselgren, 1981; Annelis Jönsson, 1998). Exempelvis Jönsson (1998) visar hur studenter utvecklar ett yrkesrelaterat språk. Hasselgren (1981) presenterar liknande resultat i en studie av blivande förskollärares observationer av barns lek. Utbildning förefaller således successivt bidra till vidgade perspektiv, och efterhand ett mer professionellt sätt att beskriva och resonera kring situationer. Den sätter därmed åtminstone på kort sikt spår i studentens kunskapsutveckling. En annan fråga är hur denna process kan förklaras och förstås.

Orlenius (1999) studerar förskollärare som vidareutbildar sig till lärare,²⁰ och därmed förhåller sig till en ny yrkesroll och praktik. Förståelsens karaktär kan, enligt Orlenius beskrivas som ”assimilering”, ”perspektivskifte” respektive ”existentiell självförståelse” (s 104). Dessa faser av förståelse kan gripa in i varandra, beroende på den enskilde studentens tolkning och internalisering. Processen är således individuell och grundad i hur mötet mellan ny och tidigare erfarenhet tas emot och bearbetas av studenten. Assimilering innebär alltså anpassning av det nya till tidigare strukturer. Utbildningens innehåll kan här leda till bekräftelse av tidigare erfarenhet. Perspektivskiftet består i att anta ett vidgat och fördjupat synsätt. Utbildningen öppnar för att iaktta såväl tidigare som ny erfarenhet på ett förändrat sätt. Existentiell självförståelse uttrycker hur utbildningen utmanar en inre förståelse och identitet knutet till yrkesroll och yrkesuppdrag. Studentens tidigare erfarenhet och utbildningens innehåll bidrar till motsättningar där det nya, obekanta stöds av det redan bekanta där ny erfarenhet ställs mot tidigare erfarenhet (Orlenius, 1999). Denna förståelse av en process synliggör dess individuella och cirkulära karaktär, samt hur utmaning kan leda till bekräftelse eller förändring.

En aspekt på utmaning kan alltså beskrivas som innebörden och effekten av perspektivbyte. I en studie av tre nyutbildade danska lärare (Lindhart & Lund, 2006) visas samstämmigheten mellan dessa lärares praktik kring egen undervisning och deras privata, egna värderingar grundade i egen skolgång och barndom. Undervisningsmiljön i dessa lärares klassrum har således sin bakgrund i deras eget vardagsliv. Det verkar vara så, menar Lindhart och Lund att lärare är medvetna om grunden för sina val, men inte vad de väljer bort (s 156). Det finns därmed en begränsning genom att det privata och intuitiva blir överordnat. ”De studerande ställs inför vetenskapligt baserade teorier, som de sorterar och väljer bland.

²⁰ Orlenius studie kan inte direkt jämföras med grundläggande lärarutbildning. Förskolläraren är lärarutbildad, men avser att skaffa kompetens inom ett nytt verksamhetsområde. Studien tydliggör dialektiken i en lärande process i samband med utbildning. Den huvudsakliga frågan är således inte förändringens innehåll, utan hur denna process kan förklaras och förstås.

Efterhand omvärderas och anpassas de vetenskapligt baserade teorierna till de personliga teorierna. Lärarutbildningens innehåll är föremål för en personlig tolkning” (Lindhart och Lund, 2006, s 157). Studien exemplifierar hur utbildning bidrar till att bevara och stärka studenters förförståelse, kunskap och även identitet, således en assimilerande effekt. Ulrika Tornberg (2006) söker efter lärarskapets personliga dimension och finner samstämmighet mellan personlig erfarenhet och förhållningssätt som lärare exempelvis avseende undervisningens innehåll, arbetsformer och relationen till elever. ”Människan i läraren” (s 102) leder till lärarskapets olika uttryck och övertygelse. Claesson (1999, 2004) studerar hur relationen teori och praxis förstås och hanteras av lärare. Hon följer, i en första studie (1999), lärare som säger sig ha nytta av teorier från sin egen utbildning, och, i en andra studie (2004), lärare som menar att dessa teorier inte har betydelse för dem. Oavsett relationen till teorier så utvecklar lärare en egen ”hållning”, som visar sig i sätt att förhålla sig i sitt arbete. ”Det som skapas i praktiken är alltså inte helt identiskt med teorin. Samma teori ser t ex olika ut för olika lärare och får olika utfall vid olika tillfällen” (1999, s 205). Claesson menar att teoretisk kunskap kan visa sig i relation till erfarenhet och därmed omskapas till ett individuellt handlingsmönster.

Tolkning och förståelse av läraryrket kan således formas i relationen mellan den enskildes personliga erfarenhet, uppfattning om yrkesroll och identitet samt den kunskap som utbildning och yrkespraktik erbjuder. Mot bakgrund av tidigare studier (Claesson, 1999, 2004; Lindhart & Lund, 2006; Orlenius, 1999, Tornberg, 2006), och riktat mot studentens egen kunskapsprocess, blir utbildningens förmåga att synliggöra och utmana genom teorier och erfarenhet central för vilka val varje enskild student gör. En följdfråga blir då utbildningens möjlighet att utmana och skapa reell förändring i avsedd riktning, och att samtidigt stödja personliga behov och erfarenheter.

Ytterligare en aspekt på utmaning och perspektivbyte är samspelet mellan utbildningens lärare och student. Else-Maj Falk (1999) som med stöd i kritisk hermeneutik studerar lärostudenters texter i utbildning, visar hur de förhåller sig på skilda sätt: som de lärare de redan ser att de är; som möjligheten att få en utbildning och ett arbete; eller som en utmaning inför och inom yrket.²¹ Här finns således studenten som betraktar utbildningen som genomförandeprojekt, som prestationsprojekt eller som professionsgrundat projekt. Texterna visar också hur bilden av lärarrollen förändras under utbildningen. Inledningsvis finns en romantisk

²¹ Denna utbildning ges på distans, vilket innebär att studentgruppen troligen inte till alla delar kan jämföras med studenter i campusförlagd utbildning.

och naiv föreställning (s 120), som under utbildningen blir nyanserad, men också mer normativ. Falk (1999) menar dock att studentens kommunikation med utbildningens lärare kan fungera som bekräftande eller ifrågasättande av studentens sätt att förhålla sig till utbildning och kompetens. Däremot saknas den utmaning som kan hjälpa studenten att bearbeta såväl föreställning som ny erfarenhet. Utbildningen kan därmed, enligt Falk (1999, 2003), tendera att bevara och stärka såväl tvivel som övertygelser. Ytterligare exempel på studier som synliggör en bekräftande och stödjande relation mellan lärare och student redovisar Anne Edwards och Lynn Protheroe (2003). De visar hur studenten inte får hjälp att lyfta konkret erfarenhet och möjliggöra reflektion på ett övergripande och generellt plan, inte heller till att söka alternativ som kan utmana motiv. Istället förmedlas en värdering av studentens prestation med fokus på intention och frånvaro av utmaning.

Utmaning är inte ett självändamål, men i fråga om relationen mellan utbildning och kompetens, är studentens kritiska hållning till sig själv och sin praktik en väsentlig aspekt. En kritisk hållning tillhör utbildningens allmänna mål, och är därmed också en aspekt på yrkeskompetens. Falk (1999, 2003) diskuterar hinder och problematik både kring perspektivbyte, och kring studentens förhållningssätt till möjligheter och hinder. Intentionalitet, det vill säga uppmärksamhetsriktning och tolkning av dess innebörd, kan ses som avgörande för de möjligheter studenten ser och därmed de val som görs. Falk (2003) menar att studenten befinner sig i skärningspunkten mellan fakticitet; ”befintligt vara”, och projekt; ”möjligt vara” (s 230). Dessa begrepp hämtade från Sartre, visar hur pendling och balans mellan fakticitet och projekt kan avgöra studentens förhållningssätt både till det befintliga, och till det möjlighetsskapande och överskridande. Falk ger exempel på vad studenten riktar sin uppmärksamhet mot hos lärare och hos sig själv, och diskuterar hur denna riktadhet hindrar eller stimulerar ett vidgat och kritiskt förhållningssätt såväl till egna villkor och eget lärande, som till omgivningens villkor (jmf Edwards & Protheroe, 2003).

Närhet och distans i verksamhetsförlagd praktik

Verksamhetsförlagd utbildningspraktik förväntas synliggöra yrkets praktik. Trots dess tydlighet, eller kanske på grund av sin konkreta och situationsgrundade karaktär, innehåller den en rad utmaningar och dilemman. Det finns ett flertal studier av yrkesutbildning med fokus på studenters relation till verksamhetsförlagd utbildningspraktik. I en studie av sjuksköterskeutbildning visar Lindberg-Sand

(1996) hur studenten kan uppleva en konflikt mellan innehåll från högskoleförlagd utbildning och upplevelser och krav inom verksamhetsförlagd utbildning. Studenten ansluter sig i hög grad till yrkespraktikens synsätt avseende både utbildning och yrke. Kennedy-Olsson (1996) lyfter fram hur yrkespraktikens karaktär kan kräva att studenten ges stöd i tolkning av upplevelser. Liknande resultat finner Croona (2003) i en senare studie där verksamhetsförlagd utbildning gör starkt intryck på studenten och utmanar den högskoleförlagda utbildningspraktiken genom de yrkesverksammas kollektiva förståelse och erfarenhet. Croona (s 135) menar att förväntningar på teoriers tillämpande funktion inte infrias. Å ena sidan kan yrkets representanter framstå som okunniga eller ointresserade av teorier, å andra sidan kan studenten framstå som okunnig eller ointresserad av det som faktiskt sker i det konkreta genom att fokusera på teori. Mogensen (1994) visar hur sjuksköterskestudenter utvecklar strategier genom verbal, visuell eller kroppslig representation för att därigenom ta vara på och bearbeta erfarenhet från yrkets praktik. Även Jernström (2000) som studerar hattmakarutbildning, ser hur kommunikationen mellan mästare och lärling är såväl verbal som visuell, känslomässig och fysisk, och att sociala processer leder till ett dubbelriktat lärande, det vill säga mästaren gör nya upptäckter i sitt hantverk, genom denna språkliga och kroppsliga kommunikation.

En sammanfattande slutsats av ovan refererade studier är att utbildningens praktiker utmanar studenten, men att yrkespraktiken också utmanas genom studenten. Studenten tillför perspektiv som kan uppfattas som främmande och svåra att hantera. Samtidigt behöver studenten förstå och hantera praktikens karaktär för att kunna delta i den. Studenten befinner sig således i ett mittfält där yrkespraktiken gestaltar det befintliga och möjliga, och där den högskoleförlagda praktiken kan utmana genom teoretiskt innehåll. En annan slutsats är den sociala praktikens betydelse för gestaltning och kommunikation av utbildningens innehåll och således dess väsentliga aspekt för meningsskapande.

Att vistas i en yrkespraktik som lärarstudent innebär att möta lärares uppfattning om yrke och utbildning. Föreställningar konfronteras med arbetsplatsens tolkning och krav. I en utvärdering av lärarstudenters första år i utbildningen (Lendahls Rosendahl, 2000) beskrivs relationen mellan student och yrkespraktik som att: ”lära genom att se och härma”, ”utvecklas och lära tillsammans i arbetet” eller ”lära genom att ledas” (s 19 f.). Att lära genom att se och härma innebär för studenten auskultation och assistens till arbetslaget genom en successiv progression. Att utvecklas och lära tillsammans i arbetet betyder gemensam planering utifrån

pågående verksamhet, samt utifrån studentens mål och förutsättning. Student och arbetslag får båda en aktiv roll. Att lära genom att ledas kan beskrivas som en yttre planering av studentens vistelse i yrkespraktiken. Progressionen sker via planerad styrning där läraren har ett stort ansvar, medan studenten ges begränsad möjlighet till ansvar och inflytande. Lärares förståelse av sin roll i lärarutbildningen förefaller i hög grad avgöra studentens möjlighet och utbildningens karaktär. Den har betydelse för kommunikation och interaktion. Såväl Morberg (2005) som Öhrling och Rahm Hallberg (2000) menar att upplevelsen av att få ta ansvar för reella situationer är väsentligt för självvärdering, självkänsla och kunskapsutveckling. En viktig aspekt kan således vara studenters möjlighet att få tillgänglighet till en yrkespraktik och att få känna tilltro till sin förmåga att hantera situationer. Öhrling (2004)²² refererar till Hanna Arendt²³, om betydelsen av att få möta det oförutsägbara. Genom att ges möjlighet att handla och ta ansvar för handling krävs också ansvar för dess konsekvenser. Detta inbegriper ett lärande som dock med automatik inte leder till kompetens. Öhrling hänvisar till studentens känsla för yrkets karaktär och därmed ansvar för människans liv och hälsa samt till studentens motivation och ansträngning att göra bästa möjliga (s 176). Lärares yrkesuppdrag handlar inte primärt om liv och hälsa. Däremot kan studentens upplevelse av deltagande och eget ansvar bidra till en mer reell upplevelse som kan påverka känslan av tillhörighet, betydelse av kunskap och kompetens och kännedom om egen kompetens i relation till aktuell situation.

Dessa studier identifierar hur studenters deltagande i yrkets praktik kan gestalta sig. De slutsatser som kan dras är att deltagandets karaktär och interaktion inom verksamhetsförlagd utbildningspraktik är betydelsefull. En annan aspekt är interaktionen mellan utbildningspraktiker. Eli Ottesen (2006) använder begreppet ”praksisidentitet”²⁴ (s 290) vilket kan förklaras som den roll och identitet som lärarstudenten antar i mötet med yrkets praktik, dels positionering som blivande lärare, dels som student (s 292). Enligt Ottesen tar studenten å ena sidan rollen som

²² En studie om sjuksköterskeutbildning

²³ Öhrling refererar till Arendt, Hannah (1988). *Människans villkor: Vita activa*. Göteborg Röda bokförlaget AB. I min egen läsning av Arendt (1998, reviderad utgåva av 1988 års upplaga. Göteborg: Daidalos) finner jag resonemanget om människans gestaltning av sig själv genom tal och handling. Människan träder in i en befintlig värld och visar sin förståelse genom att genom tal och handling väva in trådar i en väv med ett redan givet mönster som också förändras genom dessa nya trådar (s 246 f.f.).

²⁴ Eng uttrycket practised identity som Ottesen hämtar hos Holland (1998, Identity and agency in cultural worlds) och översätter till praksisidentitet, dock med en kommentar om att det kan mista sin dynamiska dimension.

blivande kollega som kan ta del av och fungera tillsammans med yrkets kollektiv, å andra sidan rollen som observant och kritisk besökare genom de uppgifter som utbildningen tillför. När studenten i sin position som student arbetar med uppgifter hämtade från högskoleförlagd utbildningspraktik utvecklas ett instrumentellt förhållningssätt. Uppgifter som prövar teorier i yrkespraktiken kan uppfattas som sammanhangslösa och utan synbar relevans för studenten. ”Som studenter formulerer de et svar som respons til en institusjonell stemme.” (s 295) Studenten befinner sig i en position mellan yrkets och högskoleundervisningens praktiker, och förefaller parera sin position i relation till dessa båda. Studentens position i relation till undersökande och analyserande uppgifter kan leda till slutsatser kring det som är, (norska: er og kan være), istället för det skulle kunna vara (norska: kunne være) (s 300). Ett väsentligt bidrag i Ottensens studie är förståelsen av studentens dubbla roller, och konsekvensen av yttre styrning av studentens observationer eller studier. Studentens roll och identitet riskerar att bli splittrad genom positionering mellan deltagande och iakttagande.

Studentens roll i verksamhetsförlagd utbildning kan således uppfattas som dubbelbottnad, deltagande och iakttagelse är två skilda roller. Det finns här en förskjutning från den lärarutbildning som sågs som förebildande respektive forskningsförmedlande, och senare tids lärarutbildningar där yrkespraktiken i högre grad också är ett studieobjekt. Från att vara exemplarisk modell har istället lärare rollen som förmedlare av en yrkespraktik som studenten både förväntas lära av, och samtidigt kritiskt granska. Lärarens roll blir således också dubbelbottnad, att erbjuda sitt yrkeskunnande och sin yrkespraktik, och samtidigt gestalta en praktik utsatt för kritisk granskning. Studentens deltagande kan ske på skilda distansnivåer, där en nära relation med yrkespraktikens aktörer i studier beskrivs som interaktiv och ömsesidig. En nära relation kan dock hindra studentens möjlighet till distans, kritisk granskning och reflektion, liksom en alltför iakttagande roll kan distansera från möjligheten till konkret prövning och analys.

Förebild och inflytande i högskoleförlagd praktik

Högskoleförlagd utbildningspraktik har en annan roll och formas inom en annan kontext än verksamhetsförlagd. Den kritiserar för sin fragmentariska karaktär och avsaknad av tydlig progression (ex Eritsland, 2004; Fransson & Morberg, 2001; Thavenius, 2004), och för brist på reell yrkesförankring (Bronäs, 2006; Gustavsson & Ekstrand, 2001; Linnér & Westerberg, 2002; Morberg, 2005). Den kritik, som i

huvudsak finns hos blivande eller nyutbildade lärare kan ställas mot relationen mellan reformers avsikt att förändra och den utbildningspraktik där förändring ska realiseras. Beach (2000) exempelvis uppmärksammar och diskuterar hur lärarutbildningens reformer i utbildningens praktiker kan uppfattas som hegemoniska. Lärarutbildningens högskoleförlagda praktik är dock inte ensidig, dess karaktär kan gestalta sig på skilda sätt med varierade effekt (ex Andersson, 1995), vilket gör frågan om intentioner och reformer komplex.

I en studie av undervisningsobjekt och lärobject inom lärarutbildning identifierar Marie Jedemark (2007) det yrkeskunnande som lärarstudenter kan ges möjlighet att utveckla genom det innehåll som högskoleförlagd utbildning erbjuder. Utgångspunkten är att undervisningens praktik gestaltar didaktiska idéer och modeller som kan ge avtryck i den blivande lärarens uppfattning om egen undervisning. Jedemark finner i sin studie fyra typer av undervisningspraktiker: lärarutbildningsverksamhet för elevers personlighetsutveckling; för värdegrundsfostran; för utveckling av ett analytiskt förhållningssätt; och för ämnesdidaktisk medvetenhet för elevens identitetsskapande. De praktiker som fokuserar personlighetsutveckling eller värdegrundsfostran visar enligt Jedemark på ett till synes oproblematiserat och i hög grad normativt innehåll. Den undervisning som stimulerar analytiskt förhållningssätt och ämnesdidaktisk medvetenhet har istället en tydlig relation till teori och begrepp. Detta kan således ses som ett exempel på hur didaktiska val i den högskoleförlagda utbildningens undervisningspraktik kan ha betydelse för studentens möjligheter till tolkning av sin egen kommande undervisningspraktik.

Lärarutbildningens förmåga att stimulera studentens inflytande av innehåll diskuteras av Mia Maria Rosenqvist (2004), med utgångspunkt i Aristoteles kunskapsbegrepp *poesis* och *praxis*. *Poesis* kan förstås som konkret handling i relation till avsedda mål, medan *praxis* härleds till handlingens intention eller avsikt, det vill säga något utöver handlingen i sig (s 68). Rosenqvist ser en risk med att utbildningen särskiljer *poesis* från *praxis*. Det innebär att målinriktad handling fokuserar tillämpning, konkreta mål och metoder, till skillnad mot praxisorientering som undersöker bakomliggande motiv, kritiska aspekter och övergripande mål. Innehållet behöver, enligt Rosenqvist (2004), i högre grad fokusera studentens lärande *i* yrket, till skillnad mot lärande *om* yrket, och föreslår att studenters erfarenhet görs till grund och att ”kursplaner kan ge ramar, utgöra ‘skelett’, men själva kursen designas/växer fram efterhand” (s 75). Liknande resonemang om erfarenhet från yrkespraktiken som utgångspunkt för medveten bearbetning och

fördjupning förs exempelvis av Fred Korthagen (2004), Korthagen, John Loughran och Tom Russell (2006) och Josefson (2001). Den blivande lärarens kunskap och yrkesidentitet görs centralt genom att studenten lär sig en metod att fördjupa och skapa förståelse för yrkesrelaterade frågor. Lendahls Rosendahl (1998) ser studentens eget undersökande som grund för utveckling av vetenskapligt förhållningssätt och yrkeskompetens. Studentens egen kunskapsproduktion genom examensarbetet, kan få karaktär av "aha-upplevelse" (s 175), det vill säga en upplevelse av genuin kunskapsutveckling. I likhet med Rosenqvist (2004) diskuterar Lendahls Rosendahl utbildningens förmåga att bidra till studentens drivkraft i den egna utbildningen. Även Björklund (1991), Englund (1996) och Emsheimer (2000) hör till dem som argumenterar för en disputerande hållning i högskoleutbildningen som ett led i att stödja studentens utveckling av vetenskapligt förhållningssätt till utbildningens innehåll.

Innehållet i en yrkesutbildning gestaltas dels i yrkets praktik, dels genom högskolans undervisning. I högskoleförlagd praktik granskas och analyseras yrkespraktikens verksamhet. Skillnaden mellan att förhålla sig till sin egen praktik och att studera en annan praktik diskuteras av Tove Kvernbekk (2001), som använder begreppen outsider och insider. Inom en yrkespraktik kan det finnas en vedertagen uppfattning om den egna erfarenhetens betydelse (s 147). Att analysera en händelse i och genom en egen praktik kan enligt Kvernbekk inte jämföras med forskningens systematiska studier. En insideranalys omfattas av kriterier såsom likhetskriteriet; där likhet mellan situationer får betydelse för förståelsen, tillgänglighetsprincipen; tillgången till liknande situationer inom samma praktik, samt grundläggande pragmatiska antaganden (Kvernbekk, 2001, s 152). Teorier kan däremot skapa förutsättning att "se något annat" och öppna för nya handlingsmöjligheter (Kvernbekk 2001, s. 158). Examensarbetet kan exempelvis möjliggöra för studenten att anta ett outsiderperspektiv genom dess distansnerande, strukturskapande och analytiska karaktär (jmf Lendahls Rosendahl, 1998).

Studenters inflytande och ansvar är även centralt i en studie om värdefrågor i utbildning av lärare (Lovisa Bergdahl, 2006). Studien visar att undervisning kan kretsa kring studenters erfarenhet och åsikt utan en till synes gemensam grund eller riktning. Konsekvensen av detta är studenters uppfattade behov av mer tid för bearbetning och för samtal. Bergdahl menar dock att tidsutrymmet kanske aldrig kan räcka till så länge undervisningen saknar mål och verktyg.

Att det råder en diskrepans mellan å ena sidan lärarutbildarnas mål och å andra sidan lärarstudenternas behov, kan vara en konsekvens av detta. Det verkar som om

lärarstudenterna söker efter något de inte finner, vilket olyckligtvis även verkar vara fallet för lärarutbildarna. Lärarstudenter efterlyser konkretisering och lärarutbildarna efterlyser reflektion. Det tycks finnas ett oöverbryggt gap mellan de universella principerna och de konkreta situationerna. Kanske kan frånvaron av etisk teori i utbildningen ses i ljuset av detta (Bergdahl, 2006, s 37-38).

Enligt Bergdahl söker studenter efter det konkreta, medan utbildningens lärare ”efterlyser reflektion”. Bergdahl frågar sig om teoretisk förankring kan bidra till en tydligare målinriktning och därmed underlätta studenters fokusering, fördjupning och känsla av kunskapsutveckling. Användningen av begreppet reflektion i utbildningssammanhang kritiseras också för brist på definition och därmed tydlighet (ex Vivienne Griffiths, 2000, se vidare kapitel 4 i denna avhandling). Bergdahls (2006) analys visar hur undervisning med en utforskande avsikt utan tydlighet kring mål och verktyg kan ge en osäker och otillfredsställande effekt. Utbildningens innehåll kan således, mot bakgrund av ovan presenterade studier och resonemang inte friställas från form, intention och villkor.

Den eller de praktiker som formas inom en utbildning, är också de som studenter har att förhålla sig till. I en studie av norsk lärarutbildning visar Inger Anne Kvalbein (1999) hur studenter söker och anpassar sig till utbildningspraktikens koder. Studenter agerar enligt Kvalbein som konsumenter av den utbildning som erbjuds, i denna studie en både överbeskyddande och förebildande kultur (s 264). I studien identifieras en diskurs som karaktäriseras av lärarmakt och förutbestämt innehåll. Konsekvensen av denna styrning blir för studenter att klara utbildningens reproducerande mål, vilket enligt Kvalbein stärker underordning och passivitet. Studenten blir elev istället för ”medskapare” (1999, s 279). Kvalbeins studie leder för det första till en förståelse av utbildningens makt över studentens förhållningssätt och agerande, och för det andra till förståelse kring den specifika undervisningspraktikens betydelse för studentens kunskapsutveckling (jmf Jedemark, 2007). Kvalbeins fortsatta studier av norsk lärarutbildning (2003, 2006) visar dock hur omstrukturering mot målstyrning förändrar såväl utbildningspraktik som lärares roll. Studentens ökade inflytande leder till fria val, frihet att närvara och därmed ökad kontroll av prestation.

Dialektiken mellan disciplinerande och utforskande lärarutbildning studeras i svensk kontext av Emsheimer (2000), som frågar sig om studentens upplevelse av utbildningen kan liknas vid en labyrint eller en spelplan.

Frågan om tradition och gränsöverskrivande handlar i detta perspektiv om hur vi kan se på den blivande lärarens rörelser i sitt sammanhang. Är det fält hon rör sig på en labyrint med vissa givna färör som hon är hänvisad att trampa i? Eller kan hon frigöra

sig från tidigare utlagda spår och finna egna vägar på något som mer liknar en spelplan? (a.a., s 22)

Emsheimer menar att krafter och aktörer som definierar innehåll och undervisningsformer, avgör utbildningens villkor för studenten (jmf Jedemark, 2077; Kvalbein, 1999, 2003, 2006). Här finns dock det motsägelsefulla i att ”det utforskande förutsätter det disciplinerande” (s 29), det vill säga det krävs stöd och kunskap för att kunna utforska. Detta kan jämföras med Bergdahls resonemang (2006) om betydelsen av teorigrundat stöd för att kunna förstå och dra slutsatser. Emsheimer (2000) visar att studenter uppfattar såväl en disciplinerande som en utforskande utbildningspraktik. Undervisningens praktiker pendlar därmed mellan karaktär av föreskrivande och utforskande. Innehåll, arbetsformer och lärare gestaltar å ena sidan en uppfattad styrning, å andra sidan fragmentiserad oklarhet.

En aspekt på utbildning är således det explicita och implicita som förmedlas, och som studenten därmed svarar på. Samhällets förändring kan samtidigt innebära att en utbildning möter en student med ett mer kritiskt förhållningssätt och förväntning på effektivitet och flexibilitet. Förändringen mot en mer marknads- och konsumentorienterad utbildning kan därför bidra till nya villkor. En tendens som Kvalbein (2003, 2006) iakttar är hur regler och rutiner kan få en kontrollfunktion som både kan vidga och begränsa genom exempelvis examenskrav. Utbildningens lärare kan riskera att mista sin roll som pedagoger, och istället bli organisatörer av utbildning. Dessa villkor riskerar att skapa en mer instrumentell styrning och noggrann kontroll av prestation, vilket kan leda till begränsande innehåll och undervisningsformer. Reaktionen från studenten kan enligt Kvalbein, bli en underordnad lärandeprocess och ökad energi på prestation vid kursens slut. En annan konsekvens, som också lyfts fram av Kvalbein är ökad distans mellan högskolans utbildningspraktik och yrkets utbildningspraktik, vilket kan leda till minskad yrkesförankring.

Studentens möte med yrkets praktik och dess aktörer, här betraktade som insiders, kan leda till utmaning och utveckling. Å andra sidan om studenter förväntas använda teorier som en karta för att studera yrkespraktiken (se ex Ottesen, 2006), kan dessa skapa mer hinder än möjligheter. Kristin Heggen (2005) diskuterar, med exempel från sjuksköterskeutbildning, hur de teorier som studenter har tillgång till inte räcker till för att förklara iakttagelser från yrkespraktiken. Teorier kan därmed skapa hinder för analys av den egna upplevelsen och bidra till begränsning i motsats till fördjupning. Abstraktionen hindrar den konkreta observationens betydelse och grund för bearbetning. Heggen menar att fokus därför riskerar att riktas mer mot

den enskilde studentens förmåga att klara en uppgift om teoriansknytning eller tillämpning, än på den studerade situationen. Men andra ord skapas en avgränsning från yrkespraktiken istället för ett närmande. ”Utdanningen ‘løfter’ studenterne ut og bort fra erfaringene og over i teori samtidig som fokus på studenten blir for individorientert” (Heggen, 2005, s. 7). Detta resonemang kan alltså därmed knytas till ett av yrkesutbildningens dilemma där avsett innehåll och studentens förväntade prestation ställs mot det innehåll som utbildningen i realiteten gestaltar.

Reflektion

Forskning belyser här lärarutbildningens många sidor och därmed framträder det som kan benämnas som komplexitet. Ett annat sätt att förstå yrkesutbildningens praktik är att se det komplexa som naturliga villkor där helhet består av komponenter med anknytning till varandra. Därmed kan inte frågeställningar isoleras från varandra, snarare skapar de ett sammanhang med flera möjliga perspektiv.

Här synliggörs hur lärarutbildningens innehåll varken har en logisk ordning eller inramning. Studier visar också skillnaden mellan studenten som student, samt studenten som blivande lärare i utbildningens praktiker. En iakttagelse är också dialektiken mellan såväl högskolepraktikens som yrkespraktikens historik och nutid, där tidigare traditioner och synsätt konfronteras med nutida utbildning. Talet om en lärarutbildning som riktas mot framtidens behov och skola kan ställas mot spåren av bevarande. Dessutom förefaller utbildningens fokus på vetenskaplighet, och därmed studenten som kritisk betraktare av yrket och yrkets praktik bidra till komplexiteten. Yrkesförankring ges olika betydelse beroende på studenten olika roller i det egna mötet med utbildningens praktiker. Enligt vissa av de studier som presenteras i detta kapitel förefaller avståndet mellan utbildningens praktiker öka trots intention om integrering. Kritiska aspekter på det förefaller vara att yrkespraktikens delaktighet på egna villkor, och den högskoleförlagda utbildningspraktikens bidrag till att studera och förstå yrkets praktik.

Detta kapitel belyser i hög grad lärarutbildningens inre struktur genom den yttre strukturens villkor, vilket synliggör min explicita förförståelse av tidigare forskning inom detta område. I nästa kapitel belyser jag begrepp och teorier som kan utgöra stöd för analys.

4. TEORIER OCH BEGREPP

De teorier och begrepp som behandlas här kan relateras till akademisk yrkesutbildning. Dessa begrepp och teorier är enligt min erfarenhet aktuella i talet om den akademiska yrkesutbildningens karaktär och villkor, därmed också lärarutbildning. De utgör därför tolkningsperspektiv och stöd i samband med studiens analys. För att förtydliga och motivera dess användning anknyter jag i texten till föreliggande studie. De begrepp som kan bidra till att förstå utbildningens praktik rubriceras här som: förförståelse och ny förståelse, deltagande och socialisation, samt konkret och kritisk reflektion.

Förförståelse och ny förståelse

Förståelse grundas i en inre process genom det yttre. Utbildning erbjuder ny erfarenhet genom sina praktiker. Studenten uppmärksammar företeelser och innehåll som både stödjer och utmanar tidigare erfarenhet och tolkning. Detta villkor kan förstås med hjälp av hermeneutisk tradition där interaktionen mellan förförståelse och ny förståelse är utgångspunkt för meningsskapande. Det finns således en kontinuerlig process i tolkningen av utbildningens innehåll. Studenten är därmed inte förutsättningslös, och tillvaron är heller inte fri från tolkningsmöjligheter. Förförståelse betraktas här inte som hinder, istället utgör den nödvändigt utgångsläge för ny förståelse. Studentens erfarenhet är därmed en möjlig som utgångspunkt för innehåll i en utbildning. Att hantera relationen mellan förförståelse och ny förståelse är något grundläggande som enligt hermeneutiken dock inte enbart rör innehållslig förståelse, utan även individens existens och relation till sin omvärld, såväl till andra som till sig själv. Jag väljer även här att använda mig av kritisk hermeneutik (Ricoeur, 1993, 2002) där dialektiken mellan förförståelse och ny erfarenhet gestaltas genom den motsättning som framställs i mellanrummet mellan det kända och nygestaltning. Motsättningen kan leda till att nya perspektiv, förklaringar eller idéer blir möjliga att förhålla sig till.

Ricoeurs kritiska hermeneutik benämns kommunikationshermeneutik, (Mads Hermansen & Jacob Dahl Rendtorff, 2002), kommunikation är förutsättning för interaktion. Genom kommunikativ handling förhåller sig studenten i utbildning både till kontext, till den andre och till sig själv. Språket är det verktyg varigenom

erfarenhet kan synliggöras och bearbetas. Språkliga tecken kan vara konkreta och tydliga att tolka. Symbolen som kommunikationsmedel innehåller istället ett överskott av mening, som möjliggör ett vidgat uttryck och en vidgad tolkning (Ricoeur, 2002). Det symboliska uttrycket bidrar till en öppenhet där det givna kan prövas mot skilda förklaringar och tolkningar. Den händelse som gestaltas genom kommunikationen kan förstås som en berättelse, med motiv i de upplevelser och händelser som studenten deltar i och uppfattar med det konkreta och det symboliska språket som verktyg. För att skapa struktur och kollektiv förståelse är berättelsen inramad med spår som både kan dokumentera och bevara historia, skapa riktning i det samtida och betrakta framtiden (Ricoeur, 1993, 2002). Dessa spår, som av Ricoeur benämns kalendertid, kan exempelvis utgöras av utbildningens planerade progression avseende innehåll, men också karaktär av studenters inflytande, grad av flexibilitet eller styrning. Berättelsen, den berättande tiden, kan enligt min tolkning förstås som uttryck för upplevelse av utbildningens inre struktur; den levda utbildningen. Kalendertiden formas därmed i hög grad av yttre struktur och konkreta tecken. En yttre struktur behöver därmed inte enbart betraktas utifrån medveten och vald intention utan formas också genom tradition ochoreflekterad rutin.

Rörelsen mellan förförståelse och ny erfarenhet förutsätter distans. Berättelsen ger möjlighet till denna nödvändiga distans. Denna distans ger ett vidgat perspektiv, men synliggör också motsättningar (Ricoeur, 1993, 2002). Ricoeur hämtar inspiration hos Aristoteles, genom begreppet *mimesis*²⁵ för att förklara relationen mellan förförståelse och nygestaltning, med distansering som en väsentlig, nödvändig aspekt. Mening formas därmed inte alltid genom en logisk relation mellan orsak och verkan, snarare genom behov eller motiv och dess betydelse. Ricoeur förklarar *mimesis* som en berättande händelse med hjälp av begreppen: *prefiguration*, *konfiguration*, *nykonfiguration*. Den berättande tiden kan både betraktas som det levda livet i stort, men också som upplevelsen och tolkningen av livets enskildheter. *Mimesis* beskrivs som process i tre steg där *mimesis II*, binder ihop *mimesis I* och *III*. Kemp (2005) diskuterar *mimesis*processen i utbildningskontext, vilket gör den relevant i denna studie.

Prefiguration kan uttryckas som den förförståelse och förtrogenhet som finns kring händelser eller företeelser. Den grundas i upplevelsen av ett själv, den andre och kontext. Denna utgångspunkt är därmed både bevarande och

²⁵ *Mimesis* (grek. efterbildning) används av Aristoteles för att uttrycka människans sårbarhet och utsatthet i en tillvaro fylld av val med skilda konsekvenser. Situationer i livet kan innebära tvivel, oro och undran. Den grekiska tragedidiktningen kan gestalta den intrig där hjältens öden beskrivs och förklaras genom de händelser som utspelar sig. Dessa exempel kan därmed fungera som klargörande av människans relation till situationer i livet (Svante Nordin, 1995).

förklarande, den bidrar med historia och tradition men bär också på en relation till framtiden. Ur ett tidsperspektiv medvetandegörs dåtid, nutid och framtid som binds ihop i en tolkning av det nuvarande (Ricoeur, 2002, s 86, f.f.). Konfiguration utgör berättelsens skapande gestalt. Således formas här en distansering, men också förutsättningar för ny tolkning. I denna mer kreativa fas synliggörs förförståelse, men också konflikt. ”Livet er et uendeligt råstof, der i konfigurationens laboratorium kan meningsgive vores uformidlede tidserfaring” (Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, s 23) Här framställs genom berättelsen spänningsfält mellan ”desorientering og reorientering, destabilisering og stabilisering” (s 23). Ricoeur använder uttrycket ”harmonisk disharmoni” (2002, s 93) om intrigens förmedlande funktion, där berättelsen bidrar till att synliggöra den motsättning där förförståelsen utmanas och ifrågasätts. Traditionen ställs genom berättelsen mot förnyelse. Ricoeur framhåller konfigurationens förmedlings- men också samordningsfunktion där intrigen utgör den sammanhållande länken (2002, s 92, f.f.).

Nykonfiguration innebär tillägnelse och återberättande (Ricoeur, 2002, s 99, f.f.). Denna tillägnelse leder till att förhålla sig till vad något betyder genom att förstå det på ett nytt sätt, således skapas ny mening med hjälp av motsättningens, konfigurationens öppning mot nya horisonter. Kemp förklarar nykonfigurering som ”själva bildningsakten” (2005, s 175). Mening och ny kunskap formas alltså här i skärningspunkten mellan tradition och förnyelse, eller mellan det kända och ny erfarenhet. Här finns också en existentiell dimension genom den förändring som ny förståelse ger upphov till. Ny förståelse kan därmed utmana självförståelse. Ricoeur resonerar kring tillägnelsens karaktär av bevarande, det vill säga om processen i själva verket innebär en cirkulär återberättande process i motsats till framåtskridande. Bland annat diskuterar han Freuds psykoanalytiska teori och praktik som exempel på hur berättelsen dels kan förklara, dels gestalta en tolkning, betydelse av historien och därmed en ny förståelse mellan nutid och framtid (2002, s 104). Processen kan liknas vid en balansakt där målet är att behålla upplevelse av mening i tillvaron.

Mimesis kan beskrivas som berättelsen om våra kollektiva och enskilda liv, men också som den process som grundläggs och stimuleras i en utbildning. Inom en utbildning är denna process således inte enbart enskild, den sker i en gemenskap, där kollektiv förståelse både kan frigöra och fungera som styrande av en process (Molander, 1998, s 80). Det finns således även en spänning mellan egna och kollektiva ställningstagande och handlingar. Kritisk distans innebär därmed att inte enbart betrakta en situation eller företeelse distanserat, utan att också förstå den i relation till egen förförståelse, andras erfarenhet eller teorier. Det handlar om att byta perspektiv för att kunna se från olika håll och mot skilda horisonter.

Ifrågasättande av det givna är i hög grad en individuell process. Det innebär i ett utbildningsperspektiv att studenten är ansvarig för sin egen förståelse och kunskapsutveckling. Inte minst inom nutida yrkesutbildning framhålls studentens val och ställningstagande genom att betrakta olika perspektiv. Detta behöver emellertid inte betyda detsamma som att undvika att lära sig av andra. Jernström (2000) belyser hur relationen mästare och lärling leder till ömsesidigt lärande. Förebilden kan därmed ses som hindrande, men också som utgångsläge för förnyelse. Mimesisprocessen som ”skapande efterlikning” (Kemp, 2005, s 173) kan ske genom deltagande i praktiker. Kemp menar att imitationen kan utgöra ett led i en skapande process, vilket kan ställas mot den kritik som uttrycks om imitation som oreflekterat härmande. Han uttrycker att: ”Jag ska först bli som mästaren och sedan göra det en aning bättre.” (s 186) Detta borde innebära att också kunna göra det annorlunda. Att ta sin utgångspunkt i den andre innebär att söka distans till sig själv och egen erfarenhet genom att iaktta någon annan. Detta synsätt skiljer sig således från uppfattningen om imitation som reproduktion.

Vi har byångest för denna lilla förförelse och därmed för att sätta vår lit till mästaren. Denna rädsla för förförelse är en rädsla för den sanna auktoriteten, som inte härrör från den andres övermakt och manipulation och inte kräver blind lydnad, utan består i insikten att mästaren har en erfarenhet som jag ännu inte har och tilltron att jag kan lära mig något av den (Kemp, 2005, s 186).

Kemp menar att imitation leder till att förstå den tradition, kunskap och erfarenhet som finns inbyggd i praktiker genom mästaren. Inom verksamhetsförlagd utbildning finns mästare som på skilda sätt gestaltar ett innehåll betraktat som kunskap för studenten. Den kunskap som gestaltas i ord och handling är såväl personlig som kollektivt beprövad. Den kan därmed liknas vid beprövad erfarenhet. Studentens förförståelse, men också interaktionen med aktörer inom en specifik praktik avgör vad studenten fäster uppmärksamhet mot. Ur detta perspektiv är det i skärningspunkten där förförståelse möter ny erfarenhet som formell utbildning har betydelse för studentens kunskapsutveckling. Imitationen, som att efterlikna praktiken och dess aktörer bidrar med Kemps resonemang till att kunna ta distans med målet att skapa sin egen förståelse och kompetens. Utbildningens uppgift kan därmed vara att både möjliggöra iakttagelse av mästaren, samt att stödja och utmana genom att exempelvis erbjuda förklaringsmodeller eller struktur för bearbetning.

I ovanstående belyses relationen mellan förförståelse och ny förståelse med hjälp av hermeneutiskt perspektiv. Begreppet förförståelse anknyter till såväl medveten som omedveten erfarenhet, till existens och till förståelse av sig själv och andra. Att byta perspektiv är därmed en inre, individuell process som inte nödvändigtvis har med handling att göra. I nästa avsnitt behandlas en mer

sociokulturell teoribildning som kan bidra till att förhålla sig till och förstå utbildning som deltagande i praktiker. Här utgör därmed deltagande, handling och social interaktion utgångspunkt och process för studentens tolkning och socialisation inom utbildningens praktiker. Vidare diskuteras den tysta kunskapens karaktär som en aspekt på deltagandets begränsning och möjlighet.

Deltagande och socialisation

Yrkesutbildning innebär deltagande. Deltagande och socialisation i högskole- respektive verksamhetsförlagd utbildningspraktik skiljer sig åt avseende förutsättningar, innehåll och krav. Studenten deltar därför under sin utbildning i parallella processer genom att successivt bli fullvärdig deltagare inom båda dessa praktiker. Studentens deltagande roll har skiftat över tid (se kapitel 2). Syftet med deltagande i yrkespraktik grundas numer i den egna erfarenhetens betydelse och genom behovet av att kontextualisera teori. Yrkespraktiken gestaltar därmed ett innehåll, och representerar samtidigt ett övningsfält. Utbildning genom deltagande grundas i att kunskap finns inbyggd i och kommuniceras inom praktiker (Säljö, 2000). En yrkesförankrad utbildning med kontinuerligt deltagande i yrkets praktik, innebär således att både socialiseras inom, och att lära genom denna praktik. En erfarenhetsgrundad lärandeprocess kan beskrivas som sekventiell (ex Hubert L. Dreyfus & Stuart E. Dreyfus, 1986, 2000) eller som processinriktad (ex Jean Lave & Etienne Wenger, 2005; Lave, 2000).

En teori som avser att förklara deltagande och socialisation på fenomenologisk grund formuleras av Dreyfus och Dreyfus (1986, 2000). Den processen som denna teori presenterar kan betraktas som sekventiell och innefattar fem steg: novis, avancerad nybörjare, kompetent, skicklig och expert. Novisen samlar mönsterbildande tecken, rutiner och uppgifter, där handlingar dock kan sakna samband. En avancerad nybörjare uppmärksammar variation, den kompetente upptäcker relationer och variation. Skicklighet består i att kunna göra medvetna val genom att se alternativ, och experten besitter en individuell beprövad erfarenhet. Utveckling av yrkeskompetens innebär därmed att närmande och förhållningssätt till uppgifter och situationer blir mer flerdimensionellt, perspektivvidgande och fördjupat. Denna teori tar sin utgångspunkt i att synliggöra yrkeskunnandets tysta dimension, den kompetens som avgör och tolkar handling. Det centrala är således inte den konkreta uppgiften, utan sättet att närma sig, förstå och hantera en uppgift. Progression av kompetens sker alltså via handling och kommunikation i en specifik praktik. Patricia Benner (1993) visar i en studie av sjuksköterskeutbildning och sjuksköterskans kompetens att utbildningen kan leda till deltagande som avancerad nybörjare,

men att en mer utvecklad yrkeskompetens på övriga nivåer dock behöver kombineras med teoretiska studier. Benner finner således att sjuksköterskans yrkeskompetens behöver stödjas av teoretiska studier såväl i utbildningen som inom yrkets praktik.

En annan mer processinriktad teori beskrivs av Lave och Wenger (2005). Teorin grundas i att kunskap utvecklas genom ömsesidig relation mellan aktörer inom en praktikgemenskap (legitimate peripheral participation). Genom deltagande gestaltas den kunskap som finns inbyggd i just denna praktik. Processen stöds av handling och kommunikation vilket enligt Lave och Wenger (2005) kan karaktäriseras som "activities, identities, artifacts and communities of knowledge and practice" (s 29). Handling är således integrerad med sociala och identitetsskapande processer. Positionen för den enskilde, i denna studie studenten, kan vara mer eller mindre perifer eller fullvärdig. Progressionen består i att genom deltagande närma sig en allt mer fullvärdig position. Klaus Nielsen och Steinar Kvale (2000), har i spåren av erfarenhetsgrundade teorier återupprättat mästarläran som metod där lärande förutsätter en praxisgemenskap med en successiv utveckling av yrkesidentitet och med kontinuerlig prövning direkt i praktiken (s 29).

Dessa exempel på teorier är inte enbart möjliga att relatera till utbildningens verksamhetsförlagda praktik. De kan användas som generell tolkning av socialisation inom praktiker i mer allmän mening. Inom en yrkesutbildning sker denna process även inom högskoleförlagd utbildningspraktik där studenten förväntas anta och behärska en roll som deltagande student. Dessa två praktiker skiljer sig åt avseende aktivitet, kommunikation och relation. Det innebär att studenten behöver förhålla sig till och fungera i parallella praktiker under sin utbildningstid. Ytterligare en aspekt är den som exempelvis Ottesen (2006) belyser, det vill säga hur studentens identitet inom verksamhetsförlagd utbildningspraktik kan skifta beroende på uppgift. Yrkespraktikens socialiserande kraft kan därmed ställas mot den högskoleförlagda praktikens överordnade anspråk.

Yrkesutbildningens deltagande i praktiker förutsätter en nära relation mellan student och yrkespraktikens aktörer genom både verbal och icke-verbal kommunikation. Icke-verbal kommunikation sker via konkret handling, men också genom alla implicita uttryck som studenten uppfattar och tolkar i en praktik. Tyst kunskap är ett begrepp som används inom arbetslivsrelaterade studier under 1980-talet, som en kritik mot "den förhärskande vetenskapssynen" (Molander, 1998, s 37). Tyst kunskap kan ses som outtalad, enligt Michael Polanyi (Rolf, 1989), eller som osägbär enligt Wittgenstein (Kjell Johannessen, 1989). Osägbär kunskap kan enbart kommuniceras genom handling och

observation av handling. Outtalad kunskap kan definieras som en del i en pågående process där det hittills uttalade kan utvecklas språkligt genom handling och kommunikation. Rolfs (1995) kritik mot förtrogenhetskunskapens tysta karaktär i spåren av Wittgensteins teori, pekar på den fälla som yrkeskunskap kan hamna i genom påståendet att den inte kan kommuniceras med ord. Lärarutbildning som akademisk yrkesutbildning utgörs i hög grad av en språklig praktik, där erfarenhet och kunskap kräver bearbetning och förmedling genom tal och text. Den tysta kunskapen betraktad som till exempel kunskapen i, kan dock riskera att inte göras synlig. En parallell kan göras till distinktionen erfarenhet och beprövad erfarenhet (Josefson, 2001; Franck, 2001). Uppfattningen om den tysta kunskapens osägberhet kan hindra studentens möjlighet att både ta del av andras kunskap och att pröva sin egen.

Studier som identifierar skilda dimensioner av tyst kunskap inom både utbildning och yrkesliv (ex Alsterdal, 2002; Kennedy-Olsson, 2002; Jernström, 2000, 2004, Josefson, 1991; Mogensen, 1994), fördjupar förståelsen kring yrkeskompetensens tysta karaktär. Dessa studier visar framför allt hur innehåll kan kommuniceras och skapa mening inom yrkespraktiker genom tecken, berättelser och bilder. Det uttalade kan därmed förmedlas på sina egna villkor. Tyst kunskap har, enligt min uppfattning, inte varit ett begrepp inom talet om lärares kunskap. Istället för att, som exempelvis inom vård- och omsorgsyrken, lyfta fram den tysta kunskapens värde och uttryck för kompetens, har det uttalade inom läraryrket snarare karaktäriserats som brist på kunskap, eller brist på formellt yrkesspråk. Enligt min tolkning finns här en skillnad mellan en ambition att synliggöra exempelvis sjuksköterskans kompetens, och att ge lärare verktyg för att kunna uttrycka sin kompetens. Detta diskuteras av Selander (2005) som menar att visserligen behöver lärare utveckla teoretiska redskap för att kunna förklara sin egen praktik, men det är dock inte det samma som att lärare saknar ett yrkesspråk. I lärarens praktik konstitueras det yrkesspråk som är nödvändigt och möjligt. Med en sociokulturell tolkning är det inte enbart lärarens språkliga kompetens som avgör karaktären av en kommunikativ praktik.

Att skapa mening genom deltagande och socialisation innebär att situationen erbjuder innehåll som kommuniceras genom handling. Situationen signalerar således innehållet för studenten. Mening finns i det budskap som uppfattas och förståelse synliggörs i studentens handling. En kritisk aspekt är då distanslöshet, det vill säga svårigheten att förhålla sig kritisk till en praktik inom en praktik. Genom att förstå kunskap som ”inbyggd” i en specifik praktik kan med en sträng tolkning inte heller rörelser mellan praktiker bidra till distans. Kunskap kan då enbart gestaltas i sin egen praktik. Nielsen och Kvale (2000) menar dock att den enskildes deltagande i olika praktiker möjliggör jämförelser och därmed

ett kritiskt förhållningssätt (s 37). Lave (2000) använder begreppet ”transformationsprojekt” (s 66), kunskap transformeras genom individers uttryck och handling i skilda praktiker. De uttryck och handlingar som gestaltas är däremot enbart de som görs möjliga inom respektive praktik. Praktiken säter därmed ramar för transformationen.

Betraktat ur yrkesutbildningens pedagogiska praktik finns en kritik att socialisation leder till bevarande och okritisk överförande utan reell förståelse. Begreppet reflektion har under 1900-talet växt fram som ett uttryck för distans till handling och tanke. Inom lärares yrke och utbildning kan denna rörelse relateras till forskningsrörelsen Teacher Thinking, som under 1970-talet, studerade lärares yrkespraktik. Rörelsen tog under 1980-talet en annan riktning genom att se läraren som reflekterande praktiker (Mikael Alexandersson, 1994a, s 29). Forskningen närmade sig därmed lärares egen praktik där lärare betraktades som aktiva i eget lärande. Denna utveckling lyfter fram reflektion som verktyg i lärarens vardagliga arbete, och som ett begrepp inom lärarutbildningen. Utbildningens karaktär förskjuts mot att bli problematiserande. I motsats till den utbildning som förmedlar forskning, signalerar reflektionen en forskande utbildning. Reflektion är däremot inget enhetligt begrepp. I följande avsnitt behandlas dess olika utgångspunkter och problematik.

Konkret eller kritisk reflektion

Reflektion används allmänt både som ett uttryck för bearbetning och analys, och i syfte att synliggöra betydelsen av erfarenhet. Benämningen reflekterande praktiker är numer knutet till kompetens, strategi och handling i yrkesliv, och därmed även lärares yrkespraktik. Reflektion är därför ett mål i lärarutbildning. Samtidigt är det ett medel genom att det öppnar för ett kritiskt förhållningssätt till egen och andras praktik. Reflektion sker med grund i observation eller handling, det vill säga reflektionen kräver något att reflektera över. I samband med utbildning kan reflektion ske över teoretiska studier eller konkreta situationer. För att kunna betrakta sig själv eller någon annan krävs dock någon form av distans. Reflektionsmodeller representerar mer eller mindre distanserad och strukturerad bearbetning av erfarenhet (ex Otto Granberg & Jon Ohlsson, 2000; David A. Kolb, 1984; Per Lauvås & Handal, 1993; Paul Moxnes, 1984). Modeller kan grundas i skilda teorier, men har det gemensamt att reflektion är en process med utgångspunkt i erfarenhet.

Reflektion kan förklaras som en cirkulär process som formulerar erfarenhet, tanke och handling i ord, med syfte att förklara och fördjupa (Alexandersson 1994b). Dessutom är grunden för reflektion alltid hantering av problem (Neville

Hatton & David Smith, 1995). Det cirkulära och processinriktade betyder att reflekterad erfarenhet inte leder till en statisk slutsats, den öppnar för nya frågeställningar. Här finns således en inbyggd förändring, som dock inte uttrycker reflektionens karaktär. Denna inledande beskrivning säger därmed inget om innebörden av begreppet reflektion. Inom området lärarutbildning och läraryrke finns en omfattande diskussion om tolkningar och definitioner (Hatton & Smith, 1995; Jordell, 2006). Begreppets ursprung härleds dock ofta till Donald Schön (1991) och John Dewey (ex 1999, 2004) som med olika syfte och teori ger näring åt denna diskussion. Under senare tid finns också en kritisk dimension (Jordell, 2006), som ställer exempelvis teorier om reflekterande nivåer eller reflektionens perspektiv i relation till samhällelig och politisk kontext. Här nämns Jürgen Habermas och Max van Manen som aktörer (Hatton & Smith, 1995).

Alexandersson²⁶ (1994b, s 167-168) beskriver fyra reflektionsnivåer. Dessa nivåer innebär kortfattat: på en första nivå omedelbar och konkret reflektion, på en andra nivå mål- och resultatorienterad reflektion, för det tredje systematisk och principiell reflektion, och slutligen som fjärde nivå reflektion och resonemang över egen tankegång; metareflektion. Denna beskrivning kan ses som generell, vilket gör att den behöver relateras till en specifik kontext med egna villkor. En informell form av reflektion uppehåller sig inom den första och andra nivån, som av Alexandersson benämns ”vardagstänkande (”common-sense”)” (s 167) med rutinmässiga och kortsiktiga slutsatser som konsekvens. Den som kan benämnas som formell reflektion kräver mer avancerat förhållningssätt där syftet är att genom systematik, teorirelation och vidgade perspektiv utmana den egna praktiken utöver en omedelbar iakttagelse eller upplevelse. Dessa mer avancerade reflektionsformer innebär således att det bekanta utsätts för medveten kritisk granskning och problematisering. Den sista nivån utmanar inte enbart praktiken eller händelsen, utan också den enskilde individen genom att den tar distans från, granskar och ifrågasätter grunden för egen tanke och handling. Dessa nivåer exemplifierar hur begreppet kan förstås och användas i utbildningskontext.

Den reflektionsrörelse som influerar yrkesutbildning har i hög grad sin grund i Schöns teori (1991), vilket exempelvis kan märkas i studier kring hur erfarenhetsgrundad kommunicerad praktik kan bidra till reflektion (ex Anthony Clarke, 1995; Griffiths, 2000). Schön, som inspireras av Dewey, kan enligt Molander (1998), placeras inom fenomenologin, med viss anknytning till amerikansk pragmatism. Teorin kan definieras som självreflektion i och över

²⁶ Alexandersson använder här van Manen (1977, 1990) samt Griffith & Tann (1992) (1994, s 166).

handling (Monika Nerland, 2006). Schöns handlingsgrundade reflektion efterfrågar primärt inte teorier eller distans. Den grundas i den enskildes erfarenhet och strategier, och kritiserar därmed den tekniska rationalitet, målrationalitet och exakthetsideal, som Schön menar genomsyrar utbildningsväsendet, framför allt inom akademin (Molander, 1998, s 133). Yrkesutbildning förlorar verklighetsförankring när yrkespraktiken förklaras genom generella lösningar. Enligt Schön (1991) bildas och utvecklas kunskap genom reflektion direkt och i samband med konkret handling; reflection-in-action, och reflection-on-action. Kunskap kan därmed förklaras som knowing-in-action; handlingen utvecklar kunskap, och knowledge-in-action; kunskap uttrycks genom handling (Schön, 1991). Värdering och bedömning sker utifrån situationen såsom den framstår och tolkas av den enskilde. Schöns teori är därmed enligt Nerland (2006) orienterad mot personlig erfarenhet och självreflektion. Schöns reflektionsbegrepp har öppnat för ett vidgat kunskapsbegrepp och diskussioner kring praktikens betydelse i yrkesutbildning. Det finns dock en kritik mot ett alltför förenklat och isolerat reflektionsbegrepp (Peter Erlandson, 2006; Molander, 1998; Rolf m fl, 1993), när distans och perspektiv inte betraktas som nödvändigt.

Reflektion som kollektivt, medvetet och strukturerat förhållningssätt till problem och frågeställningar kan relateras till Dewey (1999, 2004), som hör till dem som fördjupar reflektionsbegreppet kritiskt och teoretiskt. Syftet är inte att identifiera och värdera erfarenhetsgrundad kunskap, snarare är Deweys intresse att med systematik och på teoretisk grund, hantera upplevda problem. Hans pragmatiska utgångspunkt är det problem som skapar ett behov, och därmed efterfrågar ny kunskap. Problemet utgör då både motivation och utgångspunkt för en reflekterande process. För att hantera problem krävs, enligt Dewey (2004) dock mer än individuell och kollektiv erfarenhet och kompetens. Ny kunskap behöver tillföras genom systematik, men också ”expressiva eller konstruktiva aktiviteter” (s 51). Han menar således, att erfarenhet behöver jämföras med tidigare kunskap; det man redan vet och kan, och tillsammans med nytt innehåll ställas i relation till ett sammanhang och nya perspektiv i en konstruktiv bearbetning. Deweys reflektionsprocess är därmed framåtriktad och i hög grad fokuserad på förändring. Subjektet betraktas som sökande och prövande, men också ansvarig för val och handling (Nerland, 2006). Ett mål är delaktighet och ansvar avseende demokratiska processer, varför Deweys begrepp i hög grad är knutet just till en kommunikativ praktik.

Reflektion som begrepp i utbildning kritiseras för att vara omedveten och odefinierad (ex Erlandson, 2006; Griffiths, 2000; Kenneth Zeichner & Daniel P. Liston, 1996; Zeichner & B. Robert Tabachnick, 1991). Nerland (2006) menar

att oklarheten kan bero på att perspektiv och syfte inte medvetandegörs. Hon beskriver för att klargöra detta, tre möjliga perspektiv på reflektion; medvetet och strukturerat förhållningssätt i linje med Deweys teori; självreflektion genom handling i enlighet med Schöns resonemang; och för det tredje reflexiv reflektion som frågar efter grunder för ställningstagande i mer samhällskritisk mening. För att kunna dra nytta av teorier och forskning inom praktiker krävs enligt Jan Bengtsson (1993) distanserad reflektion. Enligt livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt är omedelbar distans till sin egen praktik omöjlig (Bengtsson, 2006). Han kritiserar därmed de erfarenhetsgrundade teorier som inte efterfrågar distans. Distans kan enligt Bengtsson (1993) uppnås genom systematisk belysning och bearbetning, således en form av kritisk reflektion. Kritiken mot hur reflektionsbegreppet hanteras i utbildning kan dels förstås genom frånvaro av perspektiv, dels avsaknad av medvetenhet om reflektionens olika karaktär. Studenters samtal om erfarenhet och kunskap kan ses som distansskapande stöd för reflektion. Det uttalade blir det synliga, som dock måste kunna ställas mot teorier, möjliga perspektivsökande förklaringsmodeller för att inte förbli oreflekterat.

Den kategorisering jag har valt att göra i detta kapitel innebär att teorier och begrepp representerar fokus på ny förståelse och självförståelse, deltagande, respektive informell eller formell iakttagelse av sig själv och andra. Dessa teoretiska utgångspunkter kan knytas till lärarutbildningens teori och praktik. I studien utgör de verktyg för att förstå de spänningsfält som kan identifieras genom studenters samtal. De används som svar på frågan om betydelsen av de iakttagelser och förklaringar som analysen bidrar till. Således stödjer de tolkningen av studentens möte med utbildningen och de aspekter som framstår som centrala i detta möte.

5. KRITISK HERMENEUTIK SOM METOD

I detta kapitel redogör jag för studiens analysmetod kritisk hermeneutik såsom den tolkas och används. Kritisk hermeneutik erbjuder en analysprocess som möjliggör tolkning av interaktionen student och kontext. Studien är diskursiv i den meningen att den inte fokuserar på det enskilda subjektet, utan snarare söker mönster för att därigenom kunna identifiera spänningsfält. Ytterligare ett motiv till val av metod är min närhet till studiens problemområde. Kritisk hermeneutik ger stöd för en tolkningsprocess där förförståelsen både är en oundviklig och möjliggörande del av analysen. Denna förförståelse är kontextuell, men ändå avgränsad då den skiljer sig från studenters perspektiv. Valet av empirisk kontext är studenters kollektiva och enskilda samtal i och om sin utbildning. Samtalen får därmed gestalta studenters möte med utbildning och yrke.

En kritisk hermeneutisk hållning kan inte isoleras från studiens process som helhet. Däremot blir den i denna studie mer central i samband med datainsamling och analys, och i förlängningen av det i förmedling av resultat och slutsatser. Avhandlingens föregående kapitel skall ses som vald och explicit förförståelse, i ett både beskrivande och ett distansskapande syfte. Därmed har jag behandlat *ett* tolkningsperspektiv för studiens analys, det vill säga en explicit förförståelse. Ett andra tolkningsperspektiv utgörs av de analytiska verktyg som presenteras och förklaras i detta kapitel.

Utgångspunkter för kritisk hermeneutik

Hermeneutik är en filosofisk tradition med olika riktningar, i huvudsak mot texttolkning eller mot existentiell tolkning. Dessa riktningar är dock inte separerade, utan i hög grad sammanlänkade. En aspekt är således människans förståelse av sig själv och av den andre, den existentiella dimensionen av tillvaron. En annan aspekt är texten som uttryck för något möjligt att tolka, till exempel existentiella frågor. Studiens forskningsfråga är inte i grunden existentiell till sin natur, däremot innebär mitt val av metod att använda de möjligheter som hermeneutiken erbjuder med avsikt att tolka och förstå det studerade området. Det innebär att tolkningen kan

öppna för existentiella aspekter, med konsekvens för resultat och slutsatser. Huvudsyftet är dock att söka spänningsfält i diskursiv praktik med hjälp av kritisk hermeneutik. När jag på det sättet ansluter studien till en forskningstradition innebär det inte att till fullo använda en särskild tolkningsprocedur, snarare låter jag analysprocessen stödjas av valda utgångspunkter. Därmed är vissa filosofiska begrepp samt metodiska strategier aktuella i detta kapitel.

Paul Ricoeur räknas till de filosofer som istället för att positionera sig, väljer att föra resonemang om hur filosofiska och vetenskapliga riktningar kan utmana, men också stödja varandra (Kemp & Kristensson, 1993), vilket därmed är utgångspunkt för kritisk hermeneutik som tolkningstradition. Ricoeur antar ett dialektiskt förhållningssätt till såväl analys som teori genom att exempelvis ställa Gadammers traditionshermeneutik mot Habermas ideologikritik (Ricoeur, 1993), och se olikheter, men framför allt hur båda dessa teorier kan utgöra en mötesplats (s 129), som möjliggör förnyad förståelse. Ricoeur håller sig därmed i mittfältet mellan tradition och kritisk hållning till såväl historia, som till samtid. Detta innebär också ett motstånd mot synen på natur- och humanvetenskapernas oförenlighet, där människan antingen kan förklaras *eller* förstås (Ricoeur, 1993). Ricoeur menar att förståelsen står i ständig förbindelse med förklaringen.

Dialektiken präglar också Ricoeurs förhållningssätt till andras och till sitt eget resonemang. Det centrala för denne filosof är därmed att vända sig mot att finna en så kallad helhetsfilosofi (Kristensson Uggla, 1994, s 62), som skulle tolka tillvaron genom subjektet, genom metoden eller genom systemet. Han menar att det är omöjligt att ta ställning för *en* filosofisk riktning som mer giltig än en annan. Istället vill Ricoeur använda sig av de olikheter och motsättningar som skilda filosofiska perspektiv kan ge upphov till. Det innebär att det är möjligt att använda skilda teorier och perspektiv. Kritisk hermeneutik såsom den utvecklas av Ricoeur kan uppfattas som eklektisk.²⁷ I mina ögon är däremot öppenheten och ett jämförande resonemang tecken på kritisk hållning och självständighet, ett eklektiskt förhållningssätt med ett medvetet syfte och på goda grunder. Ricoeur ser således en möjlighet att både konfronteras med och möta de som tänker annorlunda och de som är kritiska. Det tilltalande i denna filosofi är denna öppna dialog som dessutom utmanar förförståelsens verkningskraft.

²⁷ NE 2008-02-15 ”som försöker förena idéer från olika håll ibl. osjälvständigt el. okritiskt”. Enligt grekiskan eklektikos; att välja ut det bästa.

Min tolkning är att Ricoeur företräder en hermeneutik i tiden, det vill säga en tradition som uppmärksammar betydelsen av historiens verkningar, men som också öppnar sig för det samtida, och därmed ofta konfliktfyllda. När det givna ställs mot något nytt uppstår en motsättning. Detta förhållningssätt ger också återverkningar på hermeneutiken i sig. Staffan Selander och Per-Johan Ödman (2003) diskuterar hur en ursprunglig betydelse av en tradition utsätts för förändring genom att användas. ”Denna utveckling tycks även ha medfört att flera olika forskningsinriktningar och -grupperingar har anammat hermeneutiska arbetsprinciper, men utan att reflektera över vilket tänkande dessa bygger på, kort sagt utan att vara medvetna om deras traditionstillhörighet” (s. 13). De menar dock, i likhet med Kristensson Ugglå (2003), att hermeneutik måste ställas i relation till sin samtid. Det innebär att den prövas genom att användas vilket riskerar att rubba ett ursprung, men också legitimerar en betydelse i nya sammanhang. Det innebär att jag i denna studie tolkar kritisk hermeneutik med hjälp av de verktyg som erbjuds, och dess relevans för studien. Användningen av en vetenskaplig tradition och metod är således en utmaning på två plan. För det första handlar det om att förstå och förhålla sig till traditionen i sig; hur förstår jag kritisk hermeneutik som metod? För det andra gäller det användningen i en specifik studie; hur väljer jag att använda metoden i just detta sammanhang, och vilken betydelse får den i denna studies analys? Rubrikerna i detta kapitel presenterar de begrepp som jag väljer att använda.

Diskurs och text

Tolkning kan tematiseras som för det första: att förstå något som något; det vill säga gestaltning av ett fenomen eller ett objekt, för det andra att förstå existentiell innebörd, eller för det tredje att förstå diskurs (Selander, 2003, s 47). Inom samhällsvetenskaplig forskning är den så kallade diskursiva vändningen, ”the linguistic turn” uttryck för språkets betydelse för förståelse och kunskapsutveckling (Lund & Sundberg, 2004, s 7; Selander & Ödman, 2003, s 12). I denna studie är diskurs ett centralt begrepp då samtal betraktas som medel såväl för meningsskapande som för tolkning av mening. *Diskurs*²⁸ kan enkelt definieras som karaktären av det som uttrycks och dess betydelse. Ricoeurs diskursbegrepp tar sin utgångspunkt i såväl strukturalism, som språkfilosofi (Kristensson Ugglå, 1994). Den semiotiska nivån vänder sig i första hand in mot språkets form, medan den

²⁸ Begreppet diskurs är långt ifrån entydigt, och har sin historia. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skrev redan för snart tio sedan att diskurs är ”på modet” och att det ofta används ”urskillningslöst utan närmare bestämning av dess innehåll” (s 7). Begreppet placeras inom skilda teoribildningar och analysmodeller, det kan uppfattas som in-tecknat för att förstås och användas på vissa specifika sätt.

semantiska prövar språkets mening och innebörd. Ricoeur tar hjälp av Benveniste som formulerar fyra villkor för diskurs som uttryck för mening (Kristensson Uggla, 1994, s 294-295). För det första definieras diskurs genom ett talande och handlande subjekt. Diskurs är därmed uttryck för avsikt och handling. För det andra gestaltas mening genom det som sägs, och för det tredje genom talets referens, det vill säga dess sammanhang och det som talet riktas mot. Samtalets referens är relationen mellan det sagda och det som det sagda talar om; meningens utgångspunkt och sammanhang (Ricoeur, 1993, 2002). För det fjärde finns en kommunikativ aspekt i att språket alltid är riktat mot någon och besvaras av någon. I diskursen finns därför interaktion mellan det inre; kollektiv och enskild förståelse, och det yttre; det som uttrycks. Studiens fokus är innebörden av det som studenter talar om. Studenten är därmed det handlande subjekt, som med hjälp av den möjlighet som denna kommunikation erbjuder skapar mening.

I studien är studenters kollektiva och enskilda samtal den empiri som utgör grund för analys av diskurs, det vill säga den mening som uttrycks, och dess betydelse inom ramen för kontexten lärarutbildning. Begreppet diskurs är således både ett medel och ett mål. Ett medel genom att ge stöd för analys av samtal, och ett mål genom att konstituera en förnyad förståelse. Subjektet interagerar med andra subjekt och med en omgivande kontext. Deltagande studenter har både egen och kollektiv referens, som i ett samtal görs till gemensam. Samtalets och därmed diskursens poäng är gemensam förståelse, vilket dock inte är likvärdigt med gemensam åsikt. I detta meningsskapande formas också en rörelse och förskjutning av betydelse. Varje yttrande, även om det till synes kan vara en upprepning av det redan sagda, uppstår i ett nytt sammanhang och kan därmed bidra till förnyad förståelse eller ny gestaltning (Michail Bakhtin, 2004).

För det första gestaltas genom diskursen den studentens referens. För det andra är identifiering av referens ett möjligt stöd för tolkning av mening. Referens fungerar därmed både som grund för meningsskapande inom ramen för studenters samtal, och som tolkningsstöd. Det är tolkningens uppdrag att frilägga för att därigenom kunna synliggöra denna referens. Studiens explicita tolkningsperspektiv bidrar till distans, vilket innebär att tolkning är en process där redovisade teorier och forskning kan stödja alternativa tolkningar. Studiens fokus på diskurs medger dock inte att subjektet är företrädande. Snarare sker tolkningen genom att studenters kollektiva och enskilda samtal bidrar till kollektiv referens. Jag tar med andra ord ett steg från den enskilde studentens upplevelse och mot en diskursiv tolkning.

Text är den diskurs ("discours") som fixeras genom skriften ("écriture") (Ricoeur, 1993, s 32). I denna studie är textens ursprung studenters kollektiva och enskilda samtal inom lärarutbildningens första år. Ricoeur använder uttrycket "arkiv" (s 35) om den i textform bevarade diskursen. Arkivet utgörs därmed i studien av studenters samtal i form av text. En text karaktäriseras av Ricoeur som avbruten till sin referens. "Det blir läsningens uppgift att i sin egenskap av tolkning göra referensen verklig. I denna 'oavgjordhet' där referensen är uppskjuten, hänger texten på sätt och vis i luften" (1993, s 37). Den är frikopplad från sin konkreta händelse för att möjliggöra kritisk distans. Den i arkivet bevarade diskursen blir alltså genom texten möjlig att tolka och förstå då den kan ses i relation till andra texter, till forskarens förförståelse och studiens kontext.

Förklaring och förståelse

Kritisk hermeneutik som metod för tolkning kan mer konkret beskrivas som en pendling mellan en ordnad, logisk och förklarande procedur och en mer tolkande förståelseprocess, som enligt Ricoeur "föregår, ledsagar, avslutar och innesluter" förklaringen (1993, s 96), det vill säga förklaring och förståelse utgör genom sina skilda karaktärer varandras stöd.

Ricoeur (1993) använder begreppet tolkningsbåge om pendlingen mellan förklaring och förståelse, denna dialektiska hållning till såväl tolkning, som till det tolkade. "Med dialektik menar jag ett synsätt som inte ser förklaringen och förståelsen som två (av) varandra uteslutande alternativ, utan istället som på varandra följande moment i en komplicerad process man kan kalla tolkning" (s 68), således en process som fördjupas allt eftersom tolkningen framskrider, och allt eftersom ny förklaring och förståelse framträder. Denna fördjupande procedur kan ställas mot den så kallade hermeneutiska cirkeln, där pendlingen istället vill "spränga cirkeln och öppna den till en spiral med ambitionen att också i någon mening tolka bättre. Våra tolkningar är i detta perspektiv inte bara olika, de är också i varierande grad rimliga, relevanta och sanna." (Kristensson Ugglå, 2003, s 33). Att öppna cirkeln innebär således att söka möjliga tolkningar i en strävan efter det mest sannolika, den tolkning som ligger närmast en studerad företeelse.

Detta leder till alternativa tolkningar, således prövning olika teorier eller perspektiv, "i en *strävan*" efter sanning (Kristensson Ugglå, 2003, s 33). Sanningsbegreppet är således inom en hermeneutisk studie komplext genom att sanning kan anses som en relativ och tillfällig relation till kontext och uttolkare. I den meningen är vi alla inbegripna i en process där tolkning bidrar till kontinuerlig förståelse och

vägledning. Det mest komplexa inträder dock när tolkningen utgör sig för att vara giltig för en specifik kontext ur ett bestämt perspektiv. Att sträva efter sanning blir i mina ögon att så öppet som möjligt bidra till trovärdighet genom att redovisa och motivera tolkningar och slutsatser vilket därmed också synliggör min egen förförståelse.

Förklaringen vill beskriva, strukturera och frilägga texten. Här är närheten till texten central. Denna del av en analys får en förmedlande roll där textens innehåll görs tillgänglig (Ricoeur, 1993, s 60). Denna tillgänglighet öppnar för möjliga tolkningar genom att ställa ord och meningar mot varandra, göra jämförelser, studera det återkommande, det sälsynta. Den möjliggör också pendling mellan textens delar genom de ord som bildar mening och texten i sin helhet, eller genom pendling mellan texter. Huvudsakligen väljer jag i den förklarande analysfasen att ta stöd i Bakhtins dialogiska teori (Bakhtin, 1997, 2004, 2005; Michael Holquist, 2002; Jana Holsánová, 1992). Grunden för detta val är studiens empiriska kontext; studenters kollektiva och enskilda samtal i lärarutbildning. Denna del av analysen karaktäriseras av objektifiering och systematik.

I motsats till förklaringen har sökande efter förståelse en mer tolkande karaktär genom att fokusera betydelse. Tolkning innebär att vända sig ut från texten och ta stöd dels i historiens verkningskraft, dels i en kritisk hållning till kontext. Det räcker således inte att enbart studera text, utan att också förstå ”det som texten talar om - textens 'sak', d v s den värld som utvecklas framför texten” (Ricoeur, 1993, s 77). Mening kan synliggöras genom att ställa frågor till texten om dess handling, form, innehåll och intention (Ricoeur, 2002). Text, handling och historia är därmed en odelbar enhet (Ricoeur, 1993). Att fråga om betydelse innebär att välja perspektiv, det vill säga frågan ställs alltid med utgångspunkt i en erfarenhet, eller i samband med en forskningsprocess, ur ett teoretiskt perspektiv eller med stöd i tidigare forskning. I denna process leder tolkningen till en nygestaltning av textens ursprung, en ny förståelse av en text och i förlängningen av det studiens empiriska kontext.

Nygestaltning kan ställas mot begreppet horisontsammansmältning (Gadamer, 2002). Den sammansmältning som Gadamer avser är hur den tolkades och tolkarens perspektiv distanserar sig och närmar sig varandra, för att i fasen av sammansmältning mellan horisonter nå fram till en form av konsensus. Han diskuterar därmed förförståelsens verkningshistoria i tolkning av samtida fenomen. Enligt Gadamer leder detta inte till traditionsbundenhet, snarare en medvetenhet om traditionens närvaro, som i sin tur kräver en vidsynthet utöver egen

förförståelse, och utöver det närliggande. Förförståelse kan därmed aldrig innebära anspråk på sanning, då den alltid måste ställas i relation både till andras och andra horisonter eller perspektiv. Ett kritiskt perspektiv öppnar genom distansering tolkning för nya horisonter, vilket inte i första hand leder till igenkännande, utan istället kan vidga.

Att beskriva karaktär av en dialektik mellan förklaring och förståelse med hjälp av uttrycket pendling riskerar att bli motsägelsefullt. Pendling associerar till riktning åt två olika håll, medan dialektik innebär samtidighet. En tolkningsprocess kan förklaras som en strukturerad och en planerad procedur som pendlar mellan förklarande eller förståelsefokuserade faser allt eftersom tolkningen framskrider. Utöver detta försök att beskriva en tolkningsprocess, kan det vara betydligt svårare att redogöra för hur tolkningen faktiskt går till. En del i denna process är att å ena sidan förklara en text, och att å andra sidan att utsätta förklaringen för tolkning. Denna dialektik innebär också en samtidig pendling mellan enskilda delar och texten som helhet. Dessa enskilda delar bidrar var och en till en tolkning som genom distanseringen dels ställer dem i relation till varandra, dels ger utrymme för perspektivtagande.

Förförståelse, kritisk hållning och reflektion

Distansering är således en grundläggande aspekt inom kritisk hermeneutik. Genom distansering vänder sig subjektet från sig själv och sin förförståelse för att kunna möjliggöra och öppna för ny förståelse (Ricoeur, 1993). Den kritiska aspekten i en tolkning stöds genom den process där förförståelse och tradition ställs mot kritisk hållning och reflektion. Alltså, förförståelse erbjuds och kräver distans för att kunna utmanas och åt motsatt håll, kritisk reflektion behöver stödja sig på förförståelsen. Kritisk hermeneutik tar därmed sin utgångspunkt för tolkning i historiens verkningskraft, där ett kritiskt förhållningssätt skapar distans och ny förståelse i dialektik med traditionens och historiens makt (a.a.). Inom ramen för studiens analys innebär det att ställa historiens verkningskraft i relation till sociala, kulturella och strukturella villkor. Min egen förförståelse är därmed ett verktyg, samtidigt som tolkningsprocessen behöver stödjas genom medvetna val. I denna studie innebär det att lärarutbildningens historia, forskning om lärarutbildningens praktik samt teoretiska begrepp som kan relateras till akademisk yrkesutbildning utgör formulerade och redovisade perspektiv. Dessa fungerar som utpekande och explicit stöd i jämförelse med den förförståelse som grundas i min egen historia och som därför är svår att synliggöra och redogöra för. En kritisk hållning kan både utmana

och stödja en förförståelse. Poängen är dock att få syn på ny förståelse genom pendlingen mellan förförståelsens verkningskraft och kritisk tolkning.

Motiv och projekt

Studenten som subjekt förstår sig själv och skapar sig själv genom sin förförståelse, och i relation till den kontext som förmedlas genom handling och genom språket i form av symboler, metaforer och berättelser (Ricoeur, 2002, s 16). Studiens empiriska kontext är alltså det samtal där studenter mer eller mindre spontant eller planerat, synliggör sin upplevelse av utbildning och yrke. Samtalet har därmed sin grund i studenters förförståelse och föreställning av utbildning och yrke. Utifrån denna grund, i relation till aktuella upplevelser och tolkning av den aktuella situationen formas samtalets innehåll. Ricoeur (1993) diskuterar människans val och handlingar utifrån begreppen motiv och projekt. Det finns inte nödvändigtvis ett logiskt samband mellan orsak och verkan mellan eller intention och handling. Däremot finns en ömsesidig relation mellan motiv och projekt (Ricoeur, 1993, s 80), ett samband som kan karaktäriseras som rationellt och logiskt, eller ologiskt. ”Det i egentlig mening mänskliga är detta mellanliggande fält där vi ständigt rör oss och sinsemellan ständigt inbördes jämför mer eller mindre rationella motiv, värderar dem i förhållande till varandra, sätter in dem i en preferensskala /.../ och slutligen gör dem till premisser för ett praktiskt resonemang” (Ricoeur, 1993, s 82).

Studenters samtal rör sig inom de legitimationssystem som formar en kontext (Ricoeur, 1993, s 182). Motivet för handling skapas i situationen såsom den förstås, kollektivt och individuellt. Relationen mellan motiv och projekt är därmed inte alltid synlig eller explicitgjord. ”Människan är just sådan att hon samtidigt tillhör orsaksmässighetens rike och motivationens rike, alltså både förklaringsens och förståelsens domäner” (s 83). Det som sker i samtalet kan förstås som en pendling mellan det förväntade och logiska och det ologiska, behovsstyrda. Det betyder att studenters föreställningar eller samtal om föreställningar inte kan förklaras genom medveten intention, och med en synlig verkan. Snarare är samtalet en handling där motiv och projekt kan ses som två sidor av samma mynt. Tolkningen av studenters samtal innebär att söka efter motiv för yttrande, samtalets riktning och respons.

Genre, yttrande, röst och respons

Studiens kollektiva samtal är planerade undervisningstillfällen, de formas enligt utbildningens uttalade intentioner, och såsom studenter väljer att organisera och

genomföra dem. Det samtal som studeras kan dels förstås som uttryck för det uppmanade, dels som studenters val av innehåll format genom behov eller intressen. Jag ser således det kollektiva samtalet som en rörelse där motiv och projekt interagerar. Återigen kan referensbegreppet nämnas som uttryck för det studenter kollektivt talar om. I de enskilda samtalen saknas interaktionen studenter emellan. Istället sker interaktionen i huvudsak mellan det kollektiva samtalet som text och den enskilde studenten. Det kan innebära att studentens frihetsutrymme blir större och att den enskilde ges möjlighet att framträda. Det innebär att texten kan bidra med en större variation av uttryck och mening mellan studenter. I studien utgör kollektiva och enskilda samtal två skilda former av data som möjliggör distans till såväl det kollektiva som det enskilda.

Begreppet *genre* används för att beskriva textens karaktär och kontext (Bakhtin, 2004; Maybin, 2001). Genre bestäms av textens innehåll, stil och struktur och kan betraktas som kulturellt, socialt och institutionellt skapad. En genre betecknas som primär eller sekundär. Primär genre är vardaglig, spontan och mindre formell. Sekundär genre är istället formell, med såväl uttalade som implicita förväntningar och regler, såsom till exempel en vetenskaplig genre. Ricoeur gör skillnad mellan vetenskapligt språk, vardagligt språk och poetiskt språk (Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, 26). Ett vetenskapligt språk är formellt till innehåll och form, här finns bestämda konventioner och regler. Även vardagsspråket stöds av sina konventioner och regler, men inom sin vardagliga praktik. Det poetiska språket tillåter stöd i exempelvis metaforer och myter genom ett mer symboliskt språkbruk. Det erbjuder mångtydighet och ett överskott av mening (Kristensson Ugglå, 1994, s 390). Det poetiska språket bidrar med verktyg för att distansera, utmana och ifrågasätta den gängse för givet tagna ordningen, vilket kan synliggöra nya infallsvinklar eller perspektiv. Ricoeur hänvisar till symbolen som språkets betydelsebärande kraft. ”Symbolen är varken en språklig dekoration eller defekt i språket, den är en källa och stimulans också för en abstrakt filosofisk diskurs” (Kristensson Ugglå, 1994, s 180). Symbolen i språket kommunicerar en mening som också kan peka mot en annan innebörd.

Poängen med symbolen är att den skapar ett spänningsfält mellan det direkt överförda och en indirekt mening. Här finns därmed en möjlighet att skapa ny mening, vilket skiljer symbolen från tecknet, som är mer formellt och exakt. Symbolen kan, till skillnad mot tecknet ses som öppen och outtömlig (Kristensson Ugglå, 1994, s 182). Den kan med Ricoeurs (1993) definition ses som det som binder samman och öppnar för tolkningens möjligheter. Vetenskapligt, vardagligt

respektive poetiskt språk kan således inte ställas mot varandra (Kristensson Ugglå, 1994, s 358). Snarare har de olika betydelse inom samma kontext. I denna studie analyseras studenters samtal genom sin karaktär, det vill säga som genre i en högskoleförlagd utbildning, och med hjälp av begreppen vardagligt, vetenskapligt och poetiskt språk.

Den teori som Bakhtin utvecklar ser kommunikation som en process där the self (självet), the otherness (den andre) och dialogens interaktion utgör grund för meningsskapande (Holquist, 2002). Ongstad (2006) beskriver teorin som en kommunikationsorienterad fenomenologi där yttrandets form, innehåll och handling samverkar inom denna treenighet (s 34). En betydelsefull aspekt är dialogens interaktiva karaktär där den enskilde är det centrum varifrån världen upplevs och uppfattas, något som Bakhtin kallar för ”konkret värdecentrum” (1997, s 252). Den konkreta handlingens betydelse utöver dialogen är att den kräver och synliggör både den enskildes ansvar och vilja (a.a.). Subjektet är i högsta grad delaktigt och ansvarigt. Samtal kan därmed förstås som en interaktion mellan röster, där självet har sitt eget centrum i relation till den andre, centrum är i detta sammanhang en relativ position (Holquist, 2002, s 18). En konsekvens av denna treenighet är att varken subjekt, objekt *eller* interaktion är centralt för meningsskapande, ”It is the relation that is most important of the three, for without it the other two would have no meaning.” (s 38) Detta leder enligt Holquist till en i hög grad social teori.

Interaktion är förutsättning och villkor omöjligt att friställa sig från. Den påbjuder mening i relation till tid och kontext, och i relation till den andre. Samtalet kan betraktas genom yttrandet (utterance); det uttalade. Yttrandet sker i mötet mellan tidigare yttrande, och det som det inspirerar till. Det kan således vara bärare av de röster som gör sig hörda (Bakhtin, 2004; Holsánová, 1992). Dessa röster är inte enbart enskilda deltagares röster, utan också röster från annat sammanhang, andras röster. Att förklara yttrande innebär således att förstå dess ursprung, utgångspunkt, adressat samt bidrag till att skapa mening (Holsánová, 1992). En aspekt på kommunikation är också enligt Bakhtin (2004), att den både kräver och erbjuder respons. Reaktionen kan vara reaktion på det direkta yttrandet, på en del av det, eller på ett tidigare yttrande. Interaktionen innehåller både harmoni, disharmoni, konfliktskapande och överenskommelse genom positioneringar och intertextualitet. Ett yttrande tolkas därmed kontextuellt (Bakhtin, 2005). Den enskildes förståelse är således en produkt av tolkningen av yttrandets innehåll, form och interaktion.

Denna studies empiri är studenters kollektiva och enskilda samtal i lärarutbildning. I dessa samtal söker jag betydelser som har sin utgångspunkt i en annan praktik, men som synliggörs genom de röster som framträder och den respons som ges. Begreppen yttrande, röst och respons ger i denna studie bidrag till friläggande av text, samt möjliggör distans från texten genom en strukturell sortering av röster, yttrande, adressat och respons. Utgångsläget är den dialogiska teorins förståelse av interaktion, och begreppen är de verktyg jag använder för att synliggöra denna interaktion. I studien är Bakhtins teori och bergepp i huvudsak stöd för tolkning. Avseende denna dialogiska teori och dess karaktär som ontologisk eller epistemologisk för Åsvoll (2006) och Dysthe (2006) en argumentation kring i vilket syfte och hur den används. Dysthe företräder med sina studier om det dialogiska klassrummet en epistemologisk tolkning vilket kritiseras av Åsvoll som menar att teorin i huvudsak är ontologisk. I denna studie används Bakhtins begrepp för att förklara och förstå kontext och subjekt som dialogiskt fenomen. Här finns en samstämmighet mellan Ricoeur och Bakhtin, kanske på grund av deras likhet avseende ett sökande och prövande förhållningssätt som inte ansluter sig till enbart en riktning, men också i tolkningen av relationen subjekt, kontext och interaktion. Däremot har de var sina roller i denna studie. Ansatsen är kritisk hermeneutik, och dialogisk teori utgör ett stöd i samband med analysens förklarande faser.

Studier av samtal för kontextuell förståelse

Studiens empiriska kontext leder till behov av orientering inom studier av samtal i pedagogisk praktik, eller i pedagogiskt syfte. Detta för att skapa viss förståelse för de hinder och möjligheter som kan konstitueras i samtal. Kollektiva processer i form av samtal, förefaller enligt tidigare studier av arbetsgrupper, i huvudsak sträva efter symmetri och konsensus (ex Monica Bjerlov, 1999; Ohlsson, 1996; Lena Wilhelmson, 1998). Arbetsgrupper eller grupper med ett bestämt mål söker den process och det resultat som är uppnåeligt och ändamålsenligt i varje situation. Liknande slutsats drar Mats Danell (2006) i en studie av lärare i arbetslag som diskuterar elevinflytande. Studiens samtal utvecklas genom konkurrerande uttryck där en uttalad intention; att utveckla elevinflytande, utsätts för yttrande som kan uppfattas som hindrande. Samtalet innehåller anpassningsmekanismer som förskjuter samtalets innehåll åt ett motsatt håll, det vill säga samtal om stöd för elevinflytande leder till samtal om motstånd och hinder. Danell menar dock att samtal behöver ställas i relation till den institutionella praktik där de pågår. Michael F. Schober & Susan E. Brennan (2003) visar hur en grupp studenter genom tyst

överenskommelse förefaller vara överens om en kollektiv tolkning av ett samtal. Den respons som ges styr längd och karaktär av samtalets inlägg. Det finns således hinder för den enskildes utrymme inom en grupp.

Claes Malmberg (2006) studerar kollektiv kunskapsbildning inom lärarutbildning genom nätbaserad problemorienterad uppgift. Samtal som förs mellan studenter kan karaktäriseras som flerstämmiga men ytliga, utan krav på referens. De yttrande som framställs i dessa studenters texter ifrågasätts eller fördjupas sällan. Det formas istället hinder för att använda eller efterfråga referens, det vill säga grund för en åsikt eller ett yttrande. Studenter hävdar sanningen mer än de ifrågasätter. I en studie av case i utbildning prövas studenters kritiska och reflekterande hållning (Rickard Powell, 2000). Studenter använder analyserande frågor vilka bearbetas individuellt före och efter diskussion i grupp. Diskussioner och reflektioner karaktäriseras dock i denna studie av homogenitet och konsensus. Även om studenter reagerar kritiskt på omständigheter kring de fall de diskuterar, är deras lösningar inte gränsöverskridande, utan i hög grad traditionella. Liknande resultat visar en studie där syftet är att skapa ett gemensamt samtal kring skolförlagd erfarenhet (Cheryl Sim, 2006). Ulla Talvitie, Liisa Peltokallio och Päivi Männistö (2000) belyser hur utvärderande samtal om egen undervisning mellan studenter tenderar att vara emotionellt och socialt stödjande, en tillåtande atmosfär som av studenter uppfattas som betydelsefull. Sammantaget visar dessa studier att samtal, inte minst inom en utbildningskontext, tenderar att söka konsensus och socialt samförstånd.

Sammanfattning

I denna studie är studenters kollektiva och enskilda samtal utgångspunkt för analys med stöd i kritisk hermeneutik. Samtal studeras som *text*, det vill säga i form av ett arkiv där diskursen är frusen och avbruten från en ursprunglig referens. Tolkningsprocessen består i att återskapa genom att nygestalta, och med syftet att utveckla ny förståelse inom det studerade området. Studiens kontext är lärarutbildning och studenter är de aktörer som i studiens text förmedlar ett innehåll möjligt att tolka. *Referens* är det texten talar om, den bidrar till meningsskapande. Diskursen som text förlorar sin referens. Tolkning betyder att återskapa denna referens genom att med stöd i förförståelse och i andra texter pröva alternativa tolkningar i riktning mot en slutgiltig tolkning.

Tolkningsprocessen sker genom pendling mellan närhet och distans och genom en kritisk tolkning. Övergripande för processen är dialektiken förklaring och förståelse, där förståelsen kan ses som både utgångspunkt och mål, och där förklaringen bidrar med stöd för tolkningen. *Förklaring* innebär här ett led i ett friläggande av text, den systematiserar, öppnar för betydelser genom att synliggöra ordval, uttryck och meningar. *Förståelse* stöds av kritisk distans och genom alternativa tolkningar i riktning mot att finna betydelser i texten. Denna avbrutna referens formas därmed genom tolkning mot en nygestaltning. Studiens analys stöds av valda perspektiv. För det första: *förförståelse* i relation till *kritisk hållning* och *reflektion* innebär att min egen förförståelse kommer till uttryck genom den teori och tidigare forskning som presenteras och diskuteras. Studiens syfte att förstå lärarutbildningens spänningsfält ur studentperspektiv kräver begrepp som kan stödja tolkningens av studenters resonemang. För det andra den kritiska hermeneutikens rörelse mellan förklaring och förståelse med hjälp av begrepp som *motiv* och *projekt* för tolkning av studenters intention och reaktion och *kommunikationens villkor och karaktär* genom begrepp som i huvudsak hämtas från Bakhtin.

6. STUDIENS GENOMFÖRANDE

I detta kapitel presenteras studiens datainsamling samt analysprocess. Datainsamling har skett genom deltagande observation av studenters seminarier samt i lärarutbildning samt stimulated recallinspirerade samtal med enskilda studenter. I studien ingår fyra seminarier. Sammanlagt 44 studenter deltog i studien, varav 23 i enskilda samtal.

Utbildningen och seminariet

Den empiriska studien genomfördes vid en mindre högskola. Vid denna tidpunkt fanns vid lärosätet tre ingångar till lärarutbildning riktade mot förskola/grundskolans tidigare år, grundskola, samt grundskolans senare år/gymnasieskola. Samtliga studenter deltog i samma kursgrupp under utbildningens första år. Två dagar per vecka var under delar av utbildningens två första terminer verksamhetsförlagd. Utbildningens seminarium var ett forum för erfarenhetsutbyte och bearbetning av innehåll utifrån planerade tema. Detta möjliggjorde studiens genomförande. Studien har dock inte fokuserats på utbildningens specifika drag eller villkor.

Studien genomfördes på det lärosäte där jag själv arbetar. Denna möjligen kritiska aspekt hade sitt motiv i studiens design och den empiriska miljö jag sökte, närmare bestämt studenters samtal i sin utbildning i så autentisk form som möjligt. Det fanns alternativ att välja annat lärosäte. Skillnaden hade i det fallet varit att jag inte hade varit bekant med miljön. I överväganden om möjliga val och dess konsekvenser fann jag att kännedom om lärosätets utbildning, och den kännedom lärare och studenter hade om mig, skapade fler möjligheter än hinder. All forskning är kontextuell, och en kvalitativ studie är alltid genom sin empiri relaterad till bestämt tid och rum. Att en empirisk kontext också är forskarens arbetsplats är inte unikt eller omöjligt (ex Falk, 1999; Paulin; 2007; Eva Skåreus, 2007). Däremot behöver det finnas en medvetenhet om dess betydelse i studiens olika faser. I en studie där förförståelsen också är kontextuell behöver forskaren ge akt på hur denna närhet och kännedom också blir en del av studiens analys och slutsatser.

Studiens seminariegrupper bildades under utbildningens första termin och behölls under första året. Utbildningens syfte med studiens seminarium var att verksamhetsförlagd utbildning skulle utgöra utgångsläge för samtal kring ett aktuellt innehåll, och därigenom skapa möjlighet att få erfarenhet presenterad, belyst och diskuterad. Studentgrupperna var heterogena avseende studenters inriktning mot verksamhets- och undervisningsområde. Seminarierna var placerade inom den del av utbildningen där läraryrkets centrala och gemensamma område behandlades och förlades med viss kontinuitet till sex tillfällen under första utbildningsåret. Seminarierna var studentledda, vilket innebar att studentgruppen utsåg seminarieledare. Lärarens uppgift under seminariet var att vidga och fördjupa det pågående samtalet. Seminariet var obligatoriskt.

Studenterna

Samtliga studenter hade under läsåret påbörjat sina högskolestudier inom lärarutbildningen, vilket innebar ett möte med en yrkesutbildningskultur. De hade i verksamhetsförlagd utbildning alltså lärt känna yrkespraktiken och hunnit skaffa sig viss kännedom om läraryrket. Totalt fanns i kursgruppen nio seminariegrupper, med tio-tolv studenter i respektive grupp. Min roll under seminariet var som deltagande forskare vilket innebar en nedtonad roll. Jag blev inför varje seminarium tilldelad en grupp genom ett cirkulerande schema. Studiens urval av studenter formades således spontant. För att skapa variation i urvalet var det viktigt att undvika att samma studentgrupp ingick i studien mer än en gång, vilket möjliggjordes genom denna cirkulation. Studien genomfördes således i fyra olika studentgrupper.

Inför den empiriska studien informerades delaktiga lärare. Informationen gavs via ett digitalt konferens- och kommunikationssystem där det fanns möjlighet att ställa frågor till mig. Även studenterna informerades skriftligt på samma sätt. Studentgruppen informerades dessutom muntligt, kollektivt efter en föreläsning. Inför varje seminarietillfälle informerades dessutom studenter enskilt i respektive grupp. Här fanns en möjlighet att oberoende av andras kännedom tacka nej till deltagande. Även i informationsbrevet gjordes denna möjlighet tydlig. Ingen student avböjde deltagande. Om så hade varit fallet hade jag valt bort detta seminarietillfälle. De seminarier som ingick i studien var de sista fyra av läsårets sex seminarier av samma karaktär. Syftet med att välja dessa sista seminarier var att studenterna inom respektive grupp till viss del hade lärt känna varandra, och var bekanta med såväl

högskola som yrkespraktik. Denna kronologiska ordning skapade till synes en obalans i studien. Det skiljde knappt ett halvt år mellan det första och det sista seminariet. Denna omständighet krävde uppmärksamhet i analysprocessen genom att jag där var medveten om att studenterna i det första seminariet hade gått en kortare tid i utbildningen.

Urvalet av enskilda studenter för samtal gjordes stegvis. Jag valde bort studenter från den så kallade korta utbildningen,²⁹ då dessa studenter befann sig i slutet av sin lärarutbildning och att deras villkor på grund av det skiljde sig mot övriga studenter. Därefter gjordes ett urval som grundades i att fånga olika yttre synbara förhållningssätt i seminariet, en variation där både den mer aktiva, och den mer tystlåtna studenten blev representerad. I nästa steg grundades urvalet i studenters valda inriktning och i sista hand, om det var möjligt, variation av ålder. Det innebar en strävan efter ett så variationsrikt urval av studenter som möjligt. Detta urval var trots det ett uttryck för mina iakttagelser, där valet skulle kunna bero på till exempel attraktionskraft; ett möjligt bidrag till intressanta data, eller tillgänglighet; effektivitet avseende datainsamlingen (Heléne Thomsson, 2002). I de få fall urvalsproceduren ledde fram till val av flera möjliga studenter i samma seminariegrupp, fanns risken att dessa eller andra omedvetna syften styrde mitt urval. Min medvetna uppfattning är att urvalet här hade ett pragmatiskt syfte, det vill säga vilken student som utan allt för stora svårigheter, till exempel på grund av geografiska villkor skulle kunna delta. Inför de enskilda samtalen tillfrågades respektive student i urvalet om deltagande i enskilda samtal. Sammanlagt fyra studenter avböjde deltagande med tidsbrist och stor arbetsbelastning som skäl. Två studenter svarade inte inom rimlig tid på förfrågan.³⁰ Studiens planerade antal samtal kunde ändå fullföljas med ett undantag. Efter det första seminariet genomfördes enbart fem av sex planerade samtal.

Deltagande observation av samtalet i seminariet

En pilotstudie av det kollektiva samtalet genomfördes, dels med syftet att pröva möjligheten att studera samtalet i seminariet, samt att undersöka meningsfullheten i detta tillvägagångssätt i relation till studiens problemområde och forskningsfråga. Seminariegruppen i pilotstudien bestod av elva studenter i sin andra termin i

²⁹ Allmänt utbildningsområde, 90hp. Denna studentgrupp skiljer sig markant från övriga genom att deras utbildning kan ses som en påbyggnad på tidigare studier och/eller specifik yrkeserfarenhet.

³⁰ Dessa studenter hörde dock av sig i ett senare skede och angav som skäl att de hade glömt att ge svar.

utbildningen. Information till studenter samt observation av seminariet visade sig fungera väl och blev därmed modell för huvudstudien.

Studiens fyra samtliga seminarier genomfördes i högskolans lokaler, direkt efter två verksamhetsförlagda dagar. Varje seminarium inleddes med att jag muntligt kontrollerade att studenterna hade tagit del av tidigare information om studien. Studenterna påmindes också om de enskilda samtalen efter seminariet, samt min roll. Syftet var att förutom att informera, lyssna efter tveksamhet hos någon student. Det krävdes givetvis ändå ett hänsynstagande, då det trots denna information ändå kunde finnas studenter som hade velat avböja deltagande. Under seminariet fanns möjlighet till en paus. Detta skedde i tre seminarier. I ett seminarium tog gruppen ingen paus. Under dessa pauser gjordes ingen ljudinspelning. Lokalen var grupprum, där studenterna och jag vid samtliga tillfällen satt samlade runt ett bord. En bandspelare placerades mitt på bordet. Effektiv tid för respektive seminarium var sammanlagt 90 och i ett fall 105 minuter. Förutom att spela in samtalet, iakttog jag synbar aktivitet mellan studenter, samt enskilda studenters agerande i gruppen. Observationen utgjorde sedan en av utgångspunkterna för urval av studenter för enskilda samtal. Efter respektive seminarium gjordes korta anteckningar utifrån iakttagelser enligt ovan. Jag antecknade även studenters placering under seminariet. Dessa anteckningar utgjorde ett stöd i samband med analysen.

Samtliga seminarier leddes av en eller två studenter. Dessa studenter inledde seminariet och fungerade därefter som ledare genom att ställa frågor och organisera samtalet. Min roll var att på ett naturligt, men lågmålt sätt medverka i samtalet. Detta innebar att jag inte initierade nya frågor eller bytte inriktning. Jag ställde inga utmanande eller fördjupande frågor. Karaktären av ett samtal i grupp är att det är såväl planerat som spontant, och att det är kontextuellt. Ett samtal uppstår inte i ett vakuum, utan inom ett sammanhang där individer med enskild och kollektiv erfarenhet och förståelse möts. Trots ett samtals motiv och dess institutionella och planerade karaktär, är det samtidigt omedelbart och spontant. Även om ett yttrande kan vara genomtänkt är det en reaktion av tidigare yttrande ingripen i den tolkning som samtalets aktörer gör, och den explicita och implicita respons som ges (ex Bakhtin, 2004; Ulla Moberg, 2000). Ett yttrande kan därför ses som en del av samtalet, men också som en del av en vidare referens. Syftet var i första hand att fånga denna mening. Jag lade inte vikt vid kroppsspråk eller tyst interaktion, vilket inte är detsamma som att det kroppsliga inte är inbegripet i ett samtal. För en sådan analys krävdes dock en annan observationsmetod som inte var aktuell i denna studie.

Stimulated recallinspirerade samtal

Samtal med enskilda studenter syftade till att fördjupad förståelsen av studenters kollektiva samtal sett ur den enskilde studentens perspektiv, samt att kunna jämföra gruppens samtal med den enskilde studentens resonemang. Jag väljer att använda benämningen samtal istället för intervju.³¹ Anledningen är dess karaktär där de frågor som jag ställde tog sin utgångspunkt i studentens eget yttrande.

Stimulated recall är en så kallad introspektiv intervjuteknik som skapar en form av autenticitet genom att en situation återupplevs med hjälp av ljud- eller videoupptagning (Björn Haglund, 2003; Laura Stough, 2001). Syftet med datainsamlingen avgör hur stimulated recall organiseras och kombineras med andra metoder. Metoden har inom pedagogisk forskning främst använts vid studier av undervisning (ex John Lyle, 2003). En klassisk stimulated recallintervju syftar till att återskapa en situation för att den intervjuade ska kunna beskriva intention och handling vid ett specifikt tillfälle. Metoden är då ett sätt att studera det som inte är möjligt att få syn på i samband med en observation, vilket var en bakgrund till att den introducerades under 1950-talet. Denna intention, att återskapa inte enbart en situation, utan även tankegångar och upplevelser i samband med denna situation kan kritiseras för sin omöjlighet (Lyle, 2003). Detta syfte var dock inte aktuellt i min studie. Till skillnad mot att någon berättar vad hon tänkte vid det inspelade tillfället, ville jag istället att studenten skulle tala om det som uppfattades meningsfullt, engagerande eller på annat sätt berörde. Inspelningen var alltså ett sätt att påminna om samtalet och inspirera till fortsatt samtal.

En stimulated recall, med syfte att studera intention och upplevelse vid det inspelade tillfället, måste genomföras tidsmässigt så nära som möjligt. I studien genomfördes samtalen en till två veckor efter seminarietillfället. Min bedömning var att denna tidsperiod var lämplig, eftersom mitt intresse riktades mot hur samtalet i seminariet uppfattades efteråt. Jag var inte intresserad av att fånga eventuella känslomässiga reaktioner under seminariet, men seminariet skulle heller inte ha förlorat sin aktualitet i utbildningen. Via e-post ställdes efter respektive seminarium förfrågan om enskilda samtal till respektive student enligt urvalet. Samtalen planerades till den tidpunkt, och på den plats som passade studenten bäst. Samtalen genomfördes huvudsakligen i högskolans lokaler, i tre fall under studentens verksamhetsförlagda utbildningspraktik, och i två fall i studentens hem. Samtal i

³¹ Uttrycket enskilt samtal synliggör att det är studentens egen berättelse med inspiration från det kollektiva samtalet.

verksamhetsförlagd skola genomfördes i grupprum, ostört från undervisning eller annan aktivitet.

Genomförandet av samtalen skilde sig åt mellan respektive seminarium. Efter första seminariet valde jag fem sekvenser på ljudbandet. Intentionen var att studenter från respektive seminarium skulle lyssna på samma sekvenser, för att därigenom få mer samlad data. De sekvenser som jag valde hade liknande karaktär genom att de innehöll en fråga eller ett inledande yttrande som ledde till ett längre samtal på samma tema. Utöver ljudbandet hade studenterna också tillgång till den utskrivna texten från seminariet. Jag fann att valet av samtalssekvenser inte bidrog till en samlad data. Istället skilde sig samtalen åt beroende på studentens reaktioner och förhållningssätt, till exempel i vilken omfattning studenten lyssnade på en vald sekvens, och valet att stoppa och starta inspelningen. Det var därför mer relevant att låta seminariet som helhet utgöra utgångspunkt, vilket också skedde efter seminarium II, III och IV. Dessa studenter hade då heller inte tillgång till utskrivna text då jag under de första intervjuerna uppfattade det som hindrande. Vid samtalen efter seminarium IV startades bandet när samtalets tema var utvärdering av verksamhetsförlagd utbildningspraktik.³² I inledningen av samtal efter seminarium I ställdes initerande frågor om motiv till val av utbildning och upplevelse av utbildningen i mer allmän mening. Jag valde dock bort dessa frågor i efterföljande samtal då de kunde upplevas som alltför styrande. Sammanlagt genomfördes 23 samtal som var och en omfattade en timma. En kritisk aspekt kan vara att datainsamlingen inte var identisk i samtliga samtal. Samtalen efter seminarium I skiljde sig från de övriga. Ur mitt perspektiv var dock målet med datainsamlingen mer väsentligt än tillvägagångssättet.

Den information som jag gav vid starten av respektive enskilt samtal var att: 1) studenten kunde stanna bandet på eget initiativ oavsett frekvens och sekvens, 2) studenten stannade bandet för att kommentera något kring det inspelade samtalet, tala om innehållet, reagera, undra. Det vill säga studenten hade makten över innehåll i det enskilda samtalet. Jag mötte studentens tal med följsamhet, ibland fördjupande frågor, men framför allt var det studenten som förde samtalet framåt. Syftet var att fånga omedelbar reaktion på gruppens samtal, för att därigenom förstå dels vad studenten verkade uppfatta som meningsfullt, dels hur studenten förhöll sig till samtalet, till utbildningen och till yrkespraktiken. Samma tillvägagångssätt användes när studenten hade tillgång till seminariet även som text.

³² Se bilaga 1 med en sammanfattning av respektive seminarium.

En stimulated recallinspirerad intervju kräver en god planering avseende tid, rum och teknik. I denna studie blev ljudbandet inspirerande intryck för den enskilde studenten och grunden till det samtal som formades. Min roll skilde sig från den klassiska intervjuarens roll. En lämplig metafor för denna händelse är att se situationen som en ”scen för samtal” (Mats Alvesson & Staney Dietz, 2000, s 83). Larsåke Larsson (2000) använder begreppet samtalsintervju, om en intervju som inte styrs av frågor, utan istället mer har karaktären av dialog (s 51). Man kan däremot inte tala om en jämlik situation. Intentionen var att skapa en samtalsliknande relation där studenten skulle vara den aktiva och berättande. Min roll var att lyssna, bekräfta och att stödja. Efter respektive enskilt samtal antecknades direkta intryck från situationen som till exempel: hur studenten verkade uppfatta situationen, studentens agerade under, före och efter inspelningen.

Studenters förhållningssätt under enskilda samtal varierade. Vissa studenter valde att stoppa ett fåtal gånger där deras egen berättelse fick stort utrymme. Andra studenter pendlade mellan att lyssna och stoppa för en längre eller kortare kommentar. Några studenter valde att då och då spola fram bandet som för att söka efter det intressanta i seminariet. Studenterna inspirerades synbart av det kollektiva samtalet.

Tabell 1. Översikt över undersökningsgruppen och studiens genomförande

Seminarium:	Sem I	Sem II	Sem III	SemIV
<i>placering i utbildningen:</i>	Termin 1	Termin 2	Termin 2	Termin 2
<i>Tid:</i>	Tid: 90 min	Tid: 90 min	Tid: 105 min	Tid: 90 min
<i>antal deltagande studenter:</i>	Sammanlagt tio studenter	Sammanlagt tio studenter	Sammanlagt tolv studenter	Sammanlagt tolv studenter
<i>urval:</i>	Sex studenter tillfrågades om intervju	Åtta studenter tillfrågades om intervju	Sju studenter tillfrågades om intervju	Åtta studenter tillfrågades om intervju
<i>antal intervjuer:</i>	Fem studenter intervjuades	Sex studenter intervjuades	Sex studenter intervjuades	Sex studenter intervjuades
<i>inspelat material från intervju:</i>	Fem timmars inspelat material från intervju	Sex timmars inspelat material från intervju	Sex timmars inspelat material från intervju	Sex timmars inspelat material från intervju

Studiens analysprocess

I detta avsnitt redogörs för analysprocessen. Med analys avses här både genomförandet, och på vilka grunder den har skett. Studiens kritiskt hermeneutiska ansats kan inte ses isolerad från avhandlingens övriga delar, det vill säga analysen är inte frikopplad från vare sig processen i övrigt, eller såsom jag väljer att presentera studiens bakgrund och resultat.

Från tal till text

Såväl Bakhtin (2004) som Ricoeur (1993) understryker att det samtal som översätts till text utgör en ny version av insamlad data. All inspelad data översattes till text. Genom att jag själv lyssnade och översatte data i sin helhet fick empirin en ny dimension. Varje situation upplevdes på nytt, med distans till det konkreta mötet, där samtalen nu kunde betraktas mer närgånget och detaljerat. Att följa samtalen genom att översätta dem till text, innebar att ställa sig utanför den direkta situationen, vilket bidrog till en inledande tolkning.

Inför översättningen från tal till text hämtades inspiration och stöd från Catrine Norrby (2004) och från Stephanie Taylor (2001, s 29 f. f.). Utryck som skratt, paus, intensitet, ljudnivå, betoningar markerades, samt uttryck som tydligt kunde tolkas som något utöver yttrandet i sig. Strukturen på texten utformades som en dramadiolog (Norrby, 2004), där varje nytt yttrande placerades på en ny rad, med markering av vilken student som talade. När flera studenter talade samtidigt, med konsekvensen att jag inte kunde höra samtalets innehåll, markerades detta avsnitt med förklarande text. Den skriftliga översättningen av det kollektiva samtalet gjordes i två versioner. Dels en dramadiologversion enligt ovan, och dels en tabell med tre kolumner: en för markering av student och yttrande, en för kommentar om innehållets karaktär, och en för kommentar om yttrandets karaktär och samtalets process. Jag lyssnade återigen på inspelningen för att försäkra mig om textens likhet med samtalen. Studenter benämndes med fiktiva namn. Detta bidrog till att jag kunde följa samma student i det kollektiva samtalet. I studien deltog två manliga studenter. De fick kvinnliga namn, eftersom de annars skulle kunna identifieras.³³ De citat som används talspråksanpassades (Norrby, 2004) genom de grammatiska tecken och de korrekta talspråk som krävdes för god läsbarhet.

³³ Studien antar inget könsperspektiv. Det faktum att två manliga studenter deltog var en konsekvens av gruppinledning och urval. Beträktat i ett vidare perspektiv kan studiens relation mellan män och kvinnor vara ett uttryck för den faktiska fördelningen mellan män och kvinnor i studiens lärarutbildning.

Förklaring genom spår och mönster

Kravet på öppenhet krävde en successiv planering av analysen vilket innebar att processen avgjordes efterhand, och i den takt bilden av ett resultat klarnade. För att skapa en planerad ordning tog jag hjälp av Taylor (2001) som beskriver faser i en diskursanalys som att fokusera: 1) talets eller textens framträdande mönster, 2) talet som handling och interaktion, 3) talet och texten i dess kontext samt 4) diskursen i ljuset av en övergripande kontext. Syftet med dessa faser är att successivt synliggöra och fördjupa en analys, vilket är centralt i Ricoeurs kritiska hermeneutik. Jag hade således nytta av denna vägbeskrivning från den studerade händelsen och till en tolkning av diskurs och dess innebörd. Kollektiva och enskilda samtal analyserades därmed genom en planerad struktur: 1) textens framträdande mönster, 2) situation och interaktion i den aktuella händelsen, 3) lärarutbildning som kontext, och 4) lärarutbildning i relation till yrket och utbildningens villkor och sammanhang.

Utgångsläget för en inledande förklarande analys var att söka det som visade sig framför texten, det vill säga, vad studenterna talade om, och karaktären av dessa samtal, med ett annat ord textens referens. I ett första skede studerades de kollektiva samtalen. Därefter blev enskilda samtal föremål för en första läsning. Efter att inledningsvis haft de kollektiva samtalen i förgrunden, innebar analysarbetet en pendling mellan det kollektiva och det enskilda. Analysen innebar olika former av läsning. Den första läsningen var naiv (Ricoeur, 1993). Jag ville därmed skapa en övergripande förståelse av texten. Denna läsning kompletterades med anteckningar. Marja Schuster (2006) beskriver i en studie av sjuksköterskeyrket hur hon i denna naiva läsning medvetandegörs om sin egen förförståelse av de intervjuades situation. Som sjuksköterska kunde hon känna igen sig i vissa av de intervjuades upplevelser. Min förförståelse avseende igenkännande bestod i stället i erfarenhet som lärare i lärarutbildning, men också tidigare lärarerfarenhet. Jag kunde dock inte känna igen mig i studentens roll och situation, vilket innebar en viss distans i denna naiva läsning.

Att ge texten struktur innebar i nästa skede att söka mönster och att ordna, för att därigenom finna sammanhang och motsättningar (se Ricoeur, 1993, s 48 f.). Denna förklarande del av analysarbetet hade en strukturell karaktär. Den distans som denna analys möjliggjorde innebar att textens innehåll kunde göras synlig. Jag prövade att både läsa samtalen i sin helhet och att studera mindre avsnitt var för sig. Två huvudspår framträdde, studentens samtal om deltagande, respektive samtal om iakttagelse. Samtalen kunde placeras in som hemmahörande i någon av dessa spår. Innehållsliga tecken och dess aktörer (actants) var de meningsbärande komponenter

som verkade i texten (Ricoeur, 1993, s 51). Analysen innebar mer konkret att söka dessa yttrande och pröva dem i sitt sammanhang (Ricoeur, 1993, s 73). Det innebar att fokusera ordval, uttryck och mening, det vill säga enskildheter i relation till sammanhang. Begreppen genre, yttrande, röst och respons (Bakhtin, 2004), användes för att sortera och klassificera. Analysen pendlade mellan att betrakta samtal som helhet och genom yttranden som fokuserades såväl enskilt som i relation till text. Jag ställde frågor som: Vad talar studenterna om? Vilken karaktär har samtalens innehåll? Vad karaktäriserar sättet att tala? Vad är centralt och vad berörs sporadiskt? Var har samtals innehåll sitt ursprung? Varåt riktas yttrande? Jag sökte efter frågor, metaforer, teorier, principer, värderingar och dess förekomst och karaktär i samtalet.

Ricoeur (1993) använder begreppen segmentering och avkronologisering (s 50 f.). Segmentering innebar här att ge texten en struktur som kunde synliggöra dess meningsbärande delar. Texten segmenterades horisontellt och sedan hierarkiskt, det vill säga betydelsebärande innehåll frilades för att sedan relateras till varandra. Avkronologisering är en naturlig konsekvens när texten inte längre kan behålla sin ursprungliga struktur på grund av segmentering. Segmentering och avkronologisering ledde till att texten förändrades till delar som kunde länkas i varandra och därmed skapa en ny innehållslig struktur. Istället för att bestå av samtal strukturerades texten därmed utifrån innehåll. Det kollektiva samtals innehåll var direkt inspirerat av övriga studenter i gruppen där yttrande länkades till yttrande. Studenter tolkade andras yttrande, och bidrog med ett nytt. Samtalet flöt vidare tills det av någon anledning förändrades eller bytte fokus. I det enskilda samtalet var det studenten som tillsammans med mig som forskare hade frihet och utrymme att resonera med inspiration från det kollektiva samtalet. Situationen blev därmed en annan. I analysen av enskilda samtal blev därför frågorna något annorlunda. Vad fångar studentens uppmärksamhet? Vad händer med en fråga eller en berättelse när den blir föremål för uppmärksamhet hos en enskild student? Vilket innehåll får samtalet?

I de första läsningarna innebar min egen förförståelse inledningsvis ett hinder. Jag märkte att jag delvis leddes till att söka efter de tecken och röster jag trodde mig kunna finna. Efter flera genomläsningar distanserade jag mig både från texten och från dessa förväntningar. Allt eftersom mönster tonade fram blev pendlingen mellan textnära och distanserad läsning allt mer fokuserande. Jag kunde följa de spår i texten som bidrog till att finna mönster. En aspekt som blev betydelsefull i det kollektiva samtalet var samtals sociala interaktion såsom studenters delaktighet i

samtalet, det vill säga relationen yttrande och respons. Jag noterade ”samtalstrådar” (se Wilhelmsson, 1998, s 94). Denna process genomfördes med hjälp av arbetsskisser över yttrande och dess ursprung och riktning. Denna del av analysen innebar således att fokusera synbar innehållslig interaktion i form av yttrande och respons på yttrande.

I slutskedet av denna mer förklarade analys kunde jag identifiera teman som återkom och som också kunde ställas mot varandra och därmed synliggöra spänningar. Dessa teman var i en mening åtskiljda från varandra men framstod också som motsättningar.

Att söka och förstå spänningsfält

Kritisk hermeneutik söker motsättningar i analysprocessens mer förståelseinriktade tolkning (Ricoeur, 1993). Därigenom kan det bekanta studeras på ett nytt sätt för en fortsatt tolkning. Återkommande och centrala teman kunde ställas i relation till varandra och därmed framstå som motsättningar. Med hjälp av teorier och forskning prövades de motsättningar som växte fram. Denna prövning möjliggjorde också en kritisk och fördjupad tolkning.

De enskilda samtalen tolkades nu i relation till respektive kollektivt samtal. Motsättningar utgjorde ett försiktigt raster i fortsatt tolkning av samtalen. I dessa enskilda samtal fanns två parallella mönster. Å ena sidan hur studenten förhöll sig till en kollektiv diskurs, och å andra sidan en individuell diskurs i relation till utbildningen och yrket. Detta innebar att motsättningar stärktes eller försvagades. Jag återvände än en gång till ursprunglig data i syfte att pröva överrensstämmelse med möjliga tolkningar. Förhållningssättet var kritiskt och prövande för att antingen kunna förkasta eller stärka en tidigare tolkning. Ricoeurs tolkningsbåge som pendling mellan förklaring och förståelse blev en lämplig metafor. Jag ordnade och läste med olika typer av prövande glasögon. Falk (1999) gav inspiration till de frågor som kunde ställas för att både fördjupa och pröva. Hur kan jag tolka de motsättningar jag har upptäckt? Kan de tolkas på olika sätt, och i så fall vilka? Vart leder en misstänksam respektive tillitsfull tolkning? Är tolkningen rimlig? Analysen befann sig nu i en fas där jag ville förstå lärarutbildningens praktik och kontext i det som studenter gav uttryck för.

Relationen motiv och projekt bidrog till frågor som: Vilket ursprung har de teman som jag identifierar? Varur har dessa formats och vilken riktning hade de? Vad verkar vara givet och vad kan betraktas som mer öppet? Vilket projekt kan skönjas i

studenters kollektiva och individuella diskurs? Successivt formades de spänningsfält som samtidigt utgjorde grund för slutsatser. Under hela analysprocessen har texten som helhet, all insamlad data, varit föremål för tolkning. Relationen mellan helhet och del kunde beskrivas som en konkret pendling mellan att studera detaljer och att återvända till den samlade texten. Analysprocessen har bidragit till att vissa delar av datamaterialet blivit mer framträdande och centrala än andra, även dessa har prövats på texten som helhet. Det finns alltså inte delresultat eller data som inte stämmer överrens med studiens slutsatser.

Studiens trovärdighet

Trovärdighet är ett uttryck för kvalitet avseende tillförlitlighet och giltighet. Intentionen var att studera och tolka lärarutbildning såsom studenten möter och förstår den. Studiens huvudsakliga aspekter på trovärdighet berör därför möjligheten att fånga, tolka och beskriva erfarenhet ur ett annat perspektiv än mitt eget. Valet av analysmetod ger verktyg för denna process (Ödman, 2003b, s 81), vilket också leder till ett resonemang om trovärdighet. En utmaning i såväl kvalitativ som kvantitativ forskning är hur forskarens val bidrar till resultat och slutsatser. Om jag hade ställt samma forskningsfråga till en annan form av data hade möjligen andra aspekter synliggjorts. Hade jag istället valt en annan metod för analys hade detta möjligen bidragit till andra slutsatser. Detta betyder dock inte att denna studies slutsatser inte kan ses som trovärdiga, snarare kan skillnader berika och fördjupa.

Studiens trovärdighet handlar om hur sambandet mellan syfte, bakgrund, metod och resultat följer en gemensam linje; studien som helhet i relation till sina delar. En redogörelse för och diskussion kring studiens trovärdighet kan ske med genom bestämda kriterier, samtidigt som dessa kriterier inte får överordnas studiens egen process (Staffan Larsson, 1993). Det gäller således att hitta en balans mellan tolkningens möjligheter och kontrollens begränsningar "Dialektiken mellan skapande och kontroll är den vetenskapliga hermeneutikens livsluft" (Ödman, 2003b, s 81).

Giltighet har anknytning till sanningsanspråk och mening, det vill säga validitet. Ödman (2003a) menar att trots att validitetsbegreppets relation till sanning inneburit att det har undvikits inom kvalitativ forskning, så har ändå anspråken på att efterlikna en verklighet levt kvar (s 84 f. f.). Denna strävan kan visa sig i garderande förhållningssätt när studiers trovärdighet ska diskuteras och redovisas. Samtidigt finns det i all forskning villkor och omständigheter som är omöjliga eller

svåra att kontrollera. Jag kan inte säkerställa alla de aspekter på trovärdighet som kan finnas, eftersom de i hög grad är omöjliga att ha under kontroll. Här skiljer sig inte denna studie från andra kvalitativa studier. Däremot kan jag beskriva och diskutera hur jag valt att hantera trovärdighet i relation till förförståelse, sanning samt resultat

Trovärdighet och förförståelse

I en studie som placeras inom en hermeneutisk tradition kräver aspekter på förförståelse en egen diskussion. Analysprocessen inte bara stöds av förförståelsen utan leder även till subjektets, i detta fall forskarens förändrade förståelse, ”att göra det som först var *främmande* till sitt eget” (Ricoeur, 1993, s 55). Detta villkor gör att det är omöjligt att ha total kontroll över, och än mindre att redovisa förförståelse. Förförståelsen leder till föreställningar med betydelse för tolkningsprocessen. Här krävs dock en balans och medvetenhet. Schuster (2006) beskriver i sin avhandling hur föreställningar kan ”göra våld” (s 49) på texten. Även Ingrid Heyman (1999) diskuterar förförståelsens betydelse med hjälp av begreppet självreflexivitet, vilket innebär att förhålla sig kritisk till det egna subjektets relation till tolkning. Heyman belyser risken med att medvetna och omedvetna förväntade resultat eller föreställningar kan överskugga den studerade empirin.

Det är tolkningens uppgift att ge akt på föreställning som bidrar till ny förståelse, och den som hindrar öppenhet inför texten. Forskarens förförståelse kan vara medveten, men är också omedveten och outtalad, sammanhangsanknuten, och förändringsbenägen. Förförståelse går inte att separera i termer av före och efter studien (Nils Gilje & Harald Grimen, 1995, s 183 f. f.). Det är därför vanskligt att säga sig ha kontroll över förförståelsen under studien, inte minst eftersom den utsätts för ständig utmaning och förändring. Snarare är det explicit erfarenhet och medvetet intresse som kan redovisas. Den förförståelse jag själv kunde kontrollera i samband med denna studie var faktisk och medveten erfarenhet. Samtidigt avkrävs jag ett metareflekerande förhållningssätt till mig själv och min egen tankegång under processen. Den kan dock inte sammanfattas i några meningar. Snarare synliggörs den med kontinuitet i texten.

Valda teorier och forskning är ytterligare aspekt av förförståelse och ger också studien dess riktning (Larsson, 1993). Att därigenom skapa distans innebär att öppet redovisa de tolkningar som görs och att samtidigt pröva dessa i relation till egen erfarenhet och förförståelse. Heyman (1999) menar dock att det inte räcker med att redovisa resultat och dess konsekvenser. Forskaren måste självreflexivt granska de

bakomliggande motiv som finns hos sig själv eller i den egna kontexten. Hon ser risken med ”ett akademiskt universum” (s 172) där ”instrumentets logik” kan förändra praktiken, det vill säga att tolkningen har ett underförstått mål som kan framkallas genom styrning (s 172 f.). Som jag ser det, kan kritisk hermeneutik och den forskningsprocess som den formulerar utgöra ett gott exempel på hur empirin får vara vägledande för hur teorier och tidigare forskning används. Det finns alltså inget självändamål med teori. Teori som mönsterbildande kan leda till det som Heyman benämner som intellektualistisk förvrängning (s 175). I denna studie var inledande kapitel inte avsedda att utgöra mönster för analys. Istället möjliggjorde de alternativa tolkningar, vilket också ledde till en mer självständig hållning. Här menar jag att forskarens självreflexivitet blir synlig utan att alltid behöva explicitgöras.

Trovärdighet och sanning

Extern validitet har traditionellt sin grund i att se forskaren som objektiv betraktare av en verklighet, vilket kan te sig orimligt. ”Validiteten som externt kriterium, som man plockar ner någonstans från himlen och tillfälligt tillämpar på den tolkning man har gjort, är en tanke som också visat sig absurd” (Ödman, 2003a, s 101). En kritisk aspekt inom kvalitativ forskning är just relationen studerad verklighet och tolkning. Ödman (2003a) menar att denna fråga sällan problematiseras inom hermeneutisk tradition, kanske för att sanningsanspråk inte setts som en väsentlig aspekt. Ricoeur (1993) däremot, närmar sig anspråk på sanning genom att förorda pendling mellan olika tolkningar i syfte att söka en mest sannolik tolkning. Därmed uttrycker Ricoeur att det finns en tolkning som är närmare den studerade praktiken. ”Tillägelsen förlorar sin godtycklighet i den utsträckning som den återupptar det som är verkande i texten själv, det som är verksamt och under utarbetande i texten, d v s meningens födelse i texten. Det hermeneuten (den tolkande) säger är ett omsägande (”re-dire”), som reaktiverar det sagda i texten.” (Ricoeur, 1993, s 64) Således när tolkningen kan reaktivera den ursprungliga texten så har den närmat sig den mest sannolika tolkningen. Att sträva efter att komma så nära ursprunget som möjligt innebär att uppnå en trovärdig tolkning. Kristensson Uggla (2003) menar att öppenheten i kritisk hermeneutik innebär att man som forskare omöjligt kan tolka helt fritt.

Texten är visserligen nödvändig att tolka och därmed möjlig att tolka på olika sätt, men samtidigt visar samma text på det orimliga i att tänka sig att man skulle kunna tolka en text hur som helst. Den frihet som präglar tolkningsakten innehåller begränsningar mot godtycklighet och implicerar samtidigt att man tvingas ta ansvar för sina tolkningar. (s 36)

Tolkningen har alltså en begränsning genom relationen till empirin. De tolkningar jag gör och de slutsatser detta leder till kräver också ett ansvar för dess konsekvenser. Detta minskar som jag ser det risken för orimlig tolkning. Här aktualiseras dock min förmåga att beskriva och argumentera för såväl tolkningens process, som dess slutsatser.

Relationen närhet och distans är betydelsefull inom all forskning, men inte minst inom en hermeneutisk tradition. I praktiken behöver såväl forskarens närhet som distans balanseras. Falk (1999) diskuterar medlevd kunskap som den erfarenhet som kan gagna förståelse och tolkning. Hon menar att erfarenhet bidrar till en ”fyllighet”, som också kräver en noggrannhet under analysprocessen (s 71). Det innebär att egen erfarenhet av studiens kontext kan bidra till att förstå sammanhang. Närheten till denna studies empiri såväl före som under forskningsprocessen utgjorde i mitt fall ett stöd i tolkningen. I samband med studiens genomförande fanns jag i den studerade miljön, deltog i samtal med lärare i högskola och yrkespraktik, samtalande med studenter och handledde studenter. Samtidigt gav mig arbetet med studien en ny kunskap och insikt. Min roll kunde här liknas vid det som Alsterdal (2002) benämner som ”gäst” i studenternas ”praxis” (s 37). Den gav insyn med en ny horisont. I samband med seminarier och samtal blev jag medveten om min egen roll och min egen historia. Jag blev uppmärksam på de reaktioner som samtalet gav, och behövde därmed ta ställning till dess betydelse för processen.

Ödman diskuterar fallor som barmhärtighet eller välvillighet (2003a), det vill säga en alltför försiktig tolkning för att undvika till exempel resultat som kan uppfattas som kritiserande mot en praktik. Denna risk kan vara större ju närmare praktiken som en forskare befinner sig. Resultatet kan riskera att bli utslätat eller förskönat. Min utgångspunkt har dock varit att forskning betyder kritisk granskning och att därigenom kunna upptäcka och bidra med förståelse av det icke direkt iakttagbara. Att idka välvillighet är då inte ett alternativ. Däremot finns det en pedagogisk aspekt i att kunna framställa resultatet av en studie så att dess trovärdighet kan granskas och diskuteras både i relation till välvillighet och till önskan om uppmärksamhet. Utgångspunkten i denna studie var öppenhet mot den text som tolkades där motsättningen utgjorde ett led i denna process. Dialektiken mellan förklaring och förståelse innebar att den bild av ett resultat som växte fram prövades och omprövades. I min läsning av texten gav jag akt på egna förväntningar.³⁴ Jag var

³⁴ En aspekt på självreflexivitet var när jag upptäckte att analysen styrdes av förväntningar. Det först omedvetna gjorde till medvetet genom reflektion över analysens framskridande. Det förväntade kunde därmed förhoppningsvis hållas utanför fortsatt analys

mån om att inte dra snabba slutsatser. Analysen innebar en mängd närläsningar under ett års tid, där jag om och om igen återvände till texten, dokumenterade och jämförde med tidigare tolkningar. Först i det skedet när en mer förklarande analys övergick i förståelse, när jag kunde iaktta återkommande mönster med gemensam karaktär, prövade jag den mot begrepp och tidigare forskning.

Trovärdighet och resultat

Trovärdighet och resultat belyser hur studiens resultat kommuniceras. Kvalitet avseende resultat beskrivs av Larsson (1993) som en betydelse av innebördsrikedom i kombination med en god struktur. Det innebär att studiens empiri behöver vara synlig och möjlig att följa vilket kan kräva rikliga beskrivningar av såväl data som tolkning av data. Detta kräver därmed en god struktur vilket av Larsson (1993) benämns som "krav på överskådlighet och reduktion av komplexitet" (s 210). Överskådlighet och reduktion är inte alltid överensstämmande. Det kan tvärtom krävas vidgat utrymme för att skapa överskådlighet, med risk för viss otydlighet. Min avsikt med studiens två inledande resultatkapitel har varit att samtidigt uppnå både överskådlighet och reduktion genom att både redovisa text, det vill säga studiens empiriska underlag samt stödja och argumentera för tolkningar. I ett tredje resultatkapitel fördjupas och koncentreras tolkningen. Genom denna framställan sker en successiv reduktion. Resultatkapitlen är därmed dels en redovisning av resultat, men också ett överskådligt uttryck för min analys.

Med syfte att både förebygga och hålla kontroll över studiens kritiska aspekter har jag kommunicerat och prövat studiens resultat i samband med analysprocessen (Ödman, 2003a). Detta har skett genom öppna presentationer för lärare och studenter i lärarutbildning vid två tillfällen. Delar av resultatet har dessutom presenterats för och diskuterats med lärare och forskare inom lärarutbildning vid tre tillfällen. En mer grundläggande granskning har skett genom att ett flertal lärare och forskare inom lärarutbildning läst och granskat analysen av det empiriska materialet. Jag har således kommunicerat mina tolkningar allt eftersom studien har framskridit, tagit del av och prövat frågor och synpunkter. I enlighet med Ricoeurs filosofi (1993) har läsare och lyssnare förstått och tolkat texten såsom den har framställts, men från sin egen horisont. Det innebär att förståelsen skiljer sig åt beroende på vem som kommunicerar med en text. Det innebar dock inte att kommentarer eller frågor sorterades som mer eller mindre relevanta, snarare blev det min roll att tolka dess ursprung och vilken betydelse de kunde ha för tolkningen, men även för textens kommunicerbarhet.

Sammanfattningsvis, det övergripande validitetskriteriet är, enligt Ödman (2003a), koherensskriteriet. Det innebär att tolkningen ska kunna vända tillbaka till texten som helhet och samtidigt kunna kännas igen i sina delar. Prövning sker genom återvändande till texten och även till empirin. Det innebär också att de tolkningar som inte håller måste förkastas. I denna studie har analysprocessen pendlat mellan textens delar och dess helhet. Resultatet ska därmed kunna motsvara såväl del som helhet.

Forskningsetiska principer och konsekvenser

Studiens etiska hänsyn har koncentrerats kring de personer som har deltagit i studien eller på annat sätt berörts, det insamlade materialet, samt egen roll som forskare i en egen praktik. Studien har genomförts på en mindre högskola med en nära relation till dess lärare. Även lärare i verksamhetsförlagd utbildningspraktik var närvarande genom samtalen. Detta innebar en balans avseende respekt för enskilda personer och mitt forskningsintresse gällande information, samtycke och konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2006).

Att göra ljudupptagningar av samtal skiljer sig från en intervjusituation. Det kan delvis likställas med videoinspelning. En ljudinspelning kan i viss mån anonymisera, samtidigt som den döljer uttryck som kan förklara. Inspelat samtal avslöjar det som sägs i stunden, inspirerat av andra, inte alltid genomtänkt. Detta innebar att mitt förhållningssätt styrdes av vissa principer. Bandspelaren skulle kunna stängas av under datainsamlingen. Jag kunde inte försäkra att inspelat material inte skulle kunna avlyssnas av någon annan än mig. Som forskare måste jag tillåta att data hålls tillgänglig för behöriga. Däremot kunde jag lova att avidentifiera all personbunden information i texten, vilket också skedde. I samband med analys och redovisning av resultat var etiska aspekter dessutom nära relaterade till respekt och trovärdighet avseende citering, beskrivning och tolkningar. Texten kan i de fall en student använder sig av exempelvis personliga uttryck eller inte helt är koncentrerad på sina utsagor bli avslöjande och kanske uppfattas som kränkande. Å andra sidan kan mina val av mer skriftspråksvänliga ord bidra till att studenten uppfattar sitt språk som manipulerat. Här finns därmed ett forskningsetiskt dilemma, där valet av transkriptionsstil avgjordes av syftet att lyfta fram studenters tal och ordval, och samtidigt uppnå god läsbarhet. Detta innebar att det krävdes noggrannhet i en väl bearbetad, men samtidigt ändamålsenlig och för avhandlingstexten läsbar text.

Studiens deltagare har rätt att inte kunna identifieras. Detta krävde en medvetenhet i samband med analys och produktion av text. Men det finns ytterligare dimensioner i detta. För det första hade studien inte individfokus, studenter var som enskilda personer inte föremål för studiens intresse. Yttrande betraktades och tolkades som röster vilket innebär att studenterna avpersonifierades. Det innebär också att enskilda studenter kan ha svårt att känna igen sig i texten. Förutom att studiens deltagare har rätt att inte synas, förlorar de också sin möjlighet att synas. Det innebär vidare att jag i denna studie inte kan uttala mig om mer än deras yttrande, och dess tolkade betydelse. Trots att studenten kan uppleva att inte alltid kunna känna igen sig i läsningen, så bör det dock finnas igenkännbarhet i studiens resultat. Detta innebär ett mått på min respekt för studentens erfarenheter och upplevelser, men också en fråga om studiens trovärdighet.

I detta kapitel beskrivs studiens genomförande och analys. Analysen har lett fram till dess resultat som redovisas i kommande tre kapitel. De två första kapitlen beskriver och tolkar studentens deltagande samt iakttagelser var för sig. Det tredje resultatkapitlet redovisar en förklaring och tolkning av spänningsfält samt studiens slutsatser.

7. STUDENTENS DELTAGANDE

I detta kapitel presenteras hur deltagande gestaltas i studiens empiri. Studentens tal om deltagande framställs här genom förklarande beskrivning av de teman som framträder. Dessa teman fångar ett helhetsintryck av kollektiva och enskilda samtal, mot bakgrund av den förståelse som uttrycks genom redovisad tidigare forskning. Respektive tema stöds av empiriska exempel där rubrikerna i form av citat visar på variationer. Kapitlet avslutas med en samlad analys.

I redovisningen av studiens resultat mister den ursprungliga texten sin kronologi. Detta sker genom den distansering som en förklarande analys möjliggör. Ricoeur uttrycker det som att distansering frilägger en struktur (Ricoeur, 1993, s 60). Redovisningen av framträdande drag kan därmed liknas vid en berättelse om, i detta kapitel, studentens deltagande i lärarutbildning. Det innebär också att studenter inte framträder som subjekt, utan som aktörer ("actants"), vars yttrande är bidrag till berättelsen (Ricoeur, 1993, s 51). Jag väljer att i texten använda uttrycket studenten i alla de fall det är naturligt, i annat fall används uttrycket studenter. I detta och kommande kapitel benämner jag studenten med fiktivt namn. Det innebär att det är möjligt att följa den enskilde studenten i texten. Jag strävar inte medvetet efter att samtliga studenter ska vara synliga i citat. Snarare har jag bland möjliga citat valt det som bäst kan gestalta det avsedda temat. I avhandlingens bilagor (bilaga 1 och 2) finns en sammanfattande beskrivning av kollektiva samtal var för sig, enskilda samtal grupperade utifrån dess karaktär samt deltagande studenter.

Att delta innebär medverkan. Studenten har två roller som deltagare, dels som blivande lärare i verksamhetsförlagd utbildningspraktik, dels som student i verksamhets- samt högskoleförlagd utbildningspraktik. Det kollektiva talet om deltagande som blivande lärare i yrkets praktik är en beskrivning med karaktär av självklarhet och positiv erfarenhet. Upplevelsen av att vara lärare märks genom uttryck som exempelvis: "kul", "jätteroligt", "intressant" (ex sem. II). I det kollektiva samtalet belyses deltagande i yrkets praktik i hög grad som värdering av framgång, och som tecken på socialisation som lärare. Deltagande beskrivs också genom att förstå och förhålla sig till innehåll och krav i verksamhets- och högskoleförlagd utbildningspraktik. I detta tal om deltagande som student i utbildningens praktiker uttrycks osäkerhet, tvivel, ovilja och krav på prestation.

När studenters kollektiva samtal utgör inspiration för den enskilde studenten berörs relationen förväntning, föreställning och ny erfarenhet. I det enskilda samtalet nyanseras erfarenhet av deltagande och formas till problem samt frågor kring utbildning och yrke. Polyfonin av röster, gestaltade genom kollektiva samtal, minskar och den enskilde studenten ges företräde. Det för studien meningsfulla är att följa dessa röster från det kollektiva till det enskilda, och att sedan föra tillbaka dem till det kollektiva för att därigenom få syn på deltagandets diskurs. Studenters tal om deltagande rubriceras i detta kapitel som: 1) *bekräftelse och utmaning*, 2) *närhet och avstånd*, samt 3) *yttre krav och inre motiv*. Respektive tema beskrivs och förklaras genom exempel från kollektiva och enskilda samtal där rubrikerna utgör belysande citat.

Bekräftelse och utmaning

Studenter deltar i yrkets praktik och därmed i lärares arbetsuppgifter genom verksamhetsförlagd utbildning där undervisning³⁵ är en central uppgift. Studenten behöver därför både ta del av andras undervisning och successivt utveckla egen kompetens. En väsentlig del av utbildningen är att själv få vara aktiv genom att pröva och därigenom bidra till att utveckla förståelse. Beskrivning av egen undervisning i studenters kollektiva samtal är konkret och handlar om genomförande. Uttryck som ”jag brukar”, ”mina elever” (sem. II) och ”min klass” (sem. I), kan visa hur studenten talar om sig som lärare. Egen undervisning framställs i det kollektiva samtalet som oproblematiserad och förefaller handla om studentens aktivitet, med acceptans från lärare. Studenten ges förtroende att ansvara för egen undervisning. Egen undervisning kan handla om anpassning till, eller motstånd mot en upplevd praktik. Den formas genom de villkor som finns, och egen föreställning. Kollektiv respons av studentens berättelse om egen undervisning är bekräftande genom stödjande kommentarer och konkreta frågor. Den enskilde studentens framställning om egen undervisning karaktäriseras i huvudsak av utmaningen i att förstå och möta barn och elever, samt att i relation till det, pröva och utveckla sin egen roll som lärare. Studenten efterfrågar här inte respons. I det enskilda samtalet leder talet om egen erfarenhet av undervisning till nya frågor.

³⁵ Undervisning är inte ett relevant uttryck i förskolans praktik. Däremot inbegrips såväl förskola som skola i texten om det inte framgår att det enbart gäller det ena.

”Vill du ha en lektion om det så”

För studenten kan deltagande innebära att öva egen undervisning när tillfälle erbjuds. Egen undervisning förefaller i hög grad vara studentens eget projekt, övning i att planera och genomföra. Ulrika får exemplifiera studenten som ges denna möjlighet. Hon uppfattar sig inte som delaktig i lärares arbete, däremot blir hon delaktig som lärare genom egen handling. Denna delaktighet får i samtalet karaktär av genomförande, där studenten på egen hand förväntas agera som lärare. Förberedelsen består här i att ”läsa på”. Ulrika berättar i ett seminarium om sin erfarenhet. Maria fyller i med sin erfarenhet av olika undervisningspraktiker.

Seminarier har temat undervisning och har bland annat föregåtts av en föreläsning om strategier för planering. Inledningen av seminariet bidrar genom seminarieledares första frågor till ett samtal om iakttagelser av lärares planering och undervisning. En student berättar om sin erfarenhet av lärares förhållningssätt till relationen mellan planering och undervisning.

Ulrika: Jag har inte fått vara med på någon planering mer än de lektioner jag själv ska hålla. ”Vill du ha en lektion?” Så var det den franska revolutionen, då läste jag på den. Sen var det medeltiden, och då läste jag på den. ”Vill du ha en lektion om det så?”

Nanette: Då fick du sitta inne hela söndagen.

Ulrika: Det är väl så det är som lärare [*konstaterande*]

Nanette: Läsa på och läsa på.

Maria: Jag missar alltid planeringen med min handledare för hon försvinner hem. Sen planerar hon på kvällen. Så successivt gör hon sin planering under kvällen. Så hon slutar aldrig arbeta egentligen. Så kommer jag aldrig att göra. /.../ Hennes planering är inte strikt. Man slutar inte lektionen när det står, utan är det så att man jobbar bra, då får man fortsätta att jobba, det är ingen idé att avbryta för att, ”Jaha nu ska vi ha engelska” /.../. Så på det sättet tycker jag att det är väldigt bra att hon inte håller tiderna, utan det flyter liksom med klassen. Vad som är bra för de här eleverna hon jobbar med? Jobbar de bra så får de fortsätta. Jobbar de inte bra så får de fortsätta en annan dag och så. Fast då blir ju schemat jätterörigt. Det är även svårt för mig att hänga med hur hon tänker.

Nanette: När hon inte har någon struktur på det

Maria: Fast hennes struktur är att det är oplanerat.

Nanette: Klassen styr alltså [*konstaterande*]

Maria: Nu har jag kommit över till den andra, den där gamla läraren som jag pratade om, som gör allt i skrivboksböcker. Hennes klass som jag har nu vill att jag ska skriva upp schemat exakt på tavlan varje dag, varje lektion och lunch. Går det fem minuter över ”Men vi ska ha engelska nu”. (sem. I)

I flödet av studenters beskrivningar från undervisningspraktiker berättar Ulrika om sin nuvarande situation där hon inte känner sig delaktig i lärares praktik. Hon har inte blivit erbjuden att delta i planeringsarbete. Samtidigt ger hon uttryck för eget deltagande genom att beskriva hur hon ensam får ansvara för planering och undervisning ”så var det den franska revolutionen, då läste jag på den”. Å ena sidan talar Ulrika om avsaknad av medverkan och stöd, å andra sidan om sitt

agerande som lärare och lärares tilltro till hennes förmåga. Här formas dessutom en bild av lärares vardag i form av ensamarbete, brist på tid och undervisningens okomplicerade karaktär ”det är väl så det är som lärare”, ”läsa på och läsa på”. Maria har erfarenhet av möte och samarbete med fler lärare och konstaterar situationen av anpassning till skilda praktiker. Samtidigt visar Maria svårigheten att ta del av lärares erfarenhet och strategier ”det är även svårt för mig att hänga med hur hon tänker”. I samtalet finns en karaktär av samförstånd och bekräftande mellan studenter.

I det kollektiva samtalet synliggörs två aspekter, dels konstaterande kring lärares yrkespraktik, dels en bekräftande respons av beskriven erfarenhet. Samtidigt kan man ana upplevelsen av avstånd till lärares reella praktik. Samtalet visar, trots avsaknad av handledning och trots betydelsen av anpassning, en positiv upplevelse av att få förtroende för egna uppgifter och att därmed ”vara” lärare. Utmaningen ligger därmed i att få möta yrkespraktiken såsom den gestaltar sig, och att ta sig an och hantera situationer som erbjuds. Den bild av undervisning som framställs visar på variation och skilda förhållningssätt. Samtalet formas utifrån den yrkespraktik studenten deltar i och i studentens föreställning om undervisning. Talet om undervisning, men också talet om karaktären av lärares planering, kan å ena sidan tolkas som ironiskt, med uttryck av utsatthet och behov av handledning, å andra sidan som ett tillfredsställande samtal om framgång i yrkets praktik. Ulrika konstaterar villkoren för förberedelse av undervisning, medan undervisningen i sig dock får en underordnad och oproblematiserad roll. Maria talar om anpassning, men söker efter mer vägledning för att kunna förstå undervisningens idé och praktik.

Denna iakttagelse kan jämföras med Carlgrens (1999) kritiska diskussion om lärares professionella kunskapsobjekt, och vad av det som studenten ges möjlighet att ta del av och förstå. Det finns delar av yrkets praktik som inte görs tillgänglig. Samtalet kan också med en kritisk tolkning förstås som riktat mot relationen mellan innehåll i högskolans undervisning och en upplevd yrkespraktik. Högskolans undervisning kan uppfattas som teoretisk eller verklighetsfrånvarande (jmf Croona, 2003; Morberg, 2005). Sett med den tolkningen blir Ulrikas och Marias berättelse ett ironiskt uttryck för ett orealistiskt ideal. Samtalet förmedlar då ett konstaterande om läraryrkets realitet i jämförelse med det förmedlade.

Den andra aspekten, den bekräftande respons som följer på studentens berättelse kan förstås som en del av samtalets funktion (jmf ex Malmberg, 2006; Shoher & Brennan, 2003; Talvitie m fl, 2000). Det vill säga studenten söker och får bekräftelse för en upplevelse genom gruppen. Här aktualiseras både en relation mellan student och verksamhetsförlagd utbildningspraktik, samt mellan

student och läraryrkets praktik. I det kollektiva samtalet får studenten bekräftelse för framgång. Således kan man förstå samtalet som ett stöd för självkänsla och stöd för yrkesval. Bekräftelsen kan också bidra till en känsla av att lyckas med utbildningen. Utmaningen kan här bestå i att ta del av andras erfarenhet i jämförelse med egen. Däremot utmanas inte erfarenheten i sig.

”Dom säger att det sitter här uppe, liksom i huvudet på en”

I enskilda samtal är erfarenhet från yrkespraktiken påtaglig och konkret. Studenten beskriver med inspiration från det kollektiva samtalet sin egen erfarenhet. Detta resonemang utvecklas mot att diskutera svårigheter och utmaningar. I talet om yrkets praktik utgör dels skillnaden mellan föreställning och ny erfarenhet, dels hur studenten ska kunna hantera detta en återkommande fråga. Samtalet handlar om förhållningssätt i situationer och förberedelse för yrket. Föreställning och uppfattning om egen process är individuell, knuten till personlighet och uppfattning om yrkets karaktär. Den enskilde studenten söker i utbildningen stöd för sin egen kunskap. Rosa beskriver hur hon förbereder sig noga, men också på egen hand försöker utvärdera sin egen undervisning.

Rosa: Det känner jag redan nu /.../ Jag hade ett litet arbetspass i, ett-trean för allihop, och med en gång så efter bara. För jag har försökt och suttit hemma och tänkt vad, hur, varför och den här. Så vi får vi med oss lite redskap så vi kan bearbeta tankarna och försöka. Vad det är man håller på med och varför. Och så ändå kände jag att jag missade massa och det har vi ju också fått med oss att reflektera över. Vi har ju fått med oss, men det gäller ju också att plocka fram det och omsätta. Men det behövs väl övning och det, det får vi väl. Det är ju några terminer kvar.

Rosa berättelse kan synas osammanhängande och sökande. Hon frågar implicit efter stöd och handledning. Hon vill också tro på utbildningens möjlighet att ge henne kompetens, men verkar samtidigt tveksam, ”det får vi väl”, ”det är ju några terminer kvar”. Rosa visar medvetenhet om att det ofta saknas konkreta svar på frågor, eller förklaringar kring de situationer en lärare ställs inför. Utbildningen har, med hänvisning till Rosas resonemang inte en förmedlande eller förebildande roll. En annan student, Nanette, söker tydlighet hos utbildningens lärare avseende deras ställningstagande. ”Men sen kan man fråga sig. De lärare som finns i högskolan. Vad representerar de? Det vet ju inte jag.” Liknande behov finns i verksamhetsförlagd utbildning. Ylva: ”De säger att det sitter här uppe, liksom i huvudet på en.” Studenten är införstådd med att inte imitera lärare, men vill kunna ta del av ”lärares idéer för att kunna fundera över dem” (Maria). Nanette funderar över hur hon som student behöver ansluta sig till verksamhetsförlagd utbildningspraktik, ”det finns den där osynliga koden

som styr”. Därmed har hon svårt att både förstå och acceptera denna praktik, och därmed skapa utrymme att gå utanför den. Lärares röster förefaller vara frånvarande eller vaga.

Det finns således en praktik att delta i som inte görs helt synlig. Stina menar exempelvis att det finns det som är tämligen enkelt, som till exempel att undervisa, men att det svåra ligger i att planera för undervisning, något som är osynligt för henne. Min tolkning är att den enskilde studenten på egen hand behöver ta ansvar för sin kunskap genom att söka förstå både det synliga och det osynliga. Utmaningen består i relationen mellan utbildningens kommunicerade innehåll och det implicita, samt egen erfarenhet och egna behov.

Studenten söker både relevant innehåll och stöd för egen förståelse genom uttryck som ”redskap”, ”representation” eller ”idéer”, alltså stöd för egen bearbetning. Utbildningens lärare i sina båda praktiker framställs som aktörer som implicit förmedlar en ideologi, utan att öppet redovisa denna. Den ”osynliga koden”, kan tolkas som ett uttryck för hur yrkespraktiken och dess lärare är styrande, samtidigt som denna kod karaktäriseras av otydlighet eller vaghet (jmf Emsheimer, 2000). Studentens deltagande i yrkets praktik ger troligtvis en realistisk bild av yrkets uppdrag och därmed kompetensbehov, men också frånvaro av vägledning. Det innehåll som erbjuds kan uppfattas som fragmentariskt. Lärare tycks vara ovana att medvetet formulera sig om och i sin yrkespraktik. Studenten frågar dock inte efter en förebild, däremot insyn och tydlighet. Resonemanget tycks leda till tvivel kring utbildningen.

”Vilken bra ide, kom du på det själv?”

Utmaning kan också bestå i att studenten prövar egna idéer i samband med undervisning. Ulla berättar hur hon använder ett friutrymme i rollen som lärare. Hon visar också ett motstånd mot den yrkespraktik hon deltar i. Ulla har en gång i veckan ansvar för en grupp elever, där syftet är ”läs- och skrivträning”. Dessa lektionspass är redan planerade, men Ulla prövar ”att göra något eget”. Hon förklarar sitt ställningstagande med att eleverna inte verkar vara motiverade för det planerade arbetsschemat. Ulla efterfrågar således inte lärares handledning. Hon gör sig till lärare.

Ulla tar utrymme när samtalet tystnar. I det föregående har andra studenter beskrivit sin undervisning. Talet om att starta och avsluta en lektion är inspirerat från en föreläsning som studenterna deltagit i.

Ulla: Jag kan berätta lite hur jag startar och avslutar en lektion. Jag har sista lektionen på måndagar. Den klassen jag är i är i en ett-tvåa, det är en förskoleklass och en etta egentligen då, men vi kallar dem för ettorna och tvåorna. Då är de egentligen tillsammans den lektionen. Men då tycker tvåans

lärare som är där på andra dagar att tvåorna behöver mer läs- och skrivträning. Så då får jag ha hand om de eleverna sista lektionen. Och då kan jag känna i och för sig att man blir ganska utlämnad till sig själv att hitta något material. Tanken är ju att de ska jobba med sitt arbetsschema som de jobbar med väldigt många lektioner under veckan för övrigt. Då kände jag så här att, det blev inte mycket. Man såg ingen arbetsglädje och ingen direkt motivation till att jobba med det här arbetsschemat, för det är så vanligt för dem. För de gör det så ofta. Då kände jag att då kunde man passa på att göra något eget då. /.../ Det första jag gjorde var att starta en brevlåda. Vi har gjort en brevlåda och sen så pratade vi om brev, att skicka brev till varandra. Skicka och få brev, hur det fungerar. Hur man börjar ett brev, och hur man avslutar ett brev och var man skriver på kuvertet och så vidare. Och sen fick barnen då skicka brev, skriva brev till varandra och stoppa ner i den här brevlådan. Då gjorde vi så att alla barn fick skriva sina namn på en lapp, och sen fick de dra en lapp sen så att alla barn fick ett brev och någon att skriva till. Annars kunde det ju lätt bli ojämnt fördelat. (sem. II)

Ulla beskriver detaljerat sin undervisning. Hon känner sig trygg i att planera något eget. Ullas kritik mot den planerade undervisningen berättigar hennes eget val. Hennes berättelse kan uppfattas som ett motstånd mot en upplevd praktik. Beskrivningen stöds av konkreta och bekräftande frågor från övriga studenter. ”Vilken bra ide, kom du på det själv?” ”Det var alltså läs- och skrivövningar?” ”Hur många barn var det i gruppen?” Dessa frågor följs av korta svar från Ulla som därmed ges stöd i att fortsätta sin berättelse. I Ullas berättelse handlar elever så som hon har planerat, fokus är hennes eget agerande. Idén till undervisningen hämtas från en arbetsbok där hon anpassar övningarna.

Ulla: Fast jag tog inte exakt, utan det fanns frimärken man kunde klippa ut och kopiera. Så de fick var sitt frimärke att klistra på kuvertet så att de skulle bli riktigt och så där. Och sen gjorde jag om det lite. För tanken var att de skulle ... I den här boken skulle man skriva till Trulle. Om man har jobbat med det materialet. Men det har ju inte mina barn gjort då så därför gjorde vi så att man skrev till varandra. (sem. II)

Ulla är nöjd och stolt över sin undervisning. Hennes benämning av eleverna som ”mina barn” stärker bilden av delaktighet. Ulla talar om sig som lärare. Berättelsen präglas av handlingen, vad eleverna gör, och i vissa fall Ullas motiv, exempelvis konsekvenser av elevers val. Hon kommenterar kritiskt att ingen kan ge respons på hennes undervisning. Utvärdering av egen undervisning innebär dock här att bedöma om den fungerar utan missöden. Ulla: ”Det gick bra” (sem. II). Undervisningens mål är i detta sammanhang underordnat

Studenten tillåts, eller tar sig tillåtelse till egna initiativ. Berättelsen andas en självklarhet över att vara lärare i en reell situation, och att klara denna uppgift (jmf Öhrling & Rahm Hallberg, 2000; Öhrling, 2004). I samtalet finns därmed ett blivande lärarperspektiv. Yrkespraktiken är en möjlig arena att pröva det egna.

Studenten använder här i huvudsak elevers motivation, behov av förnyelse samt sociala och praktiska skäl som motiv för val. Handling och motiv grundas i föreställningar av det bekanta och att pröva det i ett nytt sammanhang. Talet om studentens ensamhet, och frånvaro av lärares vägledning och utvärdering kan gestalta en yrkespraktik som ses som enbart grundad i handling. Framgångsrik handling är tillräcklig. Detta kan också förklaras med lärares osäkerhet som utbildare av lärare, det vill säga lärares osäkra uppfattning om sitt uppdrag. Här kan också uppmärksammas frånvaron av en kommunicerande praktik.

Det kollektiva samtalet erbjuder distans till rollen som deltagare i yrkespraktiken. Studenten ges en möjlighet att sätta ord på en erfarenhet med sig själv i huvudrollen. Denna distans leder i samtalet till bekräftelse framför utmaning eller fördjupning. Handlingen blir inte kritiskt utvärderad och diskuterad. Erfarenhet av deltagande kan således, enligt min tolkning, leda till en okritisk bekräftelse. I det kollektiva samtalet är också undervisningens motiv och genomförande mer centralt än elevers lärande. Studenten får också den respons som implicit efterfrågas (jmf Malmberg, 2000; Talvitie m fl, 2000). Den kollektiva värderingen har en social och emotionell karaktär. Bekräftelsen av framgång kan stödja den enskilde studentens självkänsla, men också forma en förenklad bild av yrkets praktik. Kollektiv bekräftelse utesluter således utmanande frågor.

”Varför gör jag det här? Finns det någon mening med det?”

Perspektivbytet från student till lärare blir än mer synligt när den enskilde studenten tar del av det kollektiva samtalet. Studenten ställer tidigare erfarenhet mot yrkesuppdraget och en kommande praktik. En aspekt är relationen mellan de möjligheter som ges i utbildningen och behovet av att utveckla egen kompetens. Nanette talar om hur hon utmanas av utbildningen, men att processen i att pröva sig själv i en praktik inte sker fullt ut. ”Det är svårt att göra förrän man är färdig och har en egen klass på något sätt. Där man har möjlighet att forma undervisningen /.../ Det är svårt att få ihop det på något vis.” Bilden av läraren ensam med sin klass verkar vara nödvändigt för att praktisera yrket (jmf Jernström, 2000 om lärande i samspel).

Högskoleförlagd utbildningspraktik kan utmana genom att bidra med frågor till praktiken. Britta visar i sitt resonemang hur utbildningen leder till kritisk iakttagelse av sig själv. Hon jämför med erfarenhet av tidigare erfarenhet som utbildad lärare. ”Man upptäcker ju nu när man jobbar, och innan man jobbade, att man har en helt annan syn. Man gör ungefär samma saker, men du tänker

efter mer ”Varför gör jag det här? Finns det någon mening med det?” Britta visar hur hon lärt sig att ställa kritiska frågor. Även Rosa ställer frågor till sin erfarenhet.

Rosa, som lyssnar på det kollektiva samtalet om undervisning, resonerar vidare kring elevens lärande, det vill säga det perspektiv som saknas i det kollektiva samtalet.

Rosa: För det har jag sett. Det är en flicka hon är jättelångt fram i matteboken och det här mekaniska går så bra. Men sen märker man ibland då att hon inte har förstått. Men om det finns någon som förklarar och har tid med det och ser det, då kan hon gå vidare. Men då har hon förstått det mekaniska. Men det är också det som är svårt att möta barnen, hur de tänker. Och hur ska jag komma på hur de tänker? Det är kanske det man får lära sig allt efter som man möter barnen.

Rosa talar om sig som lärare och den praktik hon kommer att möta. Hon identifierar frågor kring undervisning men verkar inte ha tilltro till att utbildningen kan ge henne stöd i denna utmaning ”Nej jag vet inte om det någonsin kommer att komma någonting att vi får lära oss att möta barn” Snarare talar Rosa om att lära sig i mötet med barn och elever ”Det är kanske det man får lära sig allt eftersom man möter barnen”. Här framställs således ett blivande lärarperspektiv där medvetenhet om handling och dess bakgrund är mer central än handlingen i sig. Utbildningen förefaller dock både kunna leda till utveckling och hindra utveckling. Studenten talar om att ställa sig frågor med stöd i utbildningens innehåll, men att dessa frågor inte alltid får återkoppling. Mötet med yrkets praktik ger en konkret upplevelse, som också leder till tvivel.

I verksamhetsförlagd utbildning kan studenten ges och ta rollen som lärare. I det kollektiva samtalet leder dessa berättelser till bekräftande respons. I de enskilda samtalen däremot resonerar studenter, mot bakgrund av det kollektiva samtalet, om problematiken med perspektivbyte i såväl konkret handling som förståelse av erfarenhet. Här framställs både professionella och existentiella frågor (jmf Falk, 1999) som visar osäkerhet kring yrkesval, yrkespraktikens uttryck och anknytning till högskoleförlagd undervisningspraktik. Relationen mellan den blivande läraren och den framtida läraren kan förstås som ett långsiktigt projekt, där studentens motiv är att under utbildningen förbereda sig genom de förutsättningar som erbjuds. I denna situation förefaller det finnas en tilltro, men också tvivel på utbildningen möjligheter.

Närhet och avstånd

Närhet gestaltas kollektivt genom studentens beskrivning av deltagande i arbetslaget. Upplevelse av detta deltagande blir synlig genom uttryck som ”mitt arbetslag” (sem. I, sem. III) eller ”vi diskuterade” (sem. III). Deltagande

framställs i samtalet som en självklarhet med positiv värdering. Studenten talar om sig själv som accepterad och inbjuden i en grupp, och framställer också arbetslagets åsikter och aktivitet som något givet. Närhet i de enskilda samtalen är mer ett tal om närhet mellan student och elev, eller student och lärare, således mer inriktat mot att förstå relationer än grundat i acceptans och bekräftelse. Karaktären av närhet skiljer sig därmed mellan det kollektiva och enskilda. I motsats till närhet gestaltas avstånd när utbildningen ställs i fokus genom uppgifter eller krav, eller när enskilda studenter upplever avstånd till yrkets praktik. Utbildningens praktiker och dess krav framställs här, såväl kollektivt som enskilt, som både styrande och icke-styrande.

”De andra, de visade sig inte”

Närhet gestaltas genom att tala om sig som kollega i ett arbetslag. Framställning om närhet stärks genom att utesluta eller distansera sig från andra grupper eller personer utanför det egna, exempelvis rektorer och andra arbetslag. Praktiken i det egna arbetslaget ifrågasätts inte. Beskrivning av närhet förefaller vara mer central än arbetslagets aktivitet och samtal.

Samtalet handlar om samarbete inom arbetslag, vilka frågor som berörs och vad som undviks. Karin berättar om en organisationsförändring, och om det motstånd som andra arbetslag än det egna visar.

Karin: Jo men nu har det varit så här för de har inga vidare arbetslag där jag är då. Men de håller på och utarbetar arbetslag nu som ska börja fungera till hösten. Då sa de här som jobbar i fyran, femman, sexan att ”Men det är bättre att ni planerar det själva för vi är ju redan vi liksom, ni andra kan ju planera det själva då”. Under en studiedag var det då. Det blev så att vi som var i ettan, tvåan, trean och förskoleklassen, vi var själva. Men de andra, de visade sig inte. Dom var någon annanstans. (sem. III)

Samtalet handlar inte om organisation, utan primärt om arbetslagsarbete, där Karin talar om sig själv som delaktig. Hon talar om ”vi som var i ettan, tvåan, trean och förskoleklassen”, vilket uttrycker en känsla av närhet till det egna arbetslaget, i jämförelse med kontakten med andra lärare och arbetslag i samma skola. ”De andra” håller sig, enligt Karin, för sig själva, och förstår därmed inte syftet med en ny organisation. Den närhet som gestaltas här visar kännedom om arbetslaget, vad de talar om, hur de agerar och vilka åsikter som framställs. Karin tar också okritiskt ställning för det egna arbetslagets uttryck.

Även Lisa talar om hur hennes arbetslag förhåller sig till andra, i detta fall skolans rektorer. För Lisa blir arbetslagets relation till skolans rektorer också hennes eget ställningstagande. Deras förhållningssätt och tal om rektorer avgör hur hon beskriver, uppfattar eller förklarar händelser.

Lisa inleder med att beskriva arbetslagets missnöje med rektorer som inte bryr sig om deras situation.

Lisa: De sitter bara där i sin korridor och är ute på massa möten, och det enda de tänker på är att budgeten ska gå ihop, och att det ska låta bra. Skriver så här i sina handlingar, att lärare och elever har stort inflytande och att det är de som bestämmer ja, kurs eller skolplanen och sådana där grejer då, för att det ska låta väldigt bra. Men det är inte alls bra. Och det är något som är väldigt jobbigt för lärarna då på den skolan. Att inte känna att de får något stöd. Det är ingen som bryr sig om deras åsikter. (sem. III)

Arbetslaget som visar missnöje med sin ledning stöds av studenten. ”De ska bara anamma hennes mål och visioner /.../ sitta och lyssna på henne då. Det enda de skulle kunna ha synpunkter på det var väl hur och när någonting ska göras kanske, eller vad som ska göras”. Övriga studenter stödjer Lisas erfarenhet av rektorer. Ingen prövar att byta perspektiv genom att exempelvis se situationen från en rektors sida. Det primära syftet med Lisas yttrande är troligen att beskriva arbetslagets erfarenhet och åsikt om skolans ledning. Det sätt hon talar på visar dock hennes ställningstagande för arbetslaget.

En viktig aspekt i verksamhetsförlagd utbildningspraktik kan vara att bli accepterad och inbjuden i en gemenskap (jmf Ottesen om praksisidentitet, 2006). I det kollektiva samtalet märks denna aspekt när studenter talar om sig som deltagare i arbetslaget. Den egna gruppen blir därmed det centrum varifrån en upplevelse beskrivs, vilket kan grundas i det nödvändiga att erövra och behålla en position. Socialisationens effekt på studentens roll och förståelse av skolans praktik förefaller dock hindra möjlighet till distans. Socialisationen är främst av social och emotionell karaktär. Känslan av tillhörighet kan därmed bli mer central än värdering av den faktiska situationen. I de enskilda samtalen uttrycks olika former av samarbete med lärare i verksamhetsförlagd utbildningspraktik, dock inte en mer strategisk och planerad sådan. Det kan stärka min tolkning av socialisationens närhet och okritiska karaktär. Socialisationen innebär troligen också att yrkespraktiken inte görs helt synlig. Snarare är det möjligt att den blir överordnad i iakttagelsen av lärares samtal och samarbete. Genom att uttrycka en deltagande roll och insyn i arbetslaget visar studenten sitt inträde i en yrkespraktik. Denna aspekt kan stärka upplevelsen av social gemenskap i ett arbetslag och därmed ökad självkänsla i relation till yrkets praktik, och till rollen som blivande lärare.

”Så hittade jag det längst in”

Ett sätt att visa närhet är att beskriva tillgång till arbetslagets lokaler och material, vilket kan visa arbetslagets förtroende för studenten. Olivia berättar om sin egen undervisning. En annan student ställer en fråga om undervisningsmaterialet, och

Olivia beskriver hur hon har hittat det genom att leta igenom arbetslagets utrymmen.

Olivia är entusiastisk och berättar om vad eleverna gör och att undervisningen gett resultat genom att eleverna tycks visa mer tolerans mot varandra. Hon beskriver det undervisningsmaterial hon har använt.

Rosa: Var har du hittat materialet?

Olivia: I skolan, jag har letat i varenda pärm. Jag har sprungit som en idiot runt i alla klassrummen bara för att hitta det. Dom har haft programmet en gång innan. Men de hade ju lite rörigt då, så att de hittade ju inte det här. Så jag tog en eftermiddag och letade, och letade, och letade så hittade jag det till slut. Och så har jag hittat lite själv då som jag har haft när jag har gjort arbeten och sådana grejor. Så jag har hittat lite material. Men det har varit ganska svårt faktiskt att göra något till barn i den åldern. Det finns mycket som man ska sitta och diskutera, men det klarar de ju inte på samma nivå. Men jag hittade material efter ett tag, i dammiga pärmar och grejor. Så hittade jag det längst in. (sem. II)

Samtalet om undervisning avbryts, och handlar nu istället om Olivias sökande efter undervisningsmaterial. Olivia ger en utförlig beskrivning. Rörelsen i samtalet ”har letat i varenda pärm”, ”sprungit som en idiot”, ”letade och letade och letade”, tillsammans med händelsens lyckliga slut, att hitta materialet ”längst in”, visar på studentens positiva upplevelse och aktivitet. Att ha ägnat en eftermiddag åt att leta ger intryck av självständighet och delaktighet. Olivias bedömning av att det är ”lite rörigt” innebär att hon själv får ta tag i saken och börja leta. Hon visar att hon får fria händer, hon känner sig hemma i skolans arbetslag och har tillträde till lokaler.

Olivias detaljerade berättelse visar hur hon är inbjuden som medlem vilket förmedlar en känsla av närhet. Hon accepterar arbetslagets rörighet, trots att hon beskriver att hon får ägna en tid åt att leta, något som annars skulle kunna tolkas som utnyttjande av en student. Sammanhanget är således väsentligt för upplevelse av uppgifter. Känslan av närhet kan innebära att se sig som accepterad och att acceptera. Detta kan innebära att socialisationens karaktär avgör studentens förståelse av det som sker i en praktik (ex Ottesen, 2006). Närheten kan både hindra och möjliggöra insyn.

”Det är en bra fråga”

En aspekt på avstånd synliggörs i relationen mellan det spontana, studentstyrda och det uppmanade; mellan studenters egna behov och utbildningens mål. Intentioner som formas utanför det kollektiva samtalets sammanhang, det vill säga frågor formulerade av lärare, riktat till studenter belyser exempel på detta avstånd.

Stina, en av två seminarieledare ställer egenformulerade frågor på uppmaning av

utbildningens lärare.

Stina: Nästa fråga handlar om IT-användningen. Anser du att IT användningen på din VFU-plats är tillräcklig? På vilket sätt? Varför? Varför inte? Går det att bli bättre? Vilket syfte har IT-användningen?

Stina ställer fler frågor samtidigt, kanske för att inspirera eller för att möjliggöra flera infallsvinklar. En student bemöter frågorna med en oklar undran genom att fråga ”På vilket sätt?”. Samtalet fortsätter med att kretsa kring temat utan synbart fäste i något meningsfullt innehåll.

Nanette: Vad innebär det att arbeta med IT i skolan? Det har inte jag förstått.

Ulrika: Den frågan kan man ju ställa till alla här egentligen.

Stina: Det var ungefär det som vi frågade.

Nanette: Det är en bra fråga [*ironiskt*]

Stina: Vad anser ni att IT-användning i skolan är?

Tina: Vad ska man använda?

Ulrika: För läraren eller för eleverna?

Stina: För eleverna

Maria: Jag tycker man måste lära dem vad Internet är för något. Hur de ska använda det? De ska använda det som en kunskapskälla. Internet är ju precis som en människa det finns både falska och sanna människor. Så man kan se det som en människa som är ansiktslös. Man måste hela tiden granska och inte ta det första bästa. (sem. I)

De inledande frågorna bidrar till ett trevande samtal. En viss ironi kan finnas i konstaterandet ”Det är en bra fråga”. Maria talar om vad hon har för åsikter om IT. Samtalet leds in på hinder. Istället för att bemöta ställda frågor, formas i samtalet en rad kritiska argument mot IT och datorer. Inledande kommentarer utvecklas till ett tal som kritiserar lärares relation till teknik. Samtalet pendlar fortsättningsvis mellan exempel från verksamhetsförlagd utbildning och ironiska, kritiska yttrande. Seminarieledaren Stina prövar att styra samtalet genom att ställa en mer konkret fråga om programvara.

Stina: Men just pedagogisk programvara går väl mer ut på att man gör det i ett sammanhang? Man ser till att det blir lite roligare att lära sig. Så att det blir figurer och sådant där.

Nanette: Överlag så tycker de ju inte att det är så himla kul med en massa stenciler. De får ju lika många från alla lärare, alla ämnen. De har ju hela skåp fulla med stenciler.

Ulrika: ”Ska vi spara dessa?” ”Nej det behövs inte.”

Maria: Papperslöst samhälle

Vera: Dom har ju pappersinsamling. Dom har källsortering. Alla aktar sig för det bland lärarna.

Pia: Det är eldsjälarna som arbetar med miljön. (sem. I)

Stinas fråga leder vidare mot till synes perifera yttrande om stenciler och pappersinsamling. Den ursprungliga frågan och följdfrågor har svårt att skapa intresse eller få betydelse.

Samtalet utifrån en uppmaning och med en planerad fråga, det vill säga när utbildningens röst ges företräde, utsätts för hinder, vilket exemplifieras i samtalet om IT. Samtalet blir perifert, riktat åt andra områden. Motivet kan vara ämnet eller frågans ursprung, det vill säga, den inte är väckt eller formulerad av studenter. Frågan kan uppfattas som omöjlig att förhålla sig till, kanske för att den inte grundas i ett behov, intresse eller konkret erfarenhet. Den är uppmanande och det saknas reell grund för erfarenhetsutbyte. En kritisk tolkning är att den inkräktar på studentens autonomi. Studenterna tar helt enkelt avstånd från den frågeställning som inte är deras egen. En annan tolkning är att den omfattas av ett område som inte kan relateras till yrkets praktik, och därför blir en teoretisk fråga utan förankring. Studenten känner därmed inte igen sig i frågan. Avståndet till frågans innebörd eller till den som introducerat frågan hindrar samtalet.

Den planerade frågan kan också uppfattas som orimlig mot bakgrund av egen föreställning om lärares arbete. De företeelser som inte känns igen från egen skolgång eller tidigare erfarenhet, kan upplevas som allt för främmande att ta sig an (jmf Lindhart & Lund, 2006). Ett tecken på det kan vara jämförelsen mellan datorer och det ”papperslösa samhället” eller ”stenciler”, således skillnaden mellan en bekant föreställning och nya krav genom en form av assimilering. Samtidigt, mot bakgrund av samtalet, är den förväntade nya praktiken inte synlig. Studenterna uppmanas således att tala om något som inte existerar, eller som de kanske inte lägger märke till. Den mest rimliga tolkningen kan vara att den planerade frågan inte känns motiverande, men att den på grund av sitt ursprung inte kan avfärdas. Ironin och till synes orimliga vändningar kan förstås som underförstådd kritik mot det planerade och formulerade. Samtalet pendlar med den tolkningen mellan studentens egen styrning och upplevd styrning.

”Jag tycker att jag själv reflekterar mycket mer än vad de gör”

I de enskilda samtalen resonerar studenten kring förväntningar på läraren i verksamhetsförlagd utbildningspraktik som inte infrias. Här märks således studentens känsla av avstånd till yrkespraktiken och till lärare. När studenten upplever att lärare tar avstånd från de frågor som diskuteras i utbildningen ger det en negativ effekt. Exempelvis Stina som tar del av arbetslagets diskussion om temat på en studiedag som behandlar lärarutbildningens innehåll upplever yrkespraktikens motstånd.

Stina: Jag upplever att lärarna, i alla fall på min skola, inte är så intresserade av de här frågorna. De tycker att läroplanerna kommer och går, och varför måste vi hålla på med det här? De hade någon studiedag när de höll på med värdegrunden

och sådant där, och tyckte liksom att ... så jag tycker att jag själv reflekterar mycket mer än vad de gör.

Studenten uppfattar att lärare är ointresserade av de frågor som framstår som centrala i utbildningen. Stina ger uttryck för att det kanske inte gäller alla lärare, men är ändå kritisk. Liknande resonemang återfinns hos exempelvis studenter som menar att lärare inte vill kommunicera sin praktik (Ylva, Ulla), eller när lärare inte stödjer studentens utbildning, utan snarare framhåller sig egen utbildning som ideal (Bea). Studenten kan uppleva det svårt att närma sig yrkespraktikens lärare när relationen präglas av avstånd eller kritik. Upplevelsen av avstånd kan förklaras som en osäkerhet från lärares sida i de frågor som utbildningen inspirerar till och som de inte känner sig bekväma med, eller som ett mer allmänt avståndstagande till lärarutbildning. Lärares förhållningssätt kan motiveras med en markering av egen position och egen autonomi. Effekten kan bli att studenten upplever ett avstånd mellan utbildning och yrkespraktik som kan leda till misstroende (jmf Croona, 2003). Studenten kan tvingas ta ställning för den ena eller andra sidan.

När samtalet handlar om närhet uttrycks relationen student och yrkespraktik. Närhet kan därmed uppfattas som ett uttryck för acceptans, en betydelsefull aspekt för studentens upplevelse av att vara student i en yrkespraktik. En förutsättning för deltagande är att uppfatta sig som inbjuden, vilket också kan hindra allt för kritiska iakttagelser (Kvernbekk, 2001). Avstånd framställs när utbildningens planerade innehåll eller upplevd frånvaro av kommunikation mellan lärare och student ställs i fokus.

Inre behov och yttre krav

I samtalen växlar studenten mellan att tala om sig som deltagare i en yrkespraktik och utbildningspraktik, och att samtidigt förhålla sig osäker och kritisk. Talet om yttre krav innebär att känna sig iakttagen och bedömd, eller uppmanad till prestation utan att helt förstå syftet. Syftet kan således inte förstås genom egna motiv. Det samtal som gestaltar inre behov tar sin utgångspunkt i den enskilde studentens tankegångar om konsekvenser och förutsättningar, med utgångspunkt i det kollektiva samtalet, och i egen erfarenhet. Den enskilde studenten tänker högt kring sin egen situation, vilket inte ges utrymme i det kollektiva samtalet. Karaktären av yttre krav och inre behov skiftar således mellan det kollektiva och det enskilda.

”Jag har inte heller förstått”

En aspekt på yttre krav är att inte veta vad som förväntas avseende prestation. I det kollektiva samtalet ges exempel på det som studenter gör till oklarhet, avseende roll och uppdrag inom verksamhetsförlagd utbildning. Studenten talar om osäkerhet, otydliga eller outtalade villkor.

Direkt efter paus inleder en student med att ställa en fråga som inte tillhör seminariets tema.

Nanette: Vad är det meningen att eleverna [*studenterna*] ska göra under den här första terminen? Ska man hålla lektion eller inte? Det har arbetslagen inte orkat sätta sig in i. (sem. I)

Frågan är spontan. Den berör vad studenten förväntas göra och prestera i verksamhetsförlagd utbildning. Frågan engagerar och leder till ett längre samtal om villkor och krav. Jämförelser blir till tecken på oklarhet. Lärare i yrkespraktik och i högskola har enligt studenten bristande förståelse för sitt uppdrag.

Ulrika: Men min handledare har slukat det [*skriftlig information*]. Direkt, ”Nu fick jag det här från högskolan.” Och sen, hon vet ju att jag ska gå med hela arbetslaget, men hon har lagt beslag på mig.

Nanette: Ja, en sak är ju vad man har läst, och sen är ju en annan sak vad man gör naturligtvis.

Pia: Vi har ju en övergripande handledare. Men hon har ju inte delat ut de här papperen till andra handledare. Dom vet ju inte.

Maria: Jag har inte heller förstått den här handledaren från högskolan som kommer på besök. Det verkade inte som hon hade förstått det heller.

Ulrika: När [*namn på lärarutbildare från högskolan*] kom så var jag sjuk den dagen. Jag var tvungen att åka hem fyrtio minuter innan. Hon hade suttit med arbetslaget. Jag vet inte vad de ...

Pia: Men att det ska vara en länk mellan högskolan och skolan. Den handledaren [*lärarutbildare från högskolan*] som dök upp på vår skola den hade vi aldrig sett förut. Henne pratade vi med i tio minuter, sen försvann hon. Det var jaha, okey.

Nanette: Vilket stöd du kände.

Pia: Ja, precis (sem. I)

Studenter frågar efter ”meningen” med vad de förväntas göra. Lärare i yrkets praktik framställs som att de inte engagerar sig, eller att de fattar egna beslut: ”hon har lagt beslag på mig”, ”hon har ju inte delat ut”, ”en annan sak vad man gör”. Högskolans lärare beskrivs som otydliga eller okunniga, ”det verkade inte som hon hade förstått det heller”. Studenterna talar om att känna sig utsatta för oklarhet och olikhet, mot bakgrund av att de inte själva vet, eller att de inte kan påverka situationen. Samtalet pendlar mellan osäkerhet över vad som är rätt eller fel beteende, och protest mot en känsla av underordning.

Samtalet kan tolkas som beskrivning av uppfattade yttre krav, som samtidigt ses som otydliga eller ej kommunicerade. Lärare i utbildningens båda praktiker

kritiseras för bristande information eller brist på kunskap. Ett sätt att förstå samtalet är att uppfatta det som kollektiv osäkerhet inför utbildningens villkor och krav. En kritisk aspekt är att bli värderad som person, med oklara konsekvenser. I ett enskilt samtal talar en student om att bli bedömd som olämplig (Valborg). Frågor som vem som passar för yrket, vilken betydelse relationen med lärare kan ha, känslan av att vara iakttagen kan leda till en osäkerhet. Upplevelsen kan vila på en uppfattning om bedömning av studentens prestation som kan ha rötter i en normativ och kontrollerande tradition.

Möjligen finns här tecken på det klassiska avståndet mellan akademi och yrkespraktik (Gustavsson & Ekstrand, 2001; Linnér & Westerberg, 2002; Morberg, 2005), och därmed uttryck för svårigheten att överbygga praktiker på grund av historiska röster. Studenters osäkerhet vänds mot såväl högskole- som verksamhetsförlagd utbildningspraktik. Möjligheten att vara delaktig underordnas med den tolkningen utbildningens styrning och makt. Man kan också tolka samtalet som att studenter gör sig oansvariga inför det som sker, det vill säga att de inte tar ansvar för sin egen del i utbildningen, utan ser sig som offer för omständigheter. Denna tolkning innebär att studenter intar en ansvarslös elevroll genom att ge respons på hur de upplever utbildningens styrning (jmf Kvalbein, 1999) eller dess brist på styrning (Emsheimer, 2000).

”Det gäller att inse att man kan ha fel”

Till skillnad mot talet om utbildningens yttre och uppfattade oklara styrning så kan den enskilde studenten med inspiration från det kollektiva samtalet tala om hur utbildningen och yrkets praktik öppnar för såväl självkritik, som tvivel om möjligheten att kunna förändra föreställningar i relation till yrkets krav. Studenten funderar över egen förändring i ljuset av de situationer som yrkespraktiken gestaltar.

Malin: Man har ju svårt att sätta sig in i andras världar. Man tycker så är det, och jag har uppfattat den människan så, ja på grund av det och det, och så har man helt fel. Det gäller att inse att man kan ha fel och att man säkert ofta har det också när det gäller andra människor och andra kulturer. Att försöka vara mer öppen. Men det känns som att det är svårt. Man är väldigt så där trångsynt som människa.

I mötet med elever upplever Malin att hon är ”trångsynt”, och beskriver svårigheten i att ”sätta sig in i andra världar”. Hennes funderingar kretsar kring nödvändighet att förändras för att bättre kunna förstå andra. Hon uttrycker också tvivel över om hon ska lyckas. Bakgrunden till iakttagelsen av sig själv finns i egen eleverfarenhet och relationer till andra elever och till lärare. Den påtagliga erfarenheten från yrkets praktik och ett blivande lärarperspektiv leder

till funderingar som kan tolkas som existentiella, i det att förstå andra genom att förändras själv. Isabella, en annan student, beskriver istället hur hon behöver hantera en förmåga att skapa för nära relationer till elever. Hennes utgångspunkt är att läraren både måste kunna bidra till elevers känsla av trygghet, men också ge elever möjlighet att bli trygga i sig själva. Isabella inser att hon behöver fundera över hur hon ska förändra sitt relationsnära förhållningssätt.

Att pröva en yrkesroll innebär möten som kan kräva förändrat förhållningssätt med utgångspunkt i förändrad syn på människan, såväl sig själv som andra. Dessa existentiella funderingar framträder inte i det kollektiva samtalet, däremot är de centrala för den enskilde studenten. Jag tolkar resonemanget som ett tecken på perspektivbyte och distans till sig själv. Möjligheten att under utbildningen möta yrkets praktik i rollen som blivande lärare kan innebära att den egna personen ifrågasätts. Det som då i ett annat socialt sammanhang kan ses som en positiv förmåga, kan inom professionen utgöra ett hinder. Detta skulle också kunna innebära att det som är motiv för att bli lärare, till exempel att trivas i skolmiljön, eller att uppskatta relationer men barn eller ungdomar, kan utsättas för utmanande krav på förändrad förståelse både av egen erfarenhet, och av sig själv som person (jmf Falk, 1999; Tornberg, 2006). Denna självkänedom leder också till tvivel om möjlighet till denna förändring.

”Man frågar sig hela tiden ”Vad vill läraren ha?”

En annan aspekt som berör studenten som deltagare i utbildning, behandlar högskoleundervisningens uppfattade krav på prestation. I exemplet nedan framställs en parallell till grundskolan där elever tävlar och jämför sig med andra. Samma jämförelse sker enligt studenter i deras egen utbildningspraktik.

Samtalet handlar om matematikundervisning, och om elever som stressas att prestera, eller tävlar med varandra. Valborg kommenterar att lärare lätt uppmuntrar denna tävlingsvana genom att berömma elever, vilket leder över till en jämförelse med deras egen situation.

Valborg: Men är det inte så att man lätt säger att ”Åh vad långt du har kommit”. Men det säger vi till varandra med när vi grejar med portfolion att ”Men vad långt du har kommit.”

Malin: Ja, men vad har du skrivit då? [*skratt och obörbara kommentarer*]

Valborg: Ja, men man frågar sig hela tiden, vad vill läraren ha? Ja, men det gör ju vi också. Jag får ju säga att jag erkänner det. När man sitter med portfolioarbetet då sitter man så här, vad vill läraren att jag ska skriva om? Det gör man.

Malin: Mmm [*stödjande*]

Petra: Du får tänka så att, jag skriver vad jag vill och sen får jag väl göra en komplettering om det ska behövas då.

Valborg: Ja, men jag vill inte ha en komplettering [*bestämt*].

Petra: Ja, men jag tänker så att portfolion den ska ju ändå vara något personligt. Jag jobbar ju mycket med portfolio på dagis. Då känner jag det liksom att, jag

jobbar mycket så att det ska vara individuellt och det man stoppar i det ska vara sitt eget. Då får ju de också ta det nu när vi gör en egen portfolio. Men då får jag ju lägga mitt däri. Så får de väl gå efter det då. Jag får inte tänka på vad de vill veta. (sem. II)

Här framställs egna mål och villkoret att bli bedömd. Samtalet handlar om att prestera för andra, men även om oro för att inte lyckas. I jämförelsen med varandra ökar osäkerheten. Frågan om lärares förväntningar är central. En student uttrycker det som att ”erkänna” sin jämförelse med andra. Samtalet innehåller också en skämtsam och ironisk ton, med inslag av allvar, ”ja, men vad har du skrivit då?” Parallellen till förskolans portfolio stärker studentens makt över sina egna val, ”det man stoppar i, det ska vara sitt eget”. Petra prövar här att förhålla sig mer kylig genom exempel från förskolans praktik, som hon för över till sin egen situation. Trots detta visar hon osäkerhet över vad utbildningens lärare ”vill veta”. Upplevelsen av prestation kan också relateras till talet om reflektion. Hillevi säger i ett enskilt samtal att om det inte finns något rätt eller fel, kan ingen ge kritik. Det är studentens egen erfarenhet som är central. Hillevi: ”För det är ju våra tankar och reflektioner, så ingen kan ju kritisera.” Reflektion kan således förstås som personlig och därför omöjlig att granskas och bedömas.

Här flyttas scenariot till högskoleförlagd utbildningspraktik. Studenterna visar osäkerhet kring utbildningens villkor och tolkning av budskap. I samtalet framställs studentens egna mål som underordnade utbildningens mål. Prestation blir en prestation för andra, genom andras bedömning. Målet med utbildning är studentens kunskapsutveckling, samtidigt som studenten i samtalet fokuserar den godkända uppgiften. I detta resonemang kan det som Kvalbein (1999) benämner som utbildningens disciplinering och makt ses som en förklaring. Uppgiftens troligen relevanta syfte möter studenters undran över förväntad prestation, vilket kan bidra till att målet blir underordnat (jmf Heggen, 2005). Bakgrunden kan finnas i tidigare erfarenhet av utbildning och bedömning. En iakttagelse är också tolkningen av begreppet reflektion. Här kan finnas en osäkerhet i friheten att själv utforma ett svar på en frågeställning. Å ena sidan kan studenten uppfatta att det finns en norm kring vad som är tillräckligt bra, å andra sidan kan reflektion innebära frihet att förmedla en personlig tanke som inte kan värderas.

I samtalet ställs olika utgångspunkter mot varandra genom de röster som synliggörs. Här finns inslag av underordning, och samtidigt en kritiserande protest. Här finns också en mer beslutsam och självständig röst. Samtalet kan ses som en bearbetning av villkoret att delta i en utbildningspraktik där bedömning av prestation i vissa fall kan uppfattas som central. Arenan lämnas öppen för den student som vill använda gruppen som stöd för bearbetning av upplevelser av yttre krav.

”Även om de hade kommit till sin plats, inte satt de”

Om utbildningens yttre krav är betonade i de kollektiva samtalen, är enskilda samtal fokuserade både på yttre krav, och dess innebörd för en blivande lärare. Ytterligare en aspekt på yrket som kommer till uttryck i enskilda samtal är tvivel eller undran över att klara kraven på det oförutsedda, det oväntade och det i vissa fall till synes orimliga. Den bild av förskola och skola som funnits i en föreställning visar sig i realiteten framstå som något annat. Denna erfarenhet kan leda till tvivel om möjlighet att klara yrkets villkor. Beas berättelse handlar om hur hon i verksamhetsförlagd utbildningspraktik deltar i undervisning som bidrar till hennes osäkerhet.

Jag följde med min handledare. Jag har inte bara varit i förskoleklassen, utan hon var även i en femma och en sexa. Då följde jag med dit och tittade, och speciellt där. Jag vet inte. Jag gick hem med stora tefat i ögonen första gången. Herregud! Gick hem och kramade om min stora tjej och sa ”Snälla, snälla du bli aldrig så när du kommer upp... Lyssna på din fröken.” För jag var ju, jag blev ju mörkrädd. Jag går aldrig tillbaka. Men det var liksom också chocken över att komma dit. Hela den lektionen gick till att jaga elever. Och jag då, helt ny lärarstudent. Vad ska jag? Jag har ingen auktoritet alls, och jag tyckte att jag borde ha det bara för att jag var vuxen närvarande i rummet, ansåg jag då. Det skulle räcka. Icke, de hade inte heller respekt för min handledare. För även om de hade kommit till sin plats. Inte satt de. Många stod vid sidan av och liksom så här.

Bea talar om sig som ”ny lärarstudent” utan auktoritet. De upplevelser hon har verkar skrämna henne, hon blir ”mörkrädd” och talar om ”chock”. Hon upplever en annan bild av yrket än den hon verkar vara förberedd för eller har tänkt sig, och hon känner osäkerhet inför sitt yrkesval. Bea relaterar till sin egen person och funderar över emotionella och sociala aspekter. Denna erfarenhet lämnar inte Bea oberörd, den följer henne hem.

En aspekt på deltagande är hur yrkets praktik formar en bild av något annat än det väntade. Föreställning konfronteras med en praktik där både förväntningar och idéer rubbas. Studenten sätter in sig själv i en kommande yrkesroll, och ställer utifrån det frågor kring egen kompetens. Frågor och resonemang rör dels undervisningens praktik, dels relationer med elever, föräldrar och kollegor. Den blivande lärarrollen kan för den enskilde studenten framstå som mer central än utbildningens yttre krav på prestation. Bearbetning och stöd för denna yrkesrelaterade process förefaller dock vara mindre synlig i utbildningen. Den enskilde studenten säger sig behöva ta sig an dessa frågor på egen hand. Det tidiga mötet med yrkets praktik formar en bild över den kompetens som behöver utvecklas. Min tolkning är att studenter känner viss, men inte full tilltro till utbildningen. En tidig erfarenhet av yrkets praktik ger insikt i utmaningar som inte enkelt kan hanteras eller förklaras. Utbildningen och yrkets praktik saknar till synes förebilder, studenter får i hög grad själva söka sig fram med den kunskap de har och med stöd i sin erfarenhet och förståelse. Med den tolkningen befinner

sig studenten i fältet mellan utbildningens möjligheter att bidra till kompetens och en egen utvecklingsprocess.

Samlad analys av studenters deltagande

I detta kapitel redovisas studenters tal om deltagande i utbildningen. Kollektiva respektive enskilda samtal representerar olika praktiker och skiljer sig därmed från varandra. De är därmed möjliga att jämföra i relation till studiens huvudfråga. Här är alltså avsikten att se kollektiva och enskilda samtal som en helhet för att därigenom identifiera deltagandets diskurs.

I samtalet framställs två roller; rollen som student, parallellt med rollen som blivande lärare. Studenten uppfattar sig således i en samtidig position som student *och* som blivande lärare. Förförståelse av tidigare utbildningssituationer, men också en mer allmän bild av skola, lärare, uppgifter och bedömning bidrar till uppfattningen av lärarutbildning och av yrket (ex Lortie, 2002; Rickardson, 1996). Genom det tidiga mötet med yrkets praktik prövas ett yrkesperspektiv på ett konkret och påtagligt sätt. I rollen som blivande lärare formas en möjlighet till uppfattning om yrkets realitet, och därmed en situationsgrundad möjlighet till perspektivbyte. Det tidiga konkreta mötet med yrkets innebär att föreställningar utmanas och prövas mot det som är observerbart. I samtalen gestaltas det för studenten synliga och det kommunicerade. Studenten tar sig utrymme eller bereds plats i yrkespraktiken på dess egna villkor. Att vara inbjuden att delta innebär en socialiserande process som därmed leder till såväl ett tal om framgång, som en undran och osäkerhet inför utbildning och yrke.

Talet om deltagande utgörs av berättelser som i det kollektiva samtalet leder till bekräftelse av det som förmedlas. Den kollektiva berättelsen om deltagande som lärare framställs som oproblematiserad och framgångsrik. Studenter stödjer varandra på ett till synes okritiskt sätt. Gruppen stödjer också teorier formade genom egna föreställningar, vilket därmed ges karaktär av slutsatser. Studenten fungerar enligt dessa berättelser väl i sin roll som blivande lärare i relation till elever, lärare och till uppdrag. I det kollektiva samtalet kan därmed erfarenhet av deltagande leda till ett okritiskt perspektivskifte från student till lärare (jmf Edwards & Protheroe, 2003). Betydelsen av att nå framgång genom att klara av reella situationer kan dock uppfattas som central i en yrkesutbildning (jmf Öhrling & Rahm Hallberg, 2000; Öhrling, 2004). Här skapas troligen ett stöd för yrkesval och för prestation genom detta tal om framgång.

Erfarenhet av deltagande leder samtidigt till egna funderingar kring yrkets teori och praktik, utbildningens roll och möjlighet, samt egen möjlighet att förändras

och möta yrkets villkor. Här formas därmed frågor och en osäkerhet, till exempel avseende egna ställningstaganden, motiv eller värderingar grundade i deltagandet av lärares praktik. Yrkespraktiken förefaller dock vara tyst och sakna vägledning, stöd och kommunikativ tillgänglighet. Det kan ställas mot Lendahls Rosendahl (2000) som finner tre former av aktivt förhållningssätt hos yrkespraktikens lärare. Föreliggande studie kan inte uttala sig om lärares avsedda eller uttryckta förhållningssätt i rollen som utbildare av lärare. Däremot förefaller studenter sakna en kommunicerande praktik där de egna frågorna ges utrymme. Denna kan förklaras med att det finns ett avstånd mellan studentens behov och lärares tolkning av studentens behov. Perspektivbytet kan i min studie betraktas som utsatt för hinder genom att ny erfarenhet inte kommuniceras och bearbetas i sin egen praktik. Att lärares praktik är tyst synliggörs av studenten både explicit och implicit. Studentens deltagande kan därmed riskera att bli fragmentarisk och relateras tillbaka till en tidigare erfarenhet eller föreställning för att därigenom kunna bidra till nödvändiga slutsatser (jmf Lindhart & Lund, 2006). Verksamhetsförlagd utbildningspraktik förefaller i studenters samtal dessutom sakna goda exempel att stödja sig på, att pröva eller att enbart ta del av. Möjliga förebilder verkar saknas, eller studenter ser inte yrkespraktiken som förebild för sin egen utveckling i yrket. En paradox är att genom deltagandets socialiserande karaktär utgör yrkespraktiken en modell, samtidigt som den framställs genom sina kritiska aspekter.

Lärares kompetens beskrivs i talet om deltagande i hög grad som social, relationsskapande men också didaktisk, en kompetens i att närma sig och förstå barn och elever i en undervisande roll. Kompetens uttrycks i hög grad som social, moralisk och kontextuell (jmf Söderström, 1990). För studenten är kompetens inte absolut eller föreskriven. En central fråga är således personliga kunskaper, förutsättningar och egenskaper som framställs i nytt ljus i mötet med yrkets praktik (jmf Claesson, 1999, 2004; Tornberg, 2006). Frågan om utveckling av kompetens är här delvis en innehållslig fråga, men också en enskild fråga om anpassning och förändring. Studenten beskriver detta som en cirkulär process. Utbildningens innehåll bearbetas och förstås när det finns motiv för det. Studenten visar tilltro till sig själv och egen förmåga, och samtidigt tvivel på möjligheten att klara yrkets krav. Här framställs mötet mellan föreställning och självkänedom samt upplevd erfarenhet (jmf Falk, 1999, 2003). Det leder till uppmärksamhet kring den egna självbilden som blivande lärare. Studenten upplever yrkets villkor, och formulerar frågor kring behov av förklaring och stöd, samt kravet på förändring av eget förhållningssätt och uttryck.

Studenten vet att utbildningen inte bidrar med ett konkret innehåll för tillämpning. Det kan ställas mot studier där studenter efterfrågar en konkret

praktik (ex Bronäs, 2006). Studenten i min studie uttrycker alltså en klar uppfattning om att det inte är möjligt att imitera lärare och att högskoleförlagd undervisning inte är förebildande. Det finns dock en osäkerhet om alternativet till en förebildande och föreskrivande utbildning. I det enskilda samtalet synliggörs hur studenten söker sig fram och prövar sig i relation till de möjligheter som erbjuds (se ex Emsheimer, 2000). De frågor som ställs kan beskrivas som problemorienterade med grund i verksamhets- och högskoleförlagd utbildningspraktik. Den högskoleförlagda utbildningspraktiken förefaller dock ställa andra krav på prestation och på studentroll än verksamhetsförlagd utbildningspraktik (ex Heggen, 2005; Kvernebekk, 2001; Ottesen, 2006; Rosenqvist, 2004). Uppgifter och mål uppfattas eller behandlas inte som stöd för bearbetning och fördjupad förståelse. De framställs istället som utbildningens både styrande och oklara prestationskrav, till skillnad mot de behov som studenten formulerar. Det innebär att studenten kan behöva söka förklaring och förståelse med stöd i egen erfarenhet och dra slutsatser utifrån det.

Att delta som student i utbildningens praktiker ställer krav på förståelse av koder och förväntningar. Istället för motsättning mellan praktiker (i likhet med Lindberg-Sand, 1996; Croona, 2003), förefaller det finnas motsättningar inom respektive praktik. Studenten behöver kunna hantera situationen som student i två skilda utbildningspraktiker (jmf Selander, 2006). De yttre krav som gestaltas i samtalen kan ses som tecken på hur utbildningen uppfattas. Studenten ser sig bedömd genom hur hon lyckas med teoretiska och praktiska prestationer. Betydelsen av att uppnå det tillräckliga är mer central än prestationens syfte och mål (jmf Kvalbein, 2006). Detta kan möjligen förklaras av utbildningens tidiga skede och att betydelsen av att känna framgång som student överstiger betydelsen av att förstå och finna mening. Det kan också förstås genom den högskoleförlagda undervisningspraktikens karaktär (se Heggen, 2005; Jedemark, 2007; Rosenqvist, 2004). När karaktären av uppgifter och yttre krav hamnar i fokus kan motiv och mål bli underordnat.

Till skillnad mot Falk (1999) förefaller studenten i min studie sakna en romantisk och naiv föreställning om yrket. Snarare ger det tidiga mötet med yrket en bild av yrkets reella krav och villkor som inte kan beskrivas som romantisk. Den leder dock leder till tvivel om utbildningens möjlighet att erbjuda nödvändigt innehåll. Studenten utmanas därmed tidigt i utbildningen. Den kollektiva, till synes oproblematiske bilden av den blivande läraren i yrkets praktik har troligen en egen väsentlig funktion för den enskilde studenten. Det kan ställas mot en enskild osäkerhet om möjligheter att förstå och utvecklas mot yrkeskompetens genom utbildningen. Studentens position handlar om att pröva sig själva och att

ställa ny erfarenhet i relation till tidigare föreställning, och till egna förutsättningar. Det är möjligt att anknyta till Falks (2003) användning av Sartres begrepp fakticitet och projekt som uttryck för relationen mellan det som är, och det som görs möjligt. Studenten funderar kring det möjliga genom erfarenheten av yrkets och utbildningens praktik. Mellan nuet och framtiden finns resten av utbildningen där studenten är försiktigt optimistisk avseende dess förutsättning att bidra till de kompetenskrav som uppfattas.

8. STUDENTENS IAKTTAGELSE

I detta kapitel behandlas de teman som framställs i studenters samtal om iakttagelser. Iakttagelser kan fokusera det planerade och avsedda, eller det mer situationsgrundande. De synliggörs och behandlas med utgångspunkt i annan tidigare erfarenhet eller i teori. Iakttagelser kan av studenten behandlas systematiskt och analytiskt, eller mer spontant. Att beskriva och berätta innebär att formulera det iakttagna i ett nytt sammanhang. Samtal om iakttagelser möjliggör därför distansering från det upplevda och observerade. Det innebär att iakttagelser utsätts för tolkning och ges en betydelse.

Studenten berör i samtalet både lärares iakttagbara praktik, skolan som institution och utbildning som samhällsfenomen. Yrkets praktik studeras med stöd i högskoleförlagd undervisning samt i tidigare erfarenhet och föreställning. I detta kapitel belyser jag de iakttagelser studenter gör så som de väljer att tala om dem. Här redovisas således dels vilka iakttagelser studenter väljer att tala om och hur dessa iakttagelser behandlas i kollektiva och enskilda samtal. Studenters tal om iakttagelser pendlar mellan karaktär av: *normativ kritik* och *vidgade perspektiv* samt *motstånd* och *öppenhet*.

Normativ kritik och vidgade perspektiv

Iakttagelser som genom samtalet leder till normativ kritik jämförs med egen elevalternativt föräldraerfarenhet eller högskoleförlagd undervisning. I samtalet hänvisar studenten implicit och explicit till det ideala eller det föreskrivna. Såväl teorier som modeller eller personlig erfarenhet kan uppfattas som normativa uppfattningar, som i samtalet bidrar till en kritik av iakttagen yrkespraktik. Exempelen här visar hur iakttagelser som leder till normativ kritik riktas mot undervisningens praktik, lärares kompetens och förhållningssätt samt lärares relationer med elever och föräldrar. I motsats till normativ kritik framträder också i samtalet det som kan förklaras som vidgade perspektiv; iakttagelser som leder till nya frågor eller till jämförelser, ger utrymme för skilda erfarenheter, och saknar absoluta slutsatser. De samtal som vidgar perspektiv kan hämtas från ett planerat innehåll, men i högre grad från

samtalets spontana initiativ, det vill säga de frågor som tycks uppstå i stunden och som i hög grad grundas i konkret erfarenhet. Även om det vidgade samtalet också kan ha inslag av slutsatser eller motstånd, domineras det av ett frågande och öppet förhållningssätt till erfarenhet.

”Och gamla traditionella”

Högskoleundervisningens innehåll kan behandlas som ideal och norm. Ett exempel är när iakttagelser av skolans fysiska miljö och undervisning kontrasteras mot teorier hämtade från högskolans undervisning. Dessa teorier blir inte föremål för fördjupad diskussion. Snarare utgör de grund för slutsatser. I följande exempel bestämmer studenter kollektivt läroplanens anknytning till John Dewey som likställt med experimentell undervisning.

Samtalet efter paus inleds med att seminarieledaren frågar om gruppen känner sig redo för att fortsätta samtalet. Som svar på en fråga om vad gruppen ska göra svarar seminarieledaren ”Reflektioner över VFU”. Gerd inleder med en anknytning till gårdagens föreläsning.

Gerd: Det var lite intressant. I går sa vår föreläsare här, att läroplanen som vi har nu bygger så mycket på Dewey. Ja, antagligen med experiment, och på min skola har jag inte sett någonting. Så ser ni någonting av det?

Doris: Massor [*ironiskt*]

Fia: Nu när du säger det. Jag har inte tänkt på det förut men jag har inte...

Isabella: Experiment och undersökslusta, det är Deweys budskap då [*ironiskt*]. (sem. IV)

Gerds erfarenhet och ledande fråga bekräftas av de övriga, som menar att de också saknar experimentell undervisning. Isabella med erfarenhet från förskolan säger dock att hon ser ”jättemycket, de har tema till exempel”. Ytterligare en student menar att ”I min skola där har de också jobbat mycket med experiment och sånt” (Ingrid). Dessa yttrande ges dock ingen uppmärksamhet, de lämnas okommenterade. Istället kommenteras och förklaras frånvaron av experiment i skolan.

Gerd: Det är ju så med allmänna ämnen det går ju inte.

Fia: Och mer fakta

Doris: Och gamla traditionella

Gerd: Det är mycket som ska hinnas med och rättas.

Fia: Det känns som att några skulle vilja samarbeta, göra teman runt saker men på något sätt rinner det ut i sanden.

Doris: Men det är hela tiden: ”Vi ska hinna med det som står i läroplanen och kursplanen. Hinner vi med franska revolutionen före lovet? Nej, det hinner vi inte det får vi ta efter lovet”

Gerd: Liksom, det finns ...

- Doris: Franska revolutionen, det tar man i ett huj så här.
- Isabella: Och så är det nästan så även med andra möten. Det är det idag och det idag, och jag vet inte alla förkortningar. Jag tänker: ”Det måste ju betyda det”. Jag frågade inte först för jag tänkte: ”Jag måste komma på vad det betyder. Alla förkortningar med möten, EVK och PKT och APT och VFU och TOA” *[skratt]*
- Fia: Där *[förskolan]* tycker jag att, där skulle det kanske ha funnits tid.
- Isabella: Det gör det inte *[bestämt]*. (sem. IV)

Studenten kritiserar den undervisning som iakttas, men också förskolan och skolan som hindrande praktik. Det samtal som startar med en kort referens från en föreläsning förskjuts här från en möjlig teoretisk infallsvinkel om undervisning, mot hinder för något som förväntas ske. I huvudsak kritiseras skolans organisation och lärares brist på tid. Samtalet handlar om yttre villkor som hindrande för en ideal undervisning. Doris stärker det inledande samtalet om experiment med att skolan ”ser precis likadan ut som när jag själv gick på högstadiet”, vilket benämns som ”fruktansvärt”. Denna åsikt stöds av flera i gruppen. Gerd anknyter till läst litteratur.

- Gerd: Och Säljö skrev ju någonstans *[kurslitteratur]* att de moderna europeiska klassrummen är fyllda med saker som eleverna får lust att titta på och försöka att forska i. Och det finns inte ens uppslagslexikon eller kartböcker i det klassrum vi har. Det finns ingenting.
- Doris: Trasiga gardiner och slitna bänkar. Vi har den här kartan som man rullar ner
- Fia: Den finns inte ens det - det finns två overheader. (sem. IV)

Högskoleundervisningens innehåll ser ut skapa förväntning på en annorlunda yrkespraktik än den som studenten refererar till. Exempel och jämförelser är beskrivande och konkreta. Gerd tar utgångspunkt i kurslitteratur och gör en jämförelse med brist på ”uppslagslexikon eller kartböcker” i skolan. Doris understryker med ”trasiga gardiner och slitna bänkar”. Det till synes normativa inslaget om undervisning ställs mot torftig verklighet. Trots andras motsatta erfarenhet behålls och stärks samtalet i riktning mot den inledande kritiken. Den teoretiska infallsvinkeln och dess relation till läroplanen berörs inte ytterligare.

Högskolans undervisning tycks i samtalet bidra till en föreställning om att något annat än det iakttagna förväntas ske. Teori görs till norm. Yrkespraktiken betraktas som dåligt exempel. Skolan framställs som en otidsenlig och traditionell praktik utan utvecklingsstrategier, och som hindrande för det lärare ska eller vill utveckla. Dessa riktningar i samtalet känns igen från det allmänna offentliga samtalet om skolans dåliga resurs, dess tröghet, undervisningens brister, men också lärares brist på rätt kompetens. Lärare framställs både som offer i en till synes omöjlig yrkespraktik, men också som orsak till brister.

Yrkespraktikens lärare försvaras samtidigt indirekt genom konkreta exempel från förskolans och skolans miljö och praktik. Det saknas förutsättningar för en idealisk undervisning. Högskoleförlagd undervisning anger med den tolkningen förväntningar omöjliga att leva upp till. Det teorianknutna innehållet uppfattas inte bidra med förklaringsmodeller för att analysera och förstå en praktik. Snarare är teorier något som kan stödja en normativ kritik. Teorins funktion blir föreskrivande. En annan tolkning är att samtalet signalerar kritik gällande högskolans uppfattade verklighetsfrånvarande undervisning i relation till upplevd verklighet. Teorier används med den tolkningen som omöjliga ideal som genomskådas av studenter med reell erfarenhet (i likhet med Croona, 2003). Studenten fjärrar sig därmed från teorier genom att tala om dess orimlighet.

”Jag tycker att det är fel att de ska göra så”

Erfarenhet från yrket uppfattas och tolkas utifrån vad varje enskild student förväntar och föreställer sig. Nanette och Ulla funderar exempelvis på yrkespraktikens villkor och hur de själva ställer sig till ny erfarenhet. Båda är kritiska till de olika praktiker de möter, trots att dessa skiljer sig från varandra. Nanette upplever en undervisning som enligt henne är alltför styrd, Ulla söker istället mer styrning.

Nanette: Det är alldeles för mycket lärobok som styr undervisningen. Det är lätt alltså att vara lärare då tycker jag, om man bara gör så. Det är inte mycket planering. Man kan slå upp den sidan och sen två sidor och läxa på dem.

Nanette är kritisk till en läroboksstyrd undervisning. Hon har förväntat sig en möjlighet att iaktta en annan karaktär av undervisningspraktik, men möter en tradition som hon vill ta avstånd från. Nanette söker därmed alternativ till sin egen redan bekanta erfarenhet. Ulla talar istället kritiskt om den friare och individuella undervisning som hon har svårt att förstå och acceptera.

Ulla: Så jag vet inte jag kanske inte har kommit in i det tänkande än kanske. Så som de har gjort. De är så jätteöppna för allting och de får ligga på golvet och läsa och de får sitta hur de vill. Jag tycker att det är fel att de ska göra så.

Ulla känner sig osäker i mötet med en annan undervisning än den hon har förväntat sig. Hon möter en yrkespraktik med ett annat ”tänkande”, lärare som är ”jätteöppna för allting”, vilket i hennes ögon blir en utmaning av hennes egen föreställning. Ulla tar i samtalet ställning för att detta är fel, även om hon samtidigt inser att undervisning kan förväntas ske på ett annat sätt än det hon föredrar. Även Nanette

söker ett alternativ, till en som hon menar enformig och styrd undervisning. Dessa exempel tydliggör dels den variation av föreställningar och förväntningar som finns hos studenter, dels hur studenter redan tidigt i sin utbildning har en relation till sig själva som blivande lärare samtidigt som de har fokus på det innehåll som gestaltas i utbildningen.

Verksamhetsförlagd utbildning sker inom ramen för sina egna villkor. Studenten möter dessa praktiker såsom de framstår för varje enskild student. I såväl enskilda som kollektiva samtal synliggörs således utmaningen mellan det väntade och det upplevda. Det kollektiva samtalet söker gemensamt förhållningssätt, medan den enskilde studenten för sin egen tankegång. Enligt Lindblad stöds studenters uppfattning om läraridentitet i hög grad av det bekanta och trygga (2004). I studien finns också en anknytning till personlighet och självkänedom (ex Claesson, 1999, 2004 om lärare; Tornberg, 2006 om blivande lärare). Den verksamhetsförlagda utbildningens påtaglighet sätter dock spår hos varje student. I exemplen ovan bidrar dessa spår till erfarenhet nödvändig att bearbeta för att kunna förstå och förhålla sig till. Denna process startar i mötet mellan student och upplevd yrkespraktik.

Att studenter har skilda förväntningar och föreställningar är i sig inte märkligt. Det som synliggörs är dock relationen mellan föreställning och ny erfarenhet. Det väntade ställs mot en annan praktik, hanteras och tolkas av den enskilde studenten. Studentens erfarenhet konfronteras därmed med andra studenters erfarenhet, lärare i verksamhets- och högskoleförlagd utbildningspraktik, texter och uppgifter som därmed bildar utgångspunkt för bearbetning. Studenten är del av ett kollektivt samtal, men driver också en egen process (jmf Emsheimer, 2000; Falk 1999, 2003). Således deltar studenten både i en kollektiv och i en enskild process.

”Annars har de inte tänkt till med vad de gör”

En annan typ av normativ kritik med stöd i högskolans undervisning är när studenter talar om lärares kompetens. Samtalet startar i detta exempel i egen erfarenhet, där högskoleundervisningens innehåll används som stöd och som stärkande inslag i en argumentation.

Samtalet handlar om elevers inflytande och lärares roll och agerande i relation till det. Frida belyser hur hon vill fostra sina egna barn att ifrågasätta och vara kritiska samtidigt som detta inte alltid uppskattas i skolan. Hon beskriver hur det egna barnet undrat om undervisningens innehåll. Något som hon uttrycker inte är ”uppskattat”.

Eva: Kan inte lärarna svara på det, då tycker jag att det är en brist [*bestämmande*].

Frida: Ja

- Eva: Det tycker jag att lärarna ska kunna svara på. Annars har de inte tänkt till med vad de gör. Det tycker jag man ska vara beredd på när man går in ett klassrum alltså. Man måste ju ha med sig det. Vad är syftet med det här jag ska genomföra eller vi ska genomföra, och vad är målet? Så att som sagt var, det kan mycket väl komma frågor om varför och då måste man kunna svara. Det tycker jag är självklart.
- Frida: Men det är ju olika, olika lärare också. En del uppskattar att eleverna är frimodiga och vågar fråga medan andra inte gör det [*förklarande*].
- Hillevi: Men vad då? Det låter ju helt sjukt, höll jag på att säga. Men vadå, inte svarar dem då. Eller förklarar de inte för dem då?
- Frida: På låg och mellanstadiet är det ju inte så. Men när de kommer upp och blir som ... du kanske uppfattas som en stökig elev beroende på att du kanske är den som får ställa upp och ställa de där frågorna många gånger. Fast kanske inte bara du tycker så, utan de är många.
- Gunnel: Då kanske de lärarna skulle lära sig lite av det som vi får läsa, att se motivet bakom frågan och kanske sätta sig in i [*skrätt från gruppen*].
- Brita: Men jag tycker nästan man ska, för när jag själv fick hålla en egen lektion. Så när jag planerade ... Så började jag med att säga varför, alltså själva målet, meningen med lektionen överhuvudtaget då. Vad de skulle ha för nytta av det. Det lät ju roligt [*ironiskt*]. ”Nu ska vi hålla på med retorik”. Men hur kul är det om man inte fattar varför de ska hålla på med det? ”Det kan vara bra för att, och i framtiden för det och det och det.”
- Hillevi: Vad, hur och varför
- Brita: Ja, men det ja (sem. III)

Samtalet startar i en föräldraerfarenhet. Denna erfarenhet möts med ett normativt yttrande ”Kan inte lärarna svara på det, då tycker jag att det är en brist”. Konstaterandet att lärare är olika leder till ytterligare kritiska kommentarer om lärares agerande och kompetens, och om elevers situation. Uttrycken är starka och ironiska såsom ”helt sjukt” och ”men vadå”. Brita ger ett exempel på hur hon hanterar situationen i sin egen undervisning. Gunnel säger att ”lärarna skulle lära sig lite av det av det som vi får läsa, att se motivet bakom”, det vill säga studenter har en kompetens som lärare saknar. Frågeorden ”Vad, hur och varför” förefaller stå för en gemensam och självklar kunskap som inte ytterligare behöver belysas. Samtalet i sin helhet visar en kollektiv överenskommelse där utgångspunkten hämtas från högskolans undervisning.

I detta exempel är det yrkespraktikens lärare som inte kan leva upp till de krav som studenter formulerar, med stöd från högskoleförlagd undervisningspraktik. Föräldraerfarenhet utgör ytterligare stöd för kritik. Högskolans undervisning leder till en kunskap som inte finns hos de lärare som studenter möter. Det vill säga, dessa lärare har inte en aktuell utbildning, den som företräder en ny yrkesroll och kompetens. En tolkning är att detta är ett uttryck för högskoleundervisningens uppfattade normativa ansats med exempel på vad som kan förväntas ske i skolan.

Yrkespraktiken kan också användas för att pröva, i detta fall tolkning och tillämpning av lärares och skolans uppdrag. Studentens förhållningssätt till innehållet formas dock till en bedömning av lärares kompetens. Lärare framställs därmed genom sin kompetens, eller snarare brist på kompetens. Samtalet kan uppfattas som ett avståndstagande till yrkets praktik.

I studenters samtal framstår de begrepp som används som givna och direkt överförbara till yrkets praktik. Kritiken har sin grund i en förälders erfarenhet som därmed får utgöra evidens för en okunskap hos lärare. Studenter efterfrågar inte varandras erfarenhet. I stället formas till synes enkelt konstaterande och slutsatser. En tolkning av detta kollektiva samtal är att studenterna prövar de verktyg de har för att beskriva och analysera en praktik. Samtalet sker därmed inom ramen för det möjliga och med syfte att förstå innehållet i den högskoleförlagda undervisningen. Att använda begrepp och teorier som stöd för ställningstagande kan också tolkas som ett sätt att skapa ordning i det komplexa. Teorin fungerar i det fallet som verktyg för att förstå en praktik.

”Man upplever det rätt så löjligt egentligen”

Självupplevd personlig erfarenhet eller andras personliga erfarenhet formas som en sanning som leder till kritik både mot företeelser och hur dessa behandlas. Ett samtal som inledningsvis handlar om inflytande leder vidare till att behandla utvecklingssamtalens syfte och genomförande.

Samtalet som handlar om elevers och barns inflytande inspirerar en student att beskriva en tidigare erfarenhet av en lärares förhållningssätt till en elev under ett utvecklingssamtal. Detta blir inledningen till ett långt samtal om utvecklingssamtal.

Doris: Men det är ju så med de här utvecklingssamtalen som är för alla barn i skolan. Dom är ju också rätt så meningslösa. För då sitter barnet där på stolen, och så ska man sitta där och ”Vad vill du bli bättre på? Vad har du för mål?” [*släpande, ironiskt, skratt*] Och de bara, de tappar ju pennor och håller på och springer och hoppar. Och så sitter man där, och så är det ju egentligen... Det är ju inte elevsamtal. Det är ju föräldra- och lärarsamtal. Det tycker jag liksom också är för överpedagogiserat att: ”Vad vill du bli bättre på?”

Gerd: Det är ju jättesvårt för dem att svara på. Sen blir de så där generade också. Så sitter mamma där och läraren.

Ingrid: Fast jag har varit på bra [*utvecklingssamtal*].

I: Pratar lärarna om det, är de själva kritiska till det? [*försök att byta till ett lärarperspektiv avseende samtalens form och meningsfullhet*]

Fia: Nej, de ska ju bara göra utvecklingssamtalen på våren. De ska ju bara göras, och de ska bokas. Alla ska ha tid och liksom. (sem. IV)

En student ger exempel från personlig erfarenhet av utvecklingssamtal. Detta leder till ett längre samtal med fokus på utvecklingssamtal och hur de uppfattas av elever, föräldrar och lärare. Doris ger en konkret och tydlig beskrivning av hur detta samtal kan gestalta sig. Det framgår inte om detta exempel är upplevd erfarenhet eller en konstruktion. Samtalet är värderande genom att använda uttryck som ”rätt så meningslösa”, ”sitter barnet där på stolen”. Doris låter även föräldrarnas röst höras, vilket stärker hennes yttrande och studenternas till synes kollektiva och kritiska ställningstagande. Lärare framställs både som underordnade en praktik, och som okunniga och omedvetna hur dessa samtal uppfattas.

Doris: Förmodligen är det så att eftersom vi föräldrar tycker att om vi märker att våra barn inte fungerar bra i skolan, så tar vi nog kontakt själva. Därför skiter man i att säga något på de här utvecklingssamtalen, tror jag. Om de görs på det här sättet. Man tycker att det är ganska. Man tycker mest bara att man gör det för sakens skull tror jag. Och då är det ju inte så lätt för lärarna att veta att man upplever det rätt så löjligt egentligen, kan jag känna. Men de ska ändå göras. Man måste gå igenom det här papperet. Många lärare brukar ju ha den här paniken att, ”kommer föräldrarna nu på det här?” Det finns ju många som inte kommer på den skolan jag är. Där får de hålla ett för mamman, och ett för En tänkbar tolkning till detta samtal är dess innehåll, det vill säga svårigheten att förstå utvecklingssamtals praktik.

Doris egen erfarenhet som förälder framställs som giltig för föräldrar i allmänhet. Föräldrarnas röst ges företräde. Hon talar om utvecklingssamtal som något tvingande, som ingen ser som meningsfullt. Lärare beskrivs som uppmanade att genomföra detta samtal utan att veta hur det uppfattas. De framställs som offer för beslut utan klarhet i dess syfte. Därmed ges också lärares röster utrymme. Det fortsatta samtalet stödjer Doris åsikter och belyser föräldrars reaktioner, lärares tid och utvärderingsformulär, men ger även förslag till alternativa rutiner. Såväl föräldrasom elevperspektiv visar sig dock bli snävt och generaliserande, vilket förefaller motverka möjlighet till att lyfta fram annan erfarenhet. I samtalet hörs studenter med positiva exempel från sin verksamhetsförlagda utbildningspraktik. Dessa ges inte, och tar sig heller inget utökad utrymme. De förefaller mer betraktas som undantag. Man kan av samtalet förstå att studenter troligen både har deltagit i och iakttagit praktiken kring utvecklingssamtal. Det är till synes en bekant företeelse, möjlig att ha åsikter kring. Samtalet kritiserar utvecklingssamtals genomförande men också dess relevans och funktion.

Samtalet kan förstås som koncentrerad beskrivning av iakttagna kritiska aspekter. Det utvecklingssamtal som växer fram i berättelsen är inte helt säkert grundat i en students erfarenhet, istället är det troligen en kombination av erfarenhet och

konstruktion. Det scenario som framställs kan te sig som orimligt och överdrivet dock utan att någon öppet reagerar på det. Snarare bidrar studenter kollektivt till en gemensam berättelse. Det kritiserande utgångsläget behålls och fördjupas. Detta kommenteras dock i samtal med enskilda studenter som gruppens makt över vad som tillåts framträda eller vilket innehåll som formas i samtalet (jmf Danell, 2006). En tänkbar tolkning av samtalets karaktär är dess specifika innehåll, det vill säga svårigheten att förstå utvecklingssamtalets praktik. De delar av lärares praktik som inte är möjligt att helt och hållet närma sig och iakttas kan göras tillgänglig genom att den erfarenhet som ändå finns, och de föreställningar studenter har vävs in i en kollektiv berättelse. Här kan också rymmas en osäkerhet som kommer till uttryck i en till synes säker attityd.

”Man ser saker helt annorlunda”

Den prestation som den enskilde studenten talar om är prestation i relation till yrkets krav, utbildningens krav och egna krav. Utbildningen ger dock möjlighet att förstå det som inte alltid är synligt. Rosa: ”Det är så otroligt mycket bakom som man får med sig”, vilket kan förstås som ett uttryck för en kunskap om att det inte räcker med att iakttas vad lärare gör. Den blivande läraren behöver se på yrkespraktiken med analyserande ögon och förstå dess intentioner och situationer. Dessa iakttagelser kan även göras i rollen som förälder. Föräldern blir en observerande student som iakttar hur lärare planerar och genomför ett föräldramöte.

- Fia: Det som är väldigt intressant det är ju när man själv sitter på föräldramöte nu då man har ju en, man observerar och man känner att man har en helt annan, man ser saker helt annorlunda än var det var.
- I: Men vad är det du koncentrerar dig på då?
- Fia: Nu jag tycker att jag lyssnar väldigt mycket hur lärarna lägger upp det. Hur presenterar de? Känner vi oss välkomna? Hur uttrycker de sig? Vi pratade bland annat om specialpedagogen. [*Det egna barnet*] har en väldigt stökig klass. Dom pratar ju mycket, och många är väldigt duktiga egentligen. Men så har det funnits ett fåtal som inte uppnått målen i femman. / ... / Och det har gett resultat för matteläraren var med. Han var jättenöjd. Så det var så många som uppnådde målen nu, och de fick arbetsro där. Dom som gick ut, och de som var kvar. Så alla tyckte det var positivt. Men det var en avundsjuka. Det skulle vara millimeterrättvisa. ”Men han fick ju gå ut sist och nu är det min tur” och ”Han och han har vart” och det så där. Och då utgick det från lärarna att ”Ja det är ju meningen att de svaga eleverna ska gå med”. Och barnen var med och då tyckte jag så här. ”Tänk nu på vad ni säger. Hur skulle jag ha känt om jag satt där och de talade om att jag var en svag elev?” Men det var ingen som sa sådana saker. Sådana saker satt jag och lyssnade på. Tittade väldigt mycket på hur lärarna, hur de lägger

upp det, och vad de säger och gör.

Fia observerar medvetet lärares agerande och sätt att uttrycka sig på ett föräldramöte. ”Jag tycker att jag lyssnar väldigt mycket hur lärarna lägger upp det.” Hur kan man som förälder och elev uppfatta situationen? Hon tar elevens eller föräldrars perspektiv när hon beskriver lärares agerande. Fia prövar medvetet med att byta perspektiv från förälder till lärarkollega. Hon för in bedömning av lärarens förhållningssätt och val, med utgångspunkt i egna värderingar och de kunskaper hon får genom sin utbildning. Det kan uppfattas som om hon identifierar sig med lärare vid uttrycket ”Tänk nu på vad ni säger”. Fia visar också hur hon medvetet förhåller sig till de termer och uttryck som annars kan uppfattas som en typisk för givet tagen skoldiskurs, exempelvis ”svag elev”.

Studenten prövar sin nyvunna erfarenhet och kunskap i de praktiker där detta erbjuds. I det enskilda samtalet märks en viss systematisk bearbetning av erfarenhet. Studenten formulerar frågor till sina iakttagelser av lärare. Den enskilde studenten tar utgångspunkt i erfarenhet, och ställer den mot utbildningens innehåll. Studenten relaterar även andras erfarenhet och andras handling till sin egen, och försöker förstå med hjälp av att byta perspektiv och genom att använda sig av sin nya kunskap. Erfarenheten knyts till både till yrkesroll och till existens. I det enskilda samtalet är både det kollektiva och den egna tanken föremål för en tolkande process. Det kan ställas mot det kollektiva samtalets brist på explicit analys och reflektion. Det är således inte studenters kunskap som saknas, det är snarare utbildningens praktik som avgör innehåll.

”Vad tycker ni om nationella prov då? ”

De samtal som jag tolkar som vidgande stöds i hög grad av faktisk erfarenhet. Samtalet i detta exempel handlar ursprungligen om läxor, men förskjuts mot andra områden såsom betyg och betygens roll. Denna förskjutning av fokus hanteras av studentgruppen som naturlig. Olivia, som är seminarieledare vill bryta samtalet och återföra det till sitt ursprung.

Studenterna talar om betyg som konkurrensmedel. Olivia prövar att avbryta genom att påminna om den planerade frågan: ”På tal om läxor.” Denna kommentar följs av skratt och en kort dialog. Olivia prövar att ställa en helt annan spontan fråga.

Olivia: Vad tycker ni om nationella prov då?

Ulla: Jag som har gått i den gamla skolan då. Nationella prov är?

Yvonne: Det är när hela Sverige får samma prov. (sem. II)

Samtalet om betygens betydelse är intensiv och behandlar motivet till betyg och betydelsen av betyg. Samtalet handlar också om elever som stressas för att nå högre betyg, elever som inte verkar förstå betygens vikt, samt de sociala villkorens betydelse för förutsättningar för framgång i skolan. Det verkar finnas en mängd frågor som kan knytas till betyg såväl inom som utanför skolans praktik. Olivia vill styra tillbaka samtalet till temat läxor genom att ställa en ny till synes spontan fråga. ”Vad tycker ni om nationella prov då?” Övriga i gruppen accepterar bytet av samtalsämne. Ulla hänvisar till brist på erfarenhet på grund av sin ålder, och frågar vad nationella prov är. Här blir andras erfarenhet väsentlig. Genom sina skilda erfarenheter hjälps studenterna åt att beskriva i vilka årskurser nationella prov används. Eftersom studenters verksamhetsförlagda placeringar varierar inom skolsystemet blir denna karta relativt fullständig. Olivia ger sin syn på syftet med nationella prov. Petra berättar om hur proven uppfattas och verkar hanteras i det egna barnets skola.

Olivia: Jag tror det är bra för läraren, för att se vart man ligger.

Doris: Ja, det i tvåan är ju lite för att fånga upp de eleverna som kommer att behöva större stöd. Så att de kanske kan få lyckas bättre nästa gång i femman. Så att man kan fördela resurserna rätt.

Petra: Men det är så tråkigt för dem, det nationella provet. För har man lyckats på två utav dem, och så kom min dotter hem igår och så hade hon gjort sitt tredje. ”Och det var en sida, mamma. Jag kunde inte fylla i och nu, nu blir jag inte godkänd.”

Valborg: Och då går hon i andra klass [*konstaterande*]. (sem. II)

De nationella proven syfte formuleras antingen som mätning av elevers kunskaper eller som identifiering av behov av stöd, det vill säga ett kontrollerande respektive utvecklande syfte. Olivia är tveksam till sin uppfattning, men Doris verkar vara mer säker. Den ena förklaringen leder tanken till bedömning och den andra till organisation av undervisning. Petras inlägg om det egna barnet ger föräldern en röst i samtalet, samtidigt som det synliggör en kritisk aspekt. Valborg försöker analysera elevers reaktion men också förstå hur elever inte alltid kan prestera sitt bästa. Hon tar därmed ett elevperspektiv. Samtidigt lyfter hon de nationella provens användning i samband med bedömning av elevers kunskaper och i relation till betygssättning.

Valborg: Det beror ju lite på vad de nationella proven används till. Används de till för att betygssätta allt arbete du gör, eller används de som vågskål? För jag menar, just då vid det här nationella provet, du kanske har ont huvudet, du kanske har ont i magen.

Malin: Det har du inte. Det kan du inte ha. Det går inte [*bestämmande*].

Valborg: Nä, men det finns så många andra faktorer runt omkring. Just den där dagen när det nationella provet ligger, så kanske man inte är i tiptop. Då gör man kanske inte

det som man skulle kunna annars, och då har man den stämpeln. ”Han klarar inte det när han går i femte klass.”. Och då ska det följa med.

Yvonne: Sen är det en viss nervositet, så det är jättelätt att det läser sig för en. Man kunde det så jättebra på lektionen. Men sen när man står där och man vet att nu ska de rätta det, och nu gör alla samma prov. Sen så är det där att man jämför med alla i den klass som man går. Det läser sig alltså. Det är mycket som man missar som man kanske egentligen kan. Men i det ögonblicket så går det inte. (sem. II)

Valborg ger röst åt eleverna genom att utifrån sin tidigare erfarenhet tala om hur en provsituation kan uppfattas. Malin förstärker genom egen eleverfarenhet och kommenterar risken med att ha huvudvärk. ”Det har du inte. Det kan du inte ha. Det går inte.” Samtalet leder in på psykologiska aspekter på press. Här kan man också förstå traditionen kring nationella prov och dess karaktär, som ett exempel på kulturer som formas och lever kvar inom en institution. Det nationella provet förefaller bidra till en mer pressad situation än andra typer av prov.

Det finns i samtalet en fortsatt tveksamhet kring provens syfte. Valborg menar att elevens prestation kan få en stämplande konsekvens. Malin för in ett nytt perspektiv när hon berättar om den skola där nationella prov används på ett alternativt sätt. Denna erfarenhet bidrar till förvåning och visst intresse.

Petra: Men man kan fråga sig vad det ska vara till.

Malin: På min skola har de inte de proven i femman. De gör dem inte.

Petra: I årskurs två? De gör dem inte alls kanske? *[ohörbart]*

Ulla: Det är nytt va?

Valborg: Hur kommer det sig att de har valt bort dem?

En osäkerhet sprider sig eftersom studenterna just har talat om proven som obligatoriska. Ulla menar att det kanske är ändring av regler. Malin visar med sin erfarenhet på skolans sätt att agera självständigt i det som kan uppfattas som tvingande.

Malin: Dom tyckte inte att det passade med det arbetssättet /.../ Dom använder sig av proven, om man säger. Men eleverna får dem inte rakt av utan det vävs in mer på något sätt. Jag vet inte, som nu, då hade de ett gemensamt matteprov. De som sitter bänkggruppsvis, fyror, femmor och sexor de hade ett prov gemensamt. Då plockade de uppgifter från deras mattebok och från det nationella. De använder sig av de uppgifterna, och liksom kollar ändå vad det är.

Valborg: De gör inte så stor affär utav det?

Malin: Men de gör inte de här rena proven så. Utan de kollar av det ändå efterhand. Och då blir det ju. Då har eleverna inte märkt att de gjort provet så. Men de har ändå genomfört det utan den nervositeten, och ”Det här jag har inte klarat.”. Utan det var som ett vanligt prov.

- Ulla: Men vad är tanken med det? Är det då att man ska få en jämn studiegång i hela? Att alla ska vara på samma nivå i femman?
- Olivia: Om man väger mellan två olika betyg så väger det mer. Det gjorde det på gymnasiet i alla fall. Det väger in lite.
- Ulla: Men grundtanken måste väl vara att man får en enhetlig skolgång eller? (sem. II)

Genom Malins erfarenhet framställs en praktik där lärare samarbetar för att hitta strategier för undervisning och måluppfyllelse. Malins berättelse om ett alternativt sätt att förhålla sig till nationella prov leder inte till vidare intresse. Det finns således inte just här utrymme att diskutera det som kanske kan uppfattas som utmaning, eller det som möjligen gör frågan alltför komplex. Gruppen har makt över vilka röster som får mer eller mindre utrymme. Ulla och Olivia återgår till att tala om likvärdighet. Ulla vill veta mer om syfte och lägger fram ett tredje argument för dessa prov genom att tala om hur de ska säkerställa nationell likvärdighet.

En utgångsfråga leder till olika infallsvinklar. En allmän iakttagelse är att det i det kollektiva samtalet finns en mängd relevanta innehållsliga områden som länkar till varandra men som i en utbildning kan vara placerade som innehåll i olika kurser (jmf Rosenqvist, 2004). En spontan fråga får fäste och leder till ett längre samtal, mer eller mindre normativt eller vidgande. Samtalets utveckling kan förstås genom studenters erfarenhet och behov. Iakttagelser från yrkets praktik är dock varierande. Den utbildning som avser att grundas i erfarenhet leder således till ett differentierat innehåll, på grund av de skilda praktiker som studenter möter. Studenters kollektiva samtal är ett meningsfullt forum för erfarenhetsutbyte. De aspekter på lärares yrkespraktik och kompetensområden som gestaltas här behandlar aspekter av yrket som kan ses som komplexa att hantera och förstå. Dessa aspekter blir i studenters samtal konkretiserade vilket därmed kan bidra till distans genom en kollektiv berättelse. Normativ kritik kan uppfattas som stöd för distans, som ett sätt att förhålla sig till det nya. Det visar hur erfarenhetsgrundad utbildning både utmanar och hindrar planerad progression. För den enskilde studenten utgör det kollektiva samtalet en inspiration för egen tankegång. Det kollektiva förmår dock inte lyfta fram de egna frågorna.

Motstånd och öppenhet inför det nya

Det samtal som bidrar till motstånd är till skillnad från normativ kritik i högre grad beslutsamt. Relationen mellan högskoleförlagd undervisning, personlig erfarenhet och iakttagelser i yrkespraktiken kan bidra till motstånd. Ny erfarenhet ställs mot föreställningar, och formas till ställningstagande. Motstånd och ställningstagande är

mer vanligt i det kollektiva samtalet. I det enskilda samtalet framställs en öppenhet inför det nya och en nyfikenhet på att ta sig an utmaningar. De områden som exemplifieras i texten visar hur motstånd formas i samtal om såväl lärares praktik, som om skolan som organisation. Samtalet kan starta i en beskriven erfarenhet, och leda till argument för och emot skilda utfall och konsekvenser. I jämförelse med erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildningspraktik förefaller egen tidigare erfarenhet uppfattas som mer självklar och trovärdig. Även om denna är personlig, och knuten till ett specifikt sammanhang kan den användas som allmängiltig.

”För det bestämmer fröken”

Samtalet handlar om barns, elevers och föräldrars inflytande och ansvar. Ett område som aktualiseras i samtliga kollektiva samtal. I exemplet leder samtalet till en till synes kollektiv överenskommelse om i detta fall, förskolans brister. Två av de studenter som är aktiva i detta samtal har erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning i förskola.

Samtalet handlar inledningsvis om inflytande som villkor i skolan, främst hur det i realiteten handlar en skendemokrati där elever och föräldrar inte tillåts utöva det inflytande de önskar eller har rätt till.

Isabella: Nej, jag har mycket funderingar på det faktiskt. Jag tittar på förskolan där jag är och så tänker jag ”Elevinflytande för barnet där?” Dom får nästan inte bestämma någonting. Inte när de vill gå ut och framför allt inte när de vill gå in [*barsk i rösten*]. För det bestämmer fröken, för hon har stängt dörren [*ironiskt*].

Fia: Och absolut, är det inte lite så här på förskolan, tänker jag. Det retade jag mig på när mina barn var små. Att man skulle gå till skogen och så öppnade man dörren, och så de som var påklädda och färdiga gick ut. Och så startade de en lek. ”Häpp, nu ska vi gå till skogen!” [*höjd bestämmande röst*] Då fick man avbryta sin lek. I stället för ”Hur många ska med till skogen?” [*frågande*] och så anpassade man det.

Doris: Förskolan, där borde man få göra lite som man...

Fia: Icke sa Nicke, idag är det skogen. Mina barn hatade skogen. Dom tyckte det var... Dom fick gå dit och leka på eftermiddagarna för då fick de göra som de ville. Men här var det ju grejer och projekt hela tiden.

Doris: Men det är så mycket projekt och pedagogik så man pedagogiserar sönder de här stackars barnen.

Fia: Ja, men ja

Doris: Fri lek [*ironiskt*]

Fia: Jag måste vara redigare än dig och hitta på mer än dig det är lite prestige i det hela.

Camilla: Fast jag tycker i den förskoleklassen där jag är, är det liksom, där får barnen leka klart även om hon hade planerat.

Fia: Ja det är ju bra.

Camilla: ”Ja, vi skulle egentligen ha gjort det där [*obörbart*] nu. Men vad fasen de leker ju så bra så varför ska jag avbryta dem?” [*imiterar läraren röst*]

Fia: Och det är kanonbra alltså. Och det är och liksom barnen då ”Kan vi inte få ha

- kvar den här kojan till i morgon?”
- Isabella ”Nä, för städerskan kommer klockan halv fem när barnen fortfarande är kvar”.
- Camilla Då skriver vi en lapp till städerskan.
- Isabella: Det är ju underbart [*ironiskt*]
- Camilla Det är härligt fast det kanske inte kan sitta där en vecka för... men liksom
- Fia: Det kanske inte behövs heller.
- Isabella: Nej liksom i regel så tar leken slut. Det är inte säkert att det ens kommer att funka i morgon men jag får i alla fall gå hem och ha känslan av att jag får imorgon. (sem. IV)

Isabella har här iakttagit barns inflytande i förskolan. Hon ger ett exempel, och har en synpunkt som stöds av Fia genom hennes föräldraerfarenhet. På ett övertygande sätt med förstärkning av ordval, ton och uttryck formas en bild av förskolan som odemokratisk. Samtalet innehåller ironi, överdrift, styrkande citat och motsättningar, exempelvis ”projekt och pedagogik” ställs emot ”fri lek”. Med hjälp av språket formas en kollektiv överenskommelse om förskolans brister i inflytande för barnen, vilket kan tolkas som att dessa lärare inte vet sitt uppdrag. Studenter visar ett motstånd mot den praktik som de menar karaktäriserar förskolan. Studenters föräldraerfarenhet används som exempel på brister. Läroplanen är indirekt central genom talet om inflytande, det finns således en normativ utgångspunkt. Lärares röster gestaltas genom de citat som formuleras i samtalet.

Innehållet och riktningen i samtalet kan tolkas som ett konkret exempel på den historiska kritik mot funnits mot förskolan som kollektiv verksamhet för små barn, där kollektivisering motverkar barns inflytande. En annan tolkning kan härledas till en klassisk diskussion om förskolans uppdrag som lärande miljö eller omsorgsmiljö. Förskolans historia och en allmän debatt blir synlig. Således handlar möjligen samtalet implicit om en verksamhets roll och funktion i ett samhällsligt perspektiv. Liknande exempel finns i samtliga kollektiva samtal, till exempel betygens funktion för utbildning och yrkesliv eller fördelning av ekonomiska medel och satsningar inom kommun. Samtalets fokus på den konkreta praktiken kan möjligen hindra en mer nyanserad och reflekterande riktning, där begrepp som ansvar och inflytande kan sättas in i ett exempelvis samhällsligt-kritiskt perspektiv (jmf Andersson, 1995, 2002 om utbildningens paradigm).

Samtalet utvecklas i en till synes kollektiv riktning, där Camilla bryter genom en annan motsägande erfarenhet. Denna erfarenhet förefaller dock bli ett exempel på undantag. Den kritik som jag väljer att se som motstånd kan tolkas som att studenten behöver ta olika utgångspunkt för att förstå de situationer som iaktas i utbildningen, för att därigenom kunna förhålla sig till sina tidigare föreställningar.

Samtalet kan alltså förstås som en bearbetning av utbildningens högskoleförlagda undervisning i jämförelse med ny erfarenhet. En annan tolkning är att samtalet syftar till att lyfta fram hur en ny lärarroll gestaltar något annat än sin tradition. Läraren med makt att styra innehållet i en praktik ställs därmed mot en roll där en till synes given lärarroll blir utmanad, i detta fall avseende små barns rätt till inflytande.

”Sen är man ju inte färdig än med det heller”

I de enskilda samtalen tydliggörs hur studentens egen process är central. En process som innebär olika form av bearbetning genom att i utbildningen få lyssna till och tala med andra studenter, även om alla röster inte alltid kommer till uttryck i det kollektiva samtalet. Det finns ändå en mängd erfarenhet att ta del av. Stina menar att hon har nytta av andra studenters iakttagelser och även ställningstaganden. Hon talar om ”hur” man kan göra, och att ”man tar upp problemen och man plockar fram lösningar”. De konkreta svar som inte utbildningen bidrar med, kan andra studenter erbjuda. Olikheter kan ses som stöd, eller utmaning för den egna tanken. Samtal mellan studenter bidrar till att utmana en egen erfarenhet och tolkningen av denna erfarenhet. Karina ser att det kollektiva samtalet kan stödja fortsatt egen tankeverksamhet.

Karina: Sen håller man ju inte med alla om allting men det är ju tankar. Och man ifrågasätter det man tänker själv tänker och det man har sett och så där. Så det tycker jag är positivt.

Karina menar att hon utmanas genom andras erfarenhet vilket gör att hon ”ifrågasätter det hon själv tänker”, och därmed sin egen erfarenhet. Karina väljer själv vad hon vill uppmärksamma och ta vara på för egen del. Hon kommenterar studentgruppens (sem. IV) tal om utvecklingssamtal.

Karina: Lite har man ju funderat över och jag tycker att det finns mycket bra idéer från de utvecklingssamtal som jag har varit med på själv och så där. Så att det har gett en del idéer, det kan jag ju säga. Det är nyttigt att sitta och prata om det här. Sen är man ju inte färdig än med det heller, och man har inte provat heller. Man kanske har en idé om det, men om den håller eller inte det har man ju inte testat. Man kanske har flera idéer som man skulle vilja prova, men det vet man ju inte.

Karina visar hur hon å ena sidan ser det kollektiva samtalet som utmaning, å andra sidan som ett utbyte av erfarenhet som kan prövas. Karina bearbetar sin egen förförståelse. Hon använder uttrycket ”nyttigt” och talar om att testa idéer vilket kan relateras till konkret handling, men framhåller processen genom att säga att hon

inte är ”färdig”. I hennes resonemang finns konkretion och tecken på reflektion kring handling. Stina talar också om att utbildningen inte innebär en linjär progression. Snarare är det så att utbildningens innehåll bearbetas enligt en mer ostrukturerad process. ”Jag tror att när man väl har klarat av den där höstterminen och lägger det bakom sig så gör man någonting meningsfullt av det.” Yttrandet kan tolkas som att utbildningen hindrar kunskapsutveckling. Enligt Stinas yttrande kan det dessutom vara svårt att kortsiktigt både identifiera och värdera utbildningens utfall.

Studentens beskrivningar visar en hög grad av öppenhet inför varandra, en tilltro till andras erfarenhet och möjlighet att bidra till den egna processen. Det förfaller vara så att studenten tar vara på utbildningens innehåll, men att detta sker enligt ett individuellt mönster. Här framställs en självständig, men samtidigt osäker hållning till utbildning och yrkeskompetens. Yrkesutbildning kan betraktas som en icke-linjär och erfarenhetsbaserad process (jmf Orlenius, 1999; Rosenqvist, 2004). Mötet med yrkets visar att det finns ett oändligt antal områden och frågor att hantera och att det i hög grad handlar om den enskildes förmåga att utveckla sin individuella kompetens (jmf Falk, 2003 om studentens projekt). Studenten har med den tolkningen huvudrollen i sin egen utbildning genom att utbildningen kan stödja, men inte driva en process.

”Då kanske skolan skulle behöva utgöra en trygghetspunkt?”

I ett kollektivt samtal berörs skolans organisation av undervisning och grupperingar av elever och lärare. Gruppering av elever i relation till undervisningens mål, ställs mot bilden av läraren med en egen klass. Det är upplevelsen av en ny undervisningssituation som exemplifieras, men i samtalet, såsom det utvecklas, lyser ett motstånd igenom.

Samtalet inleds med frågan om studenter uppfattar lärares engagemang för sitt arbete. Ulla saknar detta och vill veta om denna erfarenhet är mer allmän. Rosa säger att hon inte känner igen sig. I hennes skola visar lärare en tydlig arbetsglädje. Detta leder vidare till att Rosa beskriver organisationen kring undervisning.

Rosa: Dom har var sin klass. Men sen ibland då så, schematekniskt tror jag, det är så att treorna går iväg någon eftermiddag och har svenska med en av lärarna. Och sen en annan dag så har alla treor engelska med en utav de andra istället, och så då. Annars är de i sina klasser för de mesta. Utom i slöjden och det här

Malin: Ja, då får dom liksom variation av lärare också.

Rosa: Ja, det får de.

Malin: Och lärarna får lite nya elever. Det kan ju vara skönt kanske också och sen kunna

- komma tillbaka till sin klass om man säger.
- Rosa: Ja
- Petra: Det måste ändå vara bra för barnen att träffa, göra något annat eller, ja det är bra för dem också.
- Rosa: Ja
- Petra: Tillvaron är inte det samma med...
- Rosa: Sen går de iväg och har musik med en annan lärare också. Så är det gymnastik och så är det slöjd då.
- M m m m [*stödjande*]
- Rosa: Och så engelska och svenska. Så det är ganska mycket variation de får barnen och lärarna.
- Malin: Dom byter bara lärare eller?
- Rosa: De får byta rum också. Då är de i ett annat klassrum.
- Malin: På min skola är det två fyr- sexor och när de har engelska då har ju alla fyror engelska ihop.
- Rosa: Ja.
- Malin: Och alla femmor har engelska ihop.
- Rosa: Ja
- Malin: Så då blandas det lite då också. Så man inte bara är i samma klass. Utan att man går med dem i sin åldersgrupp också.
- Rosa: Men så är det ju här också.
- Malin: Plus att man får en ny lärare då. (sem. II)

I exemplet framställs undervisning som annorlunda och utmanande genom uttryck som ”sen går de iväg och har musik med en annan lärare”, ”där har de ju sitt klassrum och sin liksom riktiga lärare”. Studenterna lyfter fram variation av lärare, elevgrupper och lokaler, fokus är undervisningens yttre organisation. Samtalet sker som en dialog som troligen grundas främst i två studenters erfarenhet och jämförelse. Här märks också ett tal om det som kan ses som normaltillstånd genom exempelvis uttryck som ”var sin klass” och ”komma tillbaka till sin klass”. Den inledande beskrivningen utvecklas i en mer kritisk och värderande riktning. Begrepp som trygghet, ansvar och mognad används som argument mot skolans praktik. Samtalet leder vidare mot elevens villkor utanför skolan. Hänvisning till kurslitteratur belyser betydelsen av hemklassrum. Referensen utgör argument att ställa mot den beskrivning av undervisning som växer fram.

- Petra: Men kan inte det vara en nackdel att ha så mycket vuxna runt omkring sig? Det kanske inte blir någon riktigt så där trygg punkt.
- Ulla: Nä, jag tror att det var det jag läste i alla fall. Just att lite kritik om att barn träffar, att de får, de slussas från det ena klassrummet till det andra medan. Och just att det är ämnen, nya ämnen hela tiden.
- Malin: Dom hinner nästan aldrig avsluta någonting.
- Ulla: Nej
- Malin: Sen kommer ju rasten och...
- Valborg: Ja, oavsett om du är klar eller inte så, ner med grejorna och så rast, och sen nästa

- lektion.
- Ulla: Men han predikar väl väldigt mycket om att klassrummet skulle vara den fasta punkten. Så att man ska göra det så trevligt som möjligt både miljömässigt, och med lärare och alltihopa.
- Valborg: Men jag är ju på högstadiet. Jag kan ju säga att jag tror inte många gånger att eleverna är mogna för att ta det här egenansvaret, som det gäller att ha när man går från ämne till ämne och från sal till sal. För det är ju många gånger som de missar att ta med sig saker. Dom kommer inte i tid. Dom vet inte vilket schema de har och. När de kommer upp i nian så verkar det, då har de ju vant in sig vid den metoden då under tre år. Men i sjuan
- Malin: Men är det inte också det här med att de inte har, de har ingen trygghet överhuvudtaget i tillvaron hemma heller kanske, eller brist på fritidssysselsättningar.
- Valborg: Sysselsättningar tror jag inte att de lider brist på, för vilken man än frågar så har de trettio sporter i veckan.
- Petra: Jo men det är ett flackande och farande där också. Så ett flackande och farande i skolan. Det är aldrig liksom att de har den här tryggheten när de går i högstadiet då.
- Malin: Nä, man har ingen trygghetspunkt i sig själv för det är ju problem hela tiden. (sem. II)

Samtalet karaktäriseras av motstånd mot en upplevd yrkespraktik genom överdrivna uttryck och ironi. Motstånd märks i uttryck som ”trygg punkt”, ”de slussas”, ”de hinner nästan aldrig” eller att elever möter för många vuxna. Talet vidgas till andra områden än undervisning såsom skoldagens skiften mellan undervisning och rast, där studenter konstaterar att elever inte kan avsluta sitt arbete på grund av rast. Det som startar i beskrivning av undervisningens organisation leder till ett samtal som tar avstånd från denna undervisning. Samtalet är fyllt av förstärkande och förtydligande uttryck som kritiserar skolan och framför allt undervisningen. Även elevens övriga livsvillkor inbegrips. Hemmet ger ingen trygghet ”överhuvudtaget”, vilket innebär att skolan skulle behöva vara en ”trygghetspunkt”.

Beskrivningen av erfarenhet är konkret, där tecken i form av föremål och aktivitet blir uttryck för elevers mognad, ansvar och trygghet. Samtalet kan också uppfattas som att studenten iakttar en praktik som saknar kommunikation, vilket leder till brist på information om motiv och förklaringar. Samtalet visar kritik mot den skola som inte är bekant. Det som kan uppfattas som nytt ställs emot förväntning och föreställning, och utsätts för värderande argument. Studenten gör inga försök att förstå motiv, istället är en förväntad praktik den utgångspunkt som prövas mot i detta fall en ny form av undervisningspraktik. Motståndet kan tolkas som att studenter hanterar ny erfarenhet på det sätt de kan förstå den. De tar sig an den i relation till kunskap och erfarenhet. Här finns en spänning mellan förväntad bild av

lärarens praktik och yrkesroll och en upplevd bild (jmf Lortie, 2002; Lindblad, 2004). Berättelsen om en undervisningspraktik ger ett konkret exempel på hur skolans organisation är under förändring. Den riktning som samtalet tar kan dock tolkas som att en annan praktik utgör förebild.

Sökande efter konsensus kan tolkas som tecken på begränsad kunskap, vilket kan förklara både generalisering och ställningstagande. Riktning mot konsensus kan också förstås som ett sätt att skapa kollektivt samförstånd för att behålla en god samtalsmiljö. Den tolkningen innebär att studenter hellre företräder ett stödande än argumenterande förhållningssätt mot varandra (ex Malmberg, 2006; Powell, 2000; Shober & Brennan, 2003; Talvitie m fl, 2000). Argumentation kan uppfattas som konflikt och därmed riskera gruppens sociala och emotionella funktion. Samtalets riktning kan därmed formas genom relationsmotiv framför innehållsliga motiv.

”Men många är ju väldigt tvärsäkra”

I enskilda samtal blir kritik och motstånd mer nyanserat och kombinerat med olika öppna infallsvinklar och frågor. Enskilda studenter kan reagera på kollektiv slutsatsfokusering och istället föra ett resonerande samtal om möjligheter och svårigheter. Valborg beskriver hur hon iakttar bedömning och betygssättning. Troligtvis hämtar hon sin erfarenhet från högskoleförlagda studier och använder dessa som grund för sin bedömning. Även Ingrid resonerar kring betygssystemets tillämpning. Hon funderar över bedömningens relation till måluppfyllelse och hur betygsnivåer används.

Valborg stoppar bandet när gruppen talar om en uppgift och syftet med den. Det leder in hennes resonemang på bedömningsgrunder såväl i lärarutbildningen som i skolans praktik. Hon har kritiska synpunkter på relationen mellan läroplan och betygssystem. Hon beskriver också sina iakttagelser av lärares praktik.

Valborg: Ja, det låter ju fint med alla mål och alla ska, och det där. Men ju mer man läser läroplanen, ju mer dubbla budskap hittar man. Det är likadant med betygssättning. Man ska inte betygssätta, jag har ju sett när lärare på högstadiet fyller i för utvecklingsamtal. Vad är det de betygssätter? Kommer de i tid? Har de med sig läxböcker? Har de gjort läxorna? Hur är de mot sina kamrater? Dom betygssätter precis alla sociala kvaliteter, och då ifrågasätter jag ”Varför gör ni det om det inte ska betygssättas?” ”Ja, men det är för att man ska ha, ifall eleven inte är så duktig kunskapsmässigt.” Så kan de ha annat och gå på då. Men tänk om de inte är duktiga i att komma i tid heller? Då är det ju ändå en nervärdering till liksom. Jag tycker, nej.

Valborg visar hur hon för ett kritiskt resonemang med lärare, men synliggör också problematiken kring betygens funktion och roll ur olika perspektiv. Hon menar att

lärare använder betygssättning på felaktiga grunder. Ingrid är väl insatt i skolans system för dokumentation av elevers prestationer. Även hon har synpunkter på betygssystemets användning i den grundskola där hon har sin verksamhetsförlagda placering.

Ingrid: Man har ett datasystem så om vi tar Kalle som går i sjuan så får alla gå in på hans blankett och så fylla i då. Då så är det många som fyller i betygen på sjuorna, och de har ju inte betyg. Så det har varit stora diskussioner om, ja om det är rätt att då sätta MVG, och säga att du ligger på MVG. Då får, då blir det ju inte... man ska ju säga hur långt de har nått. Att de ligger på, ja så att de inte ska riskera att bli, eller att inte klara sig. Det är ju det man ska. Så det har varit intressant faktiskt. För ska man inte sätta betyg i sjuan, då ska man inte göra det heller. Men det är ju många lärare som har betygsgränser på proven och så där i sjuan.

Valborg konstaterar med stöd i sin tolkning av styrdokument att ”man ska inte betygssätta” annat än kunskaper, men observerar hur lärare agerar och resonerar på ett annat sätt. Hon uttrycker kritik, men inser också problematiken vid kunskapsbedömning. Hennes relation till läroplanen är mer kritisk än normativ. Även Ingrid är kritisk till lärares sätt att tolka och använda betygssystemet. Hon är också mer säker på hur man ska förstå ett målrelaterat betygssystem, men iakttar också de frågor som formas i yrkespraktiken. I enskilda samtal finns alltså ett mer problematiserande resonemang med utgångspunkt i egen erfarenhet.

En aspekt på behov av att söka slutsatser kan vara att studenten under sitt första år, inte har tillräcklig kunskap. Detta kan leda till det kollektiva samtalets karaktär. Lena reagerar på det kollektiva samtalets brist på djup, men förklarar det med brist på erfarenhet och kunskap. De kan inte samtala på annat sätt än de faktiskt gör, men det innebär ändå att det enligt Lena är meningsfullt.

Lena: Jag har en åsikt om det också. Jag tror så här vi är så pass nya i det här så det är inte så lätt att se. Det måste vara så tydligt för jag har ju funderat på nu när jag har suttit och skrivit portfolion då och jag är så ny i de här teorierna så att hitta dem i verkligheten och se dem det behöver man ju träna på. Det är jättesvårt. Så vi säger att ”det finns inte” bara för att vi inte har hittat det. Det är ju inte sant. Det är ju för att jag inte är intränad i att tänka på det sättet och jag är så ny i detta. Innan jag började här, jag tycker att jag är duktig på svenska, men didaktik det var någonting som jag överhuvudtaget aldrig hade hört talas om. Hur ska vi hitta detta nu? Det är en lång resa som vi bara börjat på. Men många är ju väldigt tvärsäkra här på bandet om att ”Nej, det finns inte. Det är bara traditionell undervisning. Står där längst fram och mal va.”

Lena tycks mena att socialisering inom ett nytt och fortfarande främmande sammanhang bidrar till samtalets begränsning och anpassning till faktisk kunskap.

Hon märker hur ”tvärsäkra” studenter är i åsikter och förklaringar, och ser att det bidrar till ett snävt perspektiv. Citatet visar också hur lärande är en process som stöds av utbildningens innehåll, i relation till studentens egen successiva förståelse. Lena för dock inte ett kritiserande resonemang mot övriga studenter utan söker snarare förklara deras förhållningssätt och ställningstagande.

Studenten kan alltså både reagera på, och förklara det kollektiva samtalets karaktär. Det uppfattas som naturligt att dra snabba slutsatser när det saknas kunskap. Utbildningens innehåll är nytt, men också fragmentiserat genom att inte alltid vara knutet till sammanhang. Däremot kan ny förståelse vara ett resultat av att ställas inför situationer där tidigare erfarenhet prövas konkret. När betygssättning av elevers prestationer utgör en konkret erfarenhet som behöver hanteras och förstås kan studenten stödja sig på sin tidigare erfarenhet och kunskap. Därmed kan en ytlig eller grund kunskap bidra till hinder i iakttagelsen. Det finns således en medvetenhet och en öppenhet för yrkets komplexitet och det omöjliga i att finna enkla lösningar. Detta ger samtidigt uttryck för en osäkerhet och en svårighet att både utveckla och fördjupa yrkeskompetens. Ytterligare en aspekt som blir synlig i det enskilda samtalet är det perspektivtagande som leder till nya frågor. Här kan det kollektiva samtalet bidra med inspiration och vidgad erfarenhet.

Samlad analys av studenters iakttagelser

I kapitlet fokuseras hur studenten väljer att belysa och fördjupa iakttagelser i kollektiva och enskilda samtal. Iakttagelser ges i samtalet distans genom beskrivning och respons. Studenten talar om den upplevda yrkespraktiken, men också om organisatoriska, politiska eller ekonomiska frågor, i såväl skola som samhället i övrigt. Samtalets innehåll kan relateras till frågor kring yrkesuppdrag, yrkesroll, skola och utbildning i specifik och allmän mening. Samtalet är därmed inte avgränsat till en förskole- eller skolpraktik.

Studenten använder egen och andras erfarenhet för att förstå yrkets villkor och uppdrag. Samtalen innehåller rikligt med beskrivningar och berättelser, upplevda eller till synes konstruerade. Enligt tidigare studier värderar studenter den verksamhetsförlagda utbildningen som betydelsefull (ex Fransson & Morberg, 2001; Linnè & Westerberg, 2002; Tibble, 1971). Även i denna studie framstår yrkespraktiken som betydelsefull, dock inte som ett ideal, snarare framställs den genom brister eller oklarhet. Dialogen med lärare i verksamhetsförlagd utbildningspraktik kan uppfattas som sporadisk och tyst. Studentens förståelse av

yrkets praktik, grundas i hög grad i egna ställningstaganden med utgångspunkt i tidigare erfarenhet och föreställning, men också högskoleförlagd utbildningspraktik.

I samtalen finns en pendling mellan normativ kritik eller motstånd, och vidgande eller öppet förhållningssätt. När högskoleförlagd utbildningspraktik är bakgrund till iakttagelser framställs den som ideal. Teori och litteratur används föreskrivande för tolkning av det iakttagbara. Utbildningens och därmed yrkets vetenskapliga grund, huvudsakligen gestaltad genom riktad undervisning, ställs mot yrkespraktiken och leder till normativ bedömning av iakttagelser (jmf Croona, 2003; Heggen, 2005; Ottesen, 2006). När samtalet formulerar motstånd är utgångspunkten i högre grad tidigare erfarenhet och föreställning. Således, normativ kritik tar företrädesvis stöd i högskolans undervisning, och motstånd i egen eller andras erfarenhet. Samtidigt framställs en öppenhet och undran inför yrkets praktik, som prövar tidigare erfarenhet och erfarenhet från högskoleförlagd undervisning med argument och frågor.

Rörelsen mellan utbildningspraktiker kan bidra med distans både till iakttagelser och till ett teoretiskt innehåll. Berättelser sätter ord på erfarenhet, i vissa fall med hjälp av teoretiska begrepp. I det kollektiva samtalet blandas skilda erfarenheter och bildar en gemensam berättelse. Det sker ett prövande och en pendling mellan förklaring i sökandet efter ställningstagande. När utbildningens innehåll leder till kritik eller motstånd kan det dock ge en assimilerande effekt (ex Lindhart & Lund, 2006) där värderingen sker utifrån tidigare erfarenhet och förståelse. Med hänvisning till Mezirow (2000, 2003a, 2003b) kan man se att studenten, i synnerhet kollektivt, snarare antar ett kritiserande än ett kritiskt perspektiv. Den utmaning som inspirerar till perspektivbyte utsätts för hinder genom kritiserande och motstånd.

Yrkespraktiken erbjuder ett svårtolkat innehåll som kommuniceras direkt och konkret. Det centrala i studentens samtal kan beskrivas som ett tal om lärarens roll och uppdrag i relation till aktörer inom och utanför skolan. Samtalet kretsar kring värden såsom demokrati, ansvar, inflytande, delaktighet, moraliska beslut och relationer till elever, föräldrar eller lärare. Studenten förefaller dock sakna, eller använder sig inte av lärares förklaringar eller motiv till iakttagelser. Lärare framställs i hög grad genom sin brist på kompetens eller som tysta. Yrkets praktik saknar mästare som kan fungera som trovärdiga förebilder (jmf Kemp, 2005). Detta kan vara ett uttryck för hur studenten uppfattar och använder sig av högskoleförlagd utbildningspraktik. Det kan också vara ett tecken på talet om läraryrkets förändring, och att det av detta skäl inte finns en tillförlitlig praktik att iaktta.

Den högskoleförlagda undervisningspraktiken används i samtalet som stöd och argument, samtidigt som det uttrycks tvivel om innehållets relevans för egen kompetens i yrket. Jedemarks (2007) studie om undervisningspraktiker visar hur dessa kan skifta inom utbildningen. Kvalbein (1999) beskriver hur utbildningskultur formar studentens förhållningssätt och position. I föreliggande studie tar studenten inte initiativ till argumentation eller analys. Det saknas till synes medvetna perspektiv eller förklaringar. Innehållet kan således sakna verktyg för bearbetning (se Bergdahl, 2006; Korthagen, 2004; Korthagen, Loughran och Russell, 2006). Den egna frågans betydelse är dock märkbar. Det är inte den meningsfulla frågan som saknas, snarare saknas problematisering och stöd för ny förståelse. Detta kan jämföras med de studier eller diskussioner som belyser betydelsen av inflytande över innehåll, samt argumenterande och prövande inslag i en akademisk yrkesutbildning (Rosenqvist 2004; Björklund, 1991; Englund, 1996; Emsheimer, 2000; Lendahls Rosendahl, 1998). I de sekvenser när utbildningens kontrollerande funktion är underordnad initierar studenter ett friare och mer nyanserat resonemang, som dock förefaller sakna riktning och reflektion.

Det tidiga mötet med yrkets praktik förefaller leda till svårighet att följa en logisk progression. Iakttagelser kan inte anpassas till en linjär innehållsstruktur. Snarare är yrkespraktiken sin egen arena i relation till utbildningens övriga innehåll (jmf Ottesen 2006, Heggen, 2005). Studenten styrs av innehållet i utbildningens praktiker, men strävar också efter att driva och styra sin egen process genom att ta del av och bearbeta det som utbildningen erbjuder. I detta sammanhang är studenten utbildningens huvudaktör. Den enskilde studenten relaterar innehåll till sin egen person, egen process och kompetens. Utbildningen tenderar således ur ett individuellt perspektiv att vara ett personligt projekt riktat mot det som studenten uppfattar som relevant, och det som förefaller vara möjligt eller omöjligt (Falk, 1999, 2003). Enligt Lindhart och Lund (2006) kan lärarutbildning leda till begränsning genom omedvetna, ogrundade val. Liknande diskussion för Nerland (2006) kring reflektionens effekt. Claesson (1999, 2004) och även Tornberg (2006) däremot menar att lärare med hjälp av utbildning, och genom sin lärarerfarenhet efterhand formar sin egen praktiska yrkest teori. Dessa referenser leder tanken till läraryrkets personliga dimension, där blivande lärare utvecklar sin egen förståelse och färdighet i praktik och teori, genom utbildningens innehåll och stöd för det egna lärandet. Frågan är således vilka hindrande, stödjande eller utmanande aspekter som erbjuds. Hit kan också föras Falks (2003) diskussion kring studenten i skärningspunkten mellan befintligt vara och möjligt vara och de båda utbildningspraktikernas gestaltning av det nödvändiga, och av det möjliga.

9. SPÄNNINGSFÄLT I LÄRARUTBILDNING

Studiens fokus är studentens upplevelse och tolkning av lärarutbildning som akademisk yrkesutbildning. Syftet är att identifiera och förstå de spänningsfält som gestaltas genom studenters samtal i utbildningen. I föregående två kapitel finns en inledande analys som beskriver framträdande teman. Dessa bildar med hjälp av prövande tolkningar grund för en fördjupad analys. Studentens två roller i utbildningen, deltagande och iakttagande, kan förklaras som en följd av lärarutbildningens karaktär. I utbildningen förväntas studenten pröva, studera, analysera och reflektera kring yrkets praktik både med stöd i yrkesförankring och i vetenskap, således ett forskande förhållningssätt till sin kommande yrkespraktik. I detta kapitel avser jag att föra samman tolkning av samtal som belyser deltagande och iakttagande, vilket leder fram till studiens slutsatser. De motsättningar som framställs i form av teman bidrar här till förståelse av spänningsfält i lärarutbildningen.

Inledningsvis belyser jag det kollektiva samtalet, dess karaktär och funktion i utbildningen. Förutom att vara underlag för en empirisk studie utgör också dessa seminariesamtal en del av utbildningens kommunikativa praktik. Seminariesamtalen är exempel på en undervisningspraktik med ett för utbildningen avsett syfte. Samtalen är därmed empirisk kontext, men också utbildningskontext. Det diskursbegrepp som används i studien (Ricoeur, 1993) beskriver hur meningsskapande utvecklas interaktivt mellan aktörer och genom samtalets referens. Samtalens karaktär och funktion tolkas här företrädesvis med hjälp av begrepp hämtade från Bakhtins dialogiska teori.

Studenters samtal – karaktär och funktion

Studiens kollektiva samtal pågår i den högskoleförlagda undervisningens praktik. Det har således en autentisk karaktär avseende uttryck för lärarutbildningens villkor. Den enskilde studenten inspireras av, och vidareutvecklar denna kollektiva text. Den genre (Bakhtin, 2004; Maybin, 2001) som dessa samtal representerar synliggör därmed studenters positionering i relation till kontext, och till varandra som aktörer

i denna kommunikativa praktik. Denna genre kan beskrivas som både tillåtande och stödjande mellan studenter. Positionering i relation till andra studenter skapar ett friutrymme utan bedömning eller argumentation. Positionering i relation till kontext såsom utbildning och yrke, kan däremot kännetecknas av distans och främlingskap, men också nyfikenhet och intresse för yrket.

I en studie av reflektionsskrivning i lärarutbildning beskrivs hur studenten lånar röster från olika genrer, såväl vardagliga som vetenskapliga, samt prövar och förhandlar dessa i sina texter (Smidt, 2006). Detta gäller både vad de uttrycker, och på vilket sätt de uttrycker sig. Även om det finns skillnad på skriftlig och muntlig text, kan jag även i min studie se hur studenten prövar och förhandlar. Detta sker genom att använda egna och andras röster vilket öppnar för perspektiv och nyanser. Samtalet är därmed en arena för bearbetning av utbildningens innehåll, där dialogen såväl med närvarande, som icke närvarande aktörer och dess röster är verktyg i förhandlingen av de områden som berörs. Smidt (2006) menar dock att karaktären av studentens sökande och prövande är beroende av vad som sker i mötet med utbildningens övriga aktörer. Studenten använder sig således av de röster som är möjliga att stödja sig på, och det innehåll som förmedlas. Danell (2006) som studerar lärares samtal finner att dessa formas genom lärares skilda utgångspunkter, och med hjälp av framställda argument i sin specifika institutionella praktik. Även exempelvis Malmberg (2006), Talvitie m fl (2005) och Schennan & Brenner (2003) visar liknande konsensusliknande karaktär i det kollektiva samtalet. Den enskilde studenten uttrycker sin egen uppfattning men använder sig av det kollektiva uttrycket som en möjlig röst förhålla sig till.

Samtalet styr således vad som görs möjligt. Liknande mönster finns i föreliggande studie där studentens resonemang kan ses som en produkt av utbildningens kontextuella inramning. Samtalets karaktär kan relateras till dess till synes reella funktion; att vara en erfarenhetsvidgande och stödjande frizon som bidrar med såväl nyanser och alternativa perspektiv, som med motstånd och kollektiva slutsatser. Här upprättas en balans mellan det kända och det nya, där gruppens medlemmar tillsammans har makt över det som yttras och det inte som inte yttras. Samtalets formella funktion kan däremot vara något annat.

Begreppet värdecentrum kan förklaras som subjektets utgångspunkt i en dialogisk situation. Respektive subjekt är en del av en interaktion genom sitt eget värdecentrum och genom relationen jag och den andre (Bakhtin, 1997, s 264). Varje yttrande har sitt ursprung och får sin respons i den andres betraktande. Samtalet utvecklas i denna interaktion genom de röster som kommer till tals. Min studie visar

hur studenter använder både egna och andras röster i sitt samtal. När studenter beskriver eget deltagande sker det genom att ta rollen som lärare eller som student. Studenten som lärare söker i min studie inte kritiska aspekter eller djupare förståelse.³⁶ Detta kan tolkas som det motiv som beskrivning av deltagande som lärare kan ha; motivet att stärka känsla av framgång, självkänsla och yrkesval. Dessa beskrivningar efterfrågar därmed inte, och får heller ingen kritisk respons. Konsekvensen förefaller vara att det kollektiva samtalet varken utmanar eller fördjupar studentens erfarenhet av deltagande som lärare. I stället stödjer det studentens beskrivna agerande. I talet om deltagande som student, belyses däremot relationen till utbildningens två praktiker, där prestation, inflytande och krav är centralt (jmf Selander, 2006). Här framställs i hög grad studenten som underordnad, men också studenten som utmanar genom att ta ställning för egna beslut avseende sin utbildning.³⁷ Dessa båda roller, som student och som lärare framträder inte hos den enskilde studenten. Där är istället den egna processen, förändringen från ”att vara” till ”att bli”, central. Värdecentrum, studentens position, tar här stöd i de röster som både bidrar till klarhet och till undran kring egen yrkeskompetens.³⁸

När studenten talar utifrån en iakttagande position framställs såväl kritik och motstånd, som nyfikenhet och öppenhet. Här utgör högskoleförlagd undervisning och erfarenhet från yrkets praktik både exempel på innehåll som är meningsfullt att resonera kring, och de röster som är möjliga. Innehåll hämtat från högskolans undervisning tolkas i hög grad som normativt och därmed föreskrivande, medan yrkespraktiken förmedlar realitet.³⁹ Andra röster som framträder med syftet att förmedla eller att förstärka är elevrösten, föräldrarösten eller en mer allmän röst av common sensekaraktär. Studenten stödjer sig på andras röster, söker argument eller fastställer slutsatser genom dessa. Rösten från föräldern och eleven är i hög grad trovärdig och ger därmed ett till synes odiskutabelt bidrag till samtalets slutsatser.⁴⁰ I samtalet framställs röster som citat (jmf Holsánová, 1992), vilket därmed stärker ett yttrande i en viss riktning. Ett annat sätt att stärka egna eller andras röster är

³⁶ Till Ulla som beskriver hur hon planerar och genomför egen undervisning (s 102 f).

³⁷ Petra om sin portfolio: ”Då får ju de också ta det nu när vi gör en egen portfolio. Men då får jag ju lägga mitt däri. Så får de väl gå efter det då. Jag får inte tänka på vad de vill veta” (s 114).

³⁸ Ett exempel på klarhet är Lenas konstaterande att hon stöter på nya teorier och begrepp som kräver tid för att sätta sig in i och för att kunna använda (s 141).

³⁹ Till exempel när lärare inte meddelar sina elever undervisningens syfte och mål såsom studenterna lärt sig detta i samband med högskolans undervisning (s 125 f).

⁴⁰ Fia: ”Det retade jag mig på när mina barn var små. Att man skulle gå till skogen och så öppnade man dörren, och så de som var påklädda och färdiga gick ut” (s 134 f).

yttrande med karaktär av överdrift, ironi, humor eller metafor. Ordval och uttryck utgör medel för framställan av en specifik tolkning. I det kollektiva samtalet är dessa stärkande uttryck mer framträdande, troligen då flera röster konkurrerar om ett utrymme, men också både inspirerar och bekräftar varandra.

Det samtal som växer fram kan inledningsvis uppfattas som sökande genom att skilda perspektiv kommer till uttryck. Däremot saknas argumentation och perspektivtagande. Perspektiv ställs inte explicit mot varandra, jämförs inte avseende likhet eller olikhet. Istället formas eller framträder de röster som stärker och fördjupar ett kollektivt ställningstagande. I det enskilda samtalet är studenten ensam aktör, med egen makt och möjlighet att styra. Studenten kan därmed förhålla sig mer självständig, såväl till det kollektiva samtalet som till övrig kontext. Det får till följd att den enskilde studenten i högre grad framträder som subjekt, och att den egna förförståelsen och tolkningen av utbildning och yrke blir tydligare. De fördjupade tankegångar som framträder i det enskilda samtalet belyses dock inte kollektivt. Exempelvis tvivel över utbildningens möjlighet att skapa förutsättningar för reell kompetens, vilket kan jämföras med den framgångsrika egna praktik som lärare som framställs kollektivt.

Ytterligare en aspekt är samtalets eller mer specifikt yttrandets ursprung och riktning till exempel genom de frågor som ställs. Den egna och till synes intuitiva frågan, det vill säga frågan med ett ursprung i egen erfarenhet och möjligen behov, förefaller leda till ett mer nyanserat och samlat samtal än den fråga som explicit eller implicit formuleras genom utbildningens högskoleförlagda utbildningspraktik. Gadamer resonerar kring frågans horisont, som bestämmer dess öppenhet och begränsning (2002, s 174 f.), vilket leder tanken till den genuina frågan, den fråga som verkligen blir ställd, till skillnad mot den konstruerade frågan. Motsatsen till den genuina frågan kan då enligt Gadamer vara den pedagogiska eller den retoriska frågan. Studien visar att frågan som är formulerad utanför samtalet, det vill säga den pedagogiska retoriska frågan, leder till ett trevande och på olika sätt avståndstagande resonemang.⁴¹ Den tenderar att tappa riktning och övergå i ett perifert samtal. Frågan med ursprung i egen erfarenhet, ofta formulerad genom en eller flera studenters berättelser kan få stöd genom andras yttrande, den hålls kvar kring sitt ursprung.⁴² Detta mönster framträder såväl kollektivt som enskilt, där det i det enskilda samtalet innebär att olika innehåll blir framlyfta och belysta av olika

⁴¹ Exempelvis samtalet om IT i skolans praktik (s 108 f.).

⁴² Till exempel samtalet om nationella prov där samtalet vidgar och bidrar till nya perspektiv (s 130 f. f.).

studenter. Frågan formuleras då av den enskilde studenten med inspiration från det kollektiva samtalet och egen erfarenhet.⁴³

Samtalets riktning, det vill säga mot vidgande öppenhet eller mot slutsatser, förefaller här både kollektivt och enskilt, dels avgöras av frågans ursprung, men också av samtalets process; yttrande och respons på yttrande. I det enskilda samtalet präglas riktningen i högre grad av prövande och sökande argument utan slutsatser, vilket synliggör hur den enskilde studentens resonemang kan skilja sig från det kollektiva uttrycket. I det kollektiva samtalet vidgas erfarenhet och möjliga tankespår, medan det enskilda samtalet i högre grad fördjupar den erfarenhet och de spår som studenten finner meningsfullt. Det betyder att såväl kollektiv som enskild kommunikativ praktik kan ses som nödvändig i en utbildning. Man kan också dra slutsatsen att studentens friutrymme är en väsentlig aspekt i utbildningens bearbetning av innehåll. Den enskilde studenten försvarar det kollektiva samtalets stödjande karaktär med att det formas av den referens som studenter har tillgång till.

Sammanfattningsvis finns i det kollektiva samtalet i hög grad en riktning mot konsensus. Samtalet är stödjande utan synlig argumentation (jmf Malmberg, 2006; Powell, 2000; Schober & Brennan, 2003). Det finns också en öppen och undrande attityd till det innehåll som utbildningen erbjuder som vidgar utan att fördjupa. Enskilda studenters yttrande, samt engagemanget i det kollektiva samtalet visar på meningsfullheten i det kollektiva studentstyrda samtalet (jmf Talvitie m fl, 2000).

I följande avsnitt behandlas de spänningsfält som identifieras i studien; *mellan det igenkännbara och talet om förändring; mellan ställningstagande och utforskande; mellan progression och process*. Inledningsvis i avhandlingen (kapitel 1) beskriver jag spänningsfält som dialektiska genom att de med samtidighet gestaltar såväl närmande som motstånd. Spänningsfält kan därmed både bidra med möjligheter och skapa hinder. Beskrivning och argumentation av spänningsfält stöds i texten av hänvisningar till empiriska exempel. Vidare förs en förklarande och tolkande diskussion om dess betydelse för studenten.

⁴³ Exempelvis Valborg respektive Ingrid om betygssättning (s 140 f.)

Spänningsfältet mellan det igenkännbara och talet om förändring

En central aspekt av yrkesutbildning är dess mål att bidra till identitet; det vill säga vem, och kompetens; med andra ord vad. Frågan om yrkets karaktär och krav är således väsentlig för en blivande lärare att kunna förstå och förhålla sig till. Motiv till yrkesval och föreställning av yrkespraktik finns i studentens bakgrund genom möte med utbildningsmiljöer; förskola, grundskola, gymnasieskola, högskola (ex Lortie, 2002). Erfarenheten är därmed inte samlad eller homogen, den är individuell. Den enskilde studenten tar således i relation till det del av innehållet i utbildningens praktiker.

I studien gestaltas genom beskrivningar och resonemang, bilder av den föreställda läraren i en föreställd yrkespraktik. Samtidigt framställs å ena sidan, främst genom talet om verksamhetsförlagd utbildningspraktik, en upplevd bild av läraryrket, å andra sidan, genom högskoleförlagd utbildningspraktik, talet om en yrkespraktik i förändring. Erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildningspraktik exemplifieras med berättelser om händelser eller företeelser betraktat ”såsom det är”, medan talet om förändring riktas mot något annat, framställt som mer oklart. Här finns en spänning mellan föreställning, konkret möte och förändringsdiskurs. Studien visar hur studentens tidigare erfarenhet och föreställning tillsammans med ny erfarenhet utgör utgångspunkt för bearbetning och ny förståelse. Samtidigt finns det en otydlighet kring den förändringsdiskurs som uppfattas, men inte synliggörs.

Det tidiga mötet med yrkets praktik innebär att iaktta, men också att delta som blivande lärare. När studenten beskriver sig som lärare, det vill säga beskriver sitt deltagande som lärare, accepteras den praktik som studenten erbjuds att delta i,⁴⁴ formas praktiken med hjälp av egen erfarenhet och idé,⁴⁵ eller används stöd från högskoleförlagd utbildning.⁴⁶ I deltagandet finns en socialiserande kraft som involverar studenten i en specifik praktik.⁴⁷ Genom egen förförståelse och utbildningens villkor prövas därmed rollen som lärare. Det innehåll och den praktik som utbildningen erbjuder sätter tillsammans med studentens eget projekt ramar för vad som är möjligt. Beskrivning av deltagande leder i det kollektiva samtalet till

⁴⁴ Exempelvis Ulrika om hur hon accepterar en undervisningspraktik (s 99).

⁴⁵ Till exempel Ullas beskrivning av om planering och genomförande av egen undervisning (s 102 f).

⁴⁶ Rosa: ”Så vi får vi med oss lite redskap så vi kan bearbeta tankarna och försöka. Vad det är man håller på med och varför” (s 101).

⁴⁷ Till exempel Olivia som beskriver sig som delaktig i ett arbetslag (s 108).

bekräftelse av prestation, kollektivt finns stöd för varje enskild student som efterfrågar detta. De val som studenten gör och de händelser som beskrivs kan därmed tolkas som tecken på kompetens och därmed bidra till självkänsla. Den enskilde studenten förhåller sig dock mer frågande till vad som kännetecknar yrkets karaktär, till egna förutsättningar, samt vilka förutsättningar utbildningen egentligen kan ge.⁴⁸

Den bild av läraryrket som framställs i samtalet om deltagande förändras i talet om iakttagelser. Iakttagelser av lärare och yrkespraktik ställs mot innehållet i utbildningens högskoleförlagda del, men också mot andra röster som tar sig utrymme i samtalet. Yrkespraktiken utgör därmed referens med en mångfald av erfarenhet. Den bidrar med variationer inom samtalets olika planerade eller spontana tema till exempel utvecklingssamtal, betygssättning eller elevinflytande. Den rör sig mellan klassrum och samhällsnivå. Den behandlar relation, organisation, ledning, roll och uppdrag, men också ideologiska och politiska sammanhang. Samtalet lyfter fram exempel och frågor från yrkespraktiken. Högskoleundervisning inspirerar till tal om såväl tidigare som ny erfarenhet. De lärare som studenten möter i förskola och skola, och de händelser som beskrivs, leder dock till kritiserande. I samtalet framställs exempelvis förskolan och skolan genom lärares brist på kompetens⁴⁹, och brist på kunskap om barn och elevers villkor⁵⁰. Yrkespraktikens lärare gestaltas som offer för omständigheter, eller som omedvetna eller okunniga företrädare för yrket.⁵¹ Lärares röster i studenters samtal stärker detta genom att de inte bidrar med förklaring, utan snarare ytterligare avslöjar brist på kompetens genom tystnad eller genom den praktik som beskrivs.

Tidigare och ny föreställning, erfarenhet av och kunskap om yrket skapar tillsammans förutsättning för studentens förståelse av sig själv och av andra i rollen som lärare. Studenten uttrycker dock en bristande tilltro till yrkespraktikens möjlighet att bidra till kompetens, och samtidigt ett tvivel på den högskoleförlagda undervisningens möjlighet att ge en god grund för yrket. Utbildningens verksamhetsförlagda del är möjlig att delta i och iaktta, men det finns en motsättning i att praktiken inte kan bilda modell för yrkeskunnandet. Studenten ser inte yrkespraktikens lärare som mästare (jmf ”skapande efterlikning”, Kemp, 2005).

⁴⁸ Ylva om att lärare hänvisar till en tyst förtrogenhetskunskap som ”sitter i huvudet” (s 101).

⁴⁹ När förskolans praktik kritieras för att inte ge barnen inflytande (s 134 f.).

⁵⁰ Exempelvis i samtalet om elevers brist på trygghet i hemmet (s 137 f. f.).

⁵¹ Exempelvis i samtalet om utvecklingssamtal (s 127 f.f.).

Den kompetente läraren och den goda yrkespraktiken är alltså inte möjlig att identifiera. Kunskap om yrket, det vill säga bilden av målet, är diffus när talet om förändring hänvisar till en outtalad och inte iakttagbar praktik, eller till en praktik som kritiseras för sina brister.

Mötet med yrke och utbildning innebär ett närmande till och socialisation inom en yrkespraktik. Den tidiga verksamhetsförlagda utbildningen leder till att studenten successivt skapar sig förståelse av sin blivande yrkespraktik (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Nielsen & Kvale, 2000; Lave & Wenger, 2005). I denna studie synliggörs hur socialisation och förståelse gestaltas i ett nytt distanserat sammanhang i kollektiva och enskilda samtal. Här inbegrips också studentens användning av innehållet i högskoleförlagd utbildningspraktik, vilken också den utsätts för distans eller bidrar med distansgörande innehåll. Pendlingen mellan att delta i yrkets praktik, och att teoretiskt och distanserat studera samma praktik i ett annat sammanhang kan möjliggöra kritisk reflektion. Studenten kan därmed betecknas som både insider och outsider (Kvernbekk, 2001); deltagare i en praktik och kritisk granskare av samma praktik. Distanseringens karaktär förefaller dock avgöras av dess funktion och situation. Att själv pröva sig som lärare utgör troligen en fundamental del av utbildningen. Studenten söker utmaning i reella situationer (jmf Öhrling och Rahm Hallberg, 2000; Öhrling, 2004). Distanseringens funktion och effekt är här en känsla av framgång i utbildningen, och som lärare. Den deltagande rollen hos den enskilde studenten synliggör dock problematik kring yrket i relation till studentens lärande och självförståelse. Studenten ställs tidigt i utbildningen inför situationer och frågor som utmanar såväl förståelse som existens. Deltagandets socialiserande karaktär kan därmed kräva en annan förståelseprocess.

De berättelser om yrket som gestaltas i denna studie kan alltså ses som exempel på möjlig distans och bearbetning. Här framställs en pendling mellan det till synes självklara och det oklara; det tydliga och otydliga (Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002). Pendlingen kan förstås som en process mellan prefiguration, konfiguration och nykonfiguration (Ricoeur, 1993, 2002; Kemp, 2005), det givna och igenkännbara, processen kring ny, iakttagen erfarenhet och förmedlade perspektiv och närmande till en ny förståelse. I ”konfigurationens laboratorium” (Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002; s 23) tar studenten stöd i såväl kollektiva som enskilda berättelser. I spänningsfältet mellan det igenkännbara och det främmande blir studentens projekt att söka och hantera sin egen förändringsprocess med hjälp av självkännedom samt egna och andras förväntningar. Studenter prövar och formulerar med stöd av innehåll i utbildningens praktiker yrkets praktik och teori,

handling och strategi samt konsekvens av handling. Talet om förändring är dock diffust då den inte kan kommuniceras eller iakttas. Studenter visar explicit en öppenhet inför förändringens diskurs, men också en undran inför dess uttryck och betydelse. Det som inte är möjligt att iaktta eller delta i kan heller inte bearbetas och förstås. Det finns således begränsningar som kan härledas till en yrkespraktik som saknar tillräcklig kommunikation, således deltagandets och socialisationens kritiska aspekter när erfarenhet behöver hanteras och förstås (jmf Bengtsson, 1993; Benner, 1993). Å andra sidan kan oklarheten inför en förändringsdiskurs avgöras av avstånd mellan det förmedlade och det reella.

Lärarutbildningens karaktär och roll har förändrats under de sista hundra åren. En väsentlig förändring är ökat krav på utbildningens vetenskapliga grund (SFS 1977:218). Vetenskaplig grund har delvis sitt ursprung i den akademiska utbildningens karaktär, men har under lärarutbildningens framväxt allt mer anknutits till yrkets praktik. Från att se forskning som förmedlande av nya rön, kan vetenskaplig kompetens dessutom ses som ett tecken på professionell kompetens (Orlenius, 2005; Westbury m fl, 2005). En annan förändring är bilden av läraren som tidigare i hög grad präglats av tydlighet, stabilitet, men också enskild autonomi. Under den period då yrket innebar fostran och förmedling av gemensamma värden och förutbestämd kunskap, var lärarens roll tydlig och betraktad med tilltro och respekt (ex Skog-Östlin, 1984; Linné, 1996). Relationen mellan lärarutbildning och yrkespraktik var tämligen lättöverskådlig. Från senare delen av 1900-talet har dock läraryrket blivit allt mer differentierat och svårtolkat. Ett förändrat läraruppdrag formuleras (ex Calander, 2004; SOU 1999:63, Lindberg, 2002; Lindblad, 2004). Samtidigt visar studier på både förändring och kvarhållande av en yrkespraktik (Matilda Wiklund, 2006; Irisdotter, 2006). Andersson (1995) belyser dessutom hur uppfattade paradig kan skifta mellan utbildningens aktörer. Samtidigt kan politiska beslut om förändring ta sin utgångspunkt i andra intressen än professionsgrundade. Denna spänning kan bidra till oklara och förvirrande budskap. Studenten i min studie uttrycker denna ambivalenta inramning av läraryrket. Studien visar hur studenten känner av, men saknar möjlighet att inom utbildningen identifiera denna förändring.

Perspektivbyte i utbildningens initiala skede visar sig i denna studie inte vara ett problem. Studenten prövar att byta perspektiv såväl i handling som i tanke. Det som framstår som mer problematiskt är innebörden av perspektivbytet, det vill säga förståelsen av annan lärar- och yrkespraktik än den som kommuniceras som möjlig att delta i och att iaktta. Den kunskap som yrkets praktik gestaltar är meningsfull,

men enligt en förändringsdiskurs inte fullt trovärdig. Bearbetning av deltagande och iakttagelse utsätts för hinder där det saknas relevanta alternativ till de kritiska aspekter som uppmärksammas. Å ena sidan finns studentens inre referens som sökandet efter känsla av framgång och förståelse för sin egen roll som lärare. Å andra sidan finns en yttre referens som uttalar, men inte fullt ut synliggör de förväntningar som kan ställas på läraren. Detta för enligt studien med sig tvivel om utbildningen kan tillgodose den kompetens som yrket kommer att kräva.

Spänningsfältet mellan ställningstagande och utforskande

Ställningstagande innebär explicit eller implicit bestämning av förklaring, bakgrund eller konsekvens. Det kan grundas i egen förförståelse eller i en kollektiv överenskommelse. Ställningstagande kan ibland, men inte nödvändigtvis föregås av möjliga val. Genom att ta ställning stängs vägen, mer eller mindre långsiktigt för andra tankegångar. Det visar dock på tydlighet och beslutsamhet. Det finns risk för normativitet i ställningstagandet, vilket kan hindra öppenhet inför alternativa val. Läraryrket är till sin natur normativt. Det kräver därmed ställningstagande av den enskilde läraren, men i lika hög grad kollektivt och offentligt i samarbete med kollegor, elever och föräldrar. Ett utforskande förhållningssätt har karaktär av nyfikenhet och frågande, men också av struktur och konkret eller kritisk reflektion. Utforskandet kan finnas i en praktik som kännetecknas av vetenskaplighet, genom systematik och medveten kritisk analys. Beprövad erfarenhet kan utvecklas genom mer vardagligt och pragmatiskt utforskande (Franck, 2001). Det finns också en förändringspotential i det vetenskapliga utforskandet som leder till nya frågor (se ex Demker, 2001). Utforskande kan sägas höra ihop med läraren som reflekterande praktiker.

En klassisk konflikt i lärarutbildning är skillnaden mellan att lära sig hur lärare gör och att sätta sig in i och förstå bakomliggande och utvärderande strategier för lärares arbete (ex Carlgren, 1999). Det ena innebär handling, det andra tillhör yrkets teoretiska aspekter vilket kräver en kommunicerande praktik utöver handling. Läraren är inte forskare, däremot kan lärarens vardagliga arbete liknas vid forskarens (ex Orlenius, 2005; Westbury m fl, 2005). Vetenskaplig grund och utforskande förhållningssätt kan därmed ses som bidrag till en reflekterande yrkespraktik. Studenten i min studie efterfrågar inte förmedling av kunskap för tillämpning i en annan praktik. Det saknas ett tal om att göra det läraren gör. Det

finns förståelse för karaktären av det innehåll som utbildningen erbjuder (jmf Bronäs, 2006; Morberg, 2005). Utbildning innebär att ta del av kunskap och erfarenhet från skilda praktiker och göra den till sin egen.⁵² Studenten talar om att förstå, det vill säga skapa en egen kompetens inför en kommande yrkespraktik.⁵³ Detta kan tolkas som en medvetenhet om att driva sitt eget projekt med stöd och vägledning i utbildningens innehåll. Dessutom saknas förebilden som skulle kunna utgöra objekt för en reflektion. Däremot pendlar samtalet mellan ställningstagande och utforskande förhållningssätt till erfarenhet och teorier, där ställningstagande framför allt framträder kollektivt. Studenten drar egna teori- och/eller erfarenhetsgrundade slutsatser ofta med normativa förtecken.⁵⁴ Ställningstaganden motiveras genom innehåll från utbildningens båda praktiker, men också genom röster från föräldrar, elever eller en allmän mening.

I kollektiva och enskilda samtal öppnar studenter också för perspektivtagande, tidigare erfarenhet ställs mot ny, olika röster erbjuder sitt perspektiv, teorier prövas mot erfarenhet.⁵⁵ Det utforskande uttrycket är ett sökande samtal om möjligheter och hinder, men också om nödvändig fördjupning. Studenten prövar således erfarenhet och kunskap genom egna verktyg, eller genom de verktyg som kommer till uttryck. Det kollektiva samtalet, studenters möte med varandra kan karaktäriseras som en ström av ämnesområden; en associationernas arena. I detta berättande finns teman som binds samman genom en polyfoni av röster, från i huvudsak lärare, föräldrar, elever eller studenter. Erfarenhet och kunskap görs synlig och möjlig att reagera på. Samtalets associationsrika flöde beskrivs av studenter som meningsfullt och erfarenhetsvidgande, men också som en naturlig effekt av avsaknad av yttre styrning. De frågor som ges utrymme och de perspektiv som diskuteras är i hög grad praktikanknutna. Den mest meningsfulla frågan är den egna erfarenhetsgrundade. När erfarenhet utgör grund kan andras erfarenhet bidra till nya perspektiv. Studenterna förefaller dock sakna möjlighet till utforskande av reflekterande karaktär.

Genom att förflytta sig mellan praktiker möter studenten lärares yrkesspråk eller vardagliga diskurs och samtidigt en mer vetenskaplig diskurs. Studien kan inte visa

⁵² Till exempel Karina om betydelsen av att lyssna på andras erfarenhet och att fundera över sin egen (s 136).

⁵³ Till exempel Valborg och Ingrid i deras resonemang om bedömning och betygssättning (s 140 f.).

⁵⁴ Exempelvis i samtalet om frånvaro av experimentell undervisning som anknäring John Deweys teori om undervisning (s 122 f.).

⁵⁵ Till exempel i samtalet om nationella prov (s 130 f.f.).

språkets karaktär i olika praktiker. Däremot synliggör den studentens användning av vardaglig diskurs respektive vetenskaplig diskurs. Inom respektive praktik konstitueras den språkliga diskurs som är mest funktionell (Selander, 2005). Detta innebär också att studenten behöver kunna delta i, förstå och förhålla sig till såväl det vardagliga som det vetenskapliga. I studentens samtal saknas inte lärares röster, däremot förefaller dessa röster sakna förklaring till det som sker i yrkets praktik. Studenten söker efter, eller formulerar istället egna förklaringar. Yrkespraktiken som kommunicerande praktik kan därmed uppfattas som begränsad avseende såväl kommunikation av lärares ställningstagande som utforskande. En annan tolkning är att studenter inte uppmärksammar yrkespraktikens vardagliga diskurs som ett väsentligt innehåll. Molander (1998) använder sig av Schöns exempel på reflection-in-action när han diskuterar det som han kallar för ”kunskapsbygge med en dialogisk struktur” (s 23). I den kommunikation som sker i handling kan det finnas ett inbyggt lärande och en praktikgrundad reflektion (se även Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 2005). Denna diskussion förs också av Jernström (2000, 2004) och Alsterdal (2002) som visar hur såväl mästare som lärling uppfattar ny kunskap genom dialog i handling. Denna typ av dialog ges inget utrymme i studenters samtal. Det är dock inte detsamma som att den saknas. Däremot saknas ett praktikgrundat samtal med utgångspunkt i lärares ställningstagande och utforskande.

Utforskande förutsätter ett kritiskt förhållningssätt. Något som kan hindras i verksamhetsförlagd utbildningspraktik där deltagande genom socialisation kan innebära antagande utan kritiskt förhållningssätt. Det i praktiken gestaltade är det möjliga (Dreyfus & Deyfus, 1986; Lave & Wenger, 2005; Nielsen & Kvale, 2001). Studenten förefaller sakna möjlighet att systematiskt och reflekterande tillvara ta den erfarenhet och kunskap som utbildningen erbjuder. Betoning på en reflekterande praktik kan av blivande lärare uppfattas som ny och obekant om den inte stöds av en didaktisk idé kring interaktionen mellan konkret erfarenhet, reflekterande praktik och professionsgrundad kunskap (Dennis Thiessen, 2000). Utbildningens avsikt är att utmana erfarenhet genom vetenskapliga verktyg och teorier, och därmed bidra till ett reflekterande möte med utbildningens innehåll. Utforskande kan därmed stödjas genom reflektion. Reflektion kan definieras som handlingsorienterad och därmed mer eller mindre direkt och konkret; som problemorienterad och teorigrundad; eller som strukturell (Nerland, 2006). Reflektionens nivåer uttrycks av exempelvis av Alexandersson (1994b) som konkret, målinriktad, systematisk och principiell eller metareflekterande. Den reflektion som

uttrycks i denna studie har en konkret karaktär som i hög grad utvecklas mot ställningstagande (Schön, 1991).

Studiens normativa och kritiserande samtal styrs av regler eller för givet tagande vilket leder till, till synes ogrundade slutsatser (jmf Schön, 1991). Ett mer utforskande förhållningssätt karaktäriseras av en undran, ett problem som på ett mer eller mindre systematiskt sätt utsätts för kritisk granskning (jmf Dewey, 1999; Griffiths; 2000; Tigchelaar & Korthagen, 2004). Utforskandet i studenters samtal kan stödjas och utmanas i dialektiken mellan förförståelse, motstånd och ny erfarenhet. Det förefaller dock finnas hinder för en kritisk reflektion. Snarare sker ett vidgande genom att ta olika perspektiv, som ett första led i ett utforskande, men utan fortsatt synlig reflektion. Man kan likna samtalet vid en påbörjad, men avbruten eller hindrad reflektionsprocess. Karaktären av utforskande kan dels relateras till yrkeskompetens i mer allmän mening, dels till den enskilde studentens möjlighet att bearbeta och förhålla sig till utbildningens innehåll.

Spänningsfältet mellan progression och process

Progression⁵⁶ kan definieras som att yttre regler och bestämmingar leder mot ett formulerat mål. Innehåll, ansvar, inflytande och krav formas genom en bestämd logik om progression. Kunskapsmål, det som är centralt inom en utbildning, synliggörs till exempel genom uppgifter som både ger studenten information om, och prövar förväntad kunskap och handlingskompetens. I en yrkesutbildning är talet om progression mer förutbestämt än i annan akademisk utbildning, genom dess riktning mot yrkeskompetens formulerad genom examensmål. I senare utvärderingar av lärarutbildning är progression ett centralt begrepp, likaså i en europagemensam akademisk utbildning (ex Gabrielsson, 2005; Högskoleverket, 2008). Däremot är progressionens innebörd inte lika given, där en linjär progression kan ställas mot en cirkulär (ex Björn Bergdahl, 1993; Orlenius, 2005). Begreppet progression definierar således inte dess karaktär.

Process⁵⁷ kan förstås som förändring, det vill säga ett mer dynamiskt begrepp än progression. Processen i utbildning kan innebära att studentens förförståelse och föreställning utmanas och förändras genom mötet med ny erfarenhet och den mening det bidrar till. Utbildningens innehåll och form är tillsammans med annan

⁵⁶ Enligt NE (2007-12-11) ett uttryck för allmänt framåtskridande

⁵⁷ Enligt NE (2007-12-11) ett (utdraget) förlopp som innebär att något förändras eller utvecklas

erfarenhet därmed stöd för den enskildes kunskapsutveckling. Pendlingen mellan prefiguration, konfiguration och nykonfiguration (Kemp, 2005; Ricoeur, 1993, 2002), kan ses som ett teoretiskt bidrag till förståelse av denna kontinuerligt pågående process. Därmed är process också ett uttryck för en kommunikativ praktik, där berättelsen är *ett* verktyg.

Studien visar en motsättning mellan inre och yttre styrning av motivation och prestation. Denna dialektik innebär en rörelse mellan eget projekt; att själv ha kännedom om, strategi för, och kontroll kring sin egen kunskapsutveckling, samt utbildningens och yrkets mål och krav. I lärarutbildning blir denna spänning ytterligare komplex genom det kommande yrkets uppdrag att både leda sitt eget och andras lärande. Här krävs således en metareflektörande kompetens (Alexandersson, 1994b), som således ställer krav på självkännedom och distans till eget, men också kunskap om andras lärande. Motsättningen mellan inre och yttre styrning är i sig ingen unik upptäckt. Det kan betraktas som vedertaget att en utbildnings krav på prestation kan vara mer avgörande för studenters agerande än andra motivationsfaktorer (ex Paul Ramsden, 1995). I en yrkesutbildning är dock balansen mellan avsedd progression och faktisk process högst väsentlig, då utbildningen förväntas ge effekt i en yrkespraktik. I det ideala fallet ska utbildningens progression stödja studentens process.

En utbildning formas genom en bestämd idé om innehållslig ordning. I en yrkesutbildning kan dock innehåll inte alltid struktureras logiskt. När dessutom studenten i ett tidigt skede möter en yrkespraktik bidrar situationen i sig till det innehåll som är möjligt att förhålla sig till⁵⁸ (jmf Lendahls Rosendahl, 2000, Rosenqvist, 2004). I utbildningens tidiga skede, i denna studie dess första år, kan läraryrket möjligen te sig perifert. Dock visar det sig att studenten i hög grad ser sig som blivande lärare och därmed fokuserar på sin egen roll, kunskap och kompetens i relation till yrket.⁵⁹ Yrkesperspektivet är starkt. Mötet med förskolans och skolans vardag och dess lärare, samt högskoleförlagd undervisning är därmed väsentliga villkor. Den logiska ordning som planeras i utbildningen motsvarar dock inte med säkerhet den process som den enskilde studenten deltar i, iakttar och förstår.⁶⁰ Snarare är det den erfarenhet utbildningen erbjuder och det innehåll studenten fokuserar som får betydelse för studenten.

⁵⁸ Exempelvis Ulrika och Maria som beskriver villkor för egen undervisning (s 99)

⁵⁹ Malin om hennes möjligheter att förändras mot en yrkesroll (s 113)

⁶⁰ Till exempel när Stina talar om att bearbeta utbildningen innehåll (s 110 f).

Utbildningens planering, prestationskrav och kontroll av prestation kan ses som formella styrmedel i utbildning. Det finns därmed en planerad progression inbyggd i en utbildning. Yttre styrning och krav på prestation framställs av studenterna i studien som granskande och bedömande utan klarhet.⁶¹ Det rymms en begränsning i upplevelsen av att dels vara utsatt för det som tolkas som oklara budskap om förväntad prestation, dels vara alltför styrd, med avsaknad av möjlighet till delaktighet och eget ansvarstagande. Lärarutbildningens lärare menar att deras uppdrag förändrats från en dialogisk till en textualiserad och bedömningsfokuserad praktik (se Kvalbein, 2003; Lindblad, 2004). Studentens process synliggörs således i hög grad genom kontroll av prestation. Teorier kan av såväl studenter som lärare uppfattas som överordnade genom möjligheten till objektiv kontroll av kunskap. Utbildningens vetenskapliga grund kan säkras genom konsumtion av forskning och produktion av text. Kvalbein visar hur utbildningspraktiker kan upplevas som styrande genom studentens underordnade roll i en föreskrivande utbildningspraktik (1999), eller styrande genom uppgiftsrelaterad prestation (2006). Hennes studier visar studentens anpassning till utbildningens uttryck. Även Emsheimer (2000), Falk (1999, 2003) och Jedemark (2007) visar hur utbildningens praktiker och dess aktörer bidrar till de villkor studenten har att förhålla sig till. Utbildningens progression kan därmed dels betraktas i innehållslig mening, dels som socialisation inom ramen för en utbildningskontext (Selander, 2006).

Den enskilde studentens process enligt studien, innebär däremot att förändras i mötet med yrket. Studien visar att denna process både kan stödjas och hindras genom utbildningens progression. Utbildningen formar successivt en bild av yrket som ger näring åt studentens egen uppfattade plan för kunskapsutveckling. I studentens process inbegrips såväl tanke som handling, kunskap om yrket, självkännetid i relation till yrkets villkor och krav. Denna studies slutsats kan stödjas genom tidigare studier som påvisar utmärkande drag avseende studentens initiala erfarenhet av lärarutbildning (Angie Malderez, Andrew J. Hobson, Louise Tracey & Kirstin Kerr (2007). Enligt dessa studier sker en tidig lärarsocialisation genom perspektivbyte och identitetsskapande. Malderez m fl visar hur studentens föreställningar om sig själv som lärare kan skifta mellan att uppfatta identitetsskapande grundad i en medfödd förmåga och identitetsskapande som förändring. Studenten i min studie uttrycker självkännetid i relation till upplevda och uppfattade krav och samtidigt osäkerhet om möjligheten att förändras (jmf Falk, 1999). Vidare beskriver Malderez m fl (2007) betydelsen av relationsskapande

⁶¹ Till exempel i osäkerheten om prestation i verksamhetsförlagd utbildning (s 112)

inom utbildning och yrke. En aspekt på spänning mellan progression och process som framställs i min studie är sökandet efter kommunicerande praktiker att konfronteras med och stödjas av, vilket därmed följer dessa slutsatser.

Studenten tvivlar alltså på utbildningens möjlighet att bidra till att stödja en kunskapsprocess. Studien visar att lärarutbildning karaktäriseras av samtidighet genom att studenten tidigt möter utbildningens innehåll som student, och samtidigt som blivande lärare. Samtidigt med en socialiserande process där utbildningens planering, regelverk och tradition är framträdande, förhåller sig varje student i ett framtida scenario som lärare. Det innehåll som gestaltas ges olika betydelse för studenten och för den blivande läraren. Studenten möter en planerad målstyrd utbildningspraktik, och den blivande läraren möter situationspräglade, erfarenhetsgrundade utbildningspraktiker och ett vetenskapligt grundat innehåll. Min studie visar i likhet med Falks resultat (1999, 2003) hur studenten pendlar mellan det möjliga (fakticitet) och projekt. Det möjliga representeras i min studie av av studentens egna förutsättningar och av studentens uppfattning om utbildningen som stöd för nödvändig kunskaps-/kompetensutveckling. Det projekt som uttrycks i studenters samtal har oklara konturer och störs av tvivel på utbildningens möjligheter.

Å ena sidan innebär utbildning att ledas genom att utmanas, å andra sidan behöver studenten kunna leda sitt eget lärande. I spänningsfältet mellan styrning och egen drivkraft; mellan det väntade och det vaga; mellan slutsatser och kritiska frågor behöver studenten verktyg för och träning i att förklara och förstå denna process. Man kan likna processen med den teori som Ricoeur formulerar kring förståelse och meningsskapande (1993, 2002) som förhållandet till kalendertid och berättande tid. Kalendertiden utgör därmed den yttre struktur som är möjlig att kollektivt och enskilt förhålla sig till genom erfarenhet, teorier och andra kunskapsbidrag. Denna inramning skapar en viss logik och kollektiv idé om progression möjlig att i vissa fall planera och oftast att beskriva. Kalendertid kan därmed förstås som utbildningens uppdrag att leda studenters lärande i en planerad riktning. Den berättande tiden kan då tolkas som den enskilde studentens process. Förståelse av utbildningens innehåll såsom det framstår för varje student och i relation till det, självförståelse, bidrar till ett meningsskapande som både kan utsättas för motstånd och ges stöd.

Berättelsen kräver distans och kommunikation. I denna studie är den språkliga praktiken central. De samtal som studeras kan uppfattas som studentens berättelser om utbildning och yrke. Språket utgör verktyg för granskning och tolkning av såväl vardagsföreteelser som utvärderings- och utvecklingsarbete. Vetenskapligt

förhållningssätt kan här förstås som de verktyg som bidrar till att både fånga, utmana och kritiskt reflektera över det innehåll som utbildningen erbjuder och det innehåll som uppfattas av studenter.

Slutsatser

Tolkningen av de spänningsfält som kan urskiljas i det empiriska material som ligger till grund för analysen, leder fram till slutsatser som också kan ses som studiens kunskapsbidrag. Dessa slutsatser kretsar kring konsekvensen av utbildningens tidiga reella yrkesförankring genom verksamhetsförlagd utbildning, och i dess förlängning frågan om utbildningens innehåll, förhållningssätt och arbetsformer.

Studien visar att det konkreta mötet med yrkets praktik tidigt i utbildningen leder till stärkt yrkesförankring i den meningen att studenten på ett påtagligt sätt tar del av yrkets uppdrag och villkor. Å andra sidan visar studien att ett tidigt möte med yrkets praktik kan bidra till en försvagad yrkesförankring genom svårigheten att förhålla sig till, och förstå ny erfarenhet utan stöd av användbara teorier eller praktikgrundade strategier. Utbildningens akademiska karaktär genom referens till forskning eller teori är inte synlig. Däremot finns det en potential för vetenskaplig grund i de genuina frågor och problemområden som yrkespraktiken inspirerar till och som studenten ger uttryck för.

Det tidiga mötet med yrkets praktik innebär en konkret och reell erfarenhet, och samtidigt en tidig socialisation som lärare. Studenten prövar rollen som lärare i egen undervisning och i delaktighet med lärare. Studien visar också hur utbildningen här utmanar och ställer tidigare erfarenhet och föreställning på prov. Å andra sidan signalerar utbildningen en förändring och förnyelse av lärares villkor och nödvändig kompetens, vilket förefaller innebära ett kritiserande av yrkespraktik och lärare. Det saknas en tydlighet kring innebörden av denna förändring som därmed inte är synlig för studenten. Det finns en paradox i att den yrkespraktik som studenter deltar i och iakttar och de lärare studenten möter inte kan gestalta den praktik som utgör utbildningens mål. I studenters samtal saknas lärares röster som professionella företrädare för yrket. Yrkets egna mästare kan mot bakgrund av denna förändringsdiskurs i hög grad betraktas som noviser.

I övergången från en förmedlande till en reflekterande och utforskande relation mellan student och utbildningskontext formas nya villkor. Studenten antas här söka och forma sin egen lärargestalt; den reflekterande praktikern, genom ett forskande

förhållningssätt i en utbildning som inte bidrar med konkreta svar. Ett budskap som uppfattas av studenten är att yrkets praktik behöver studeras kritiskt som en aspekt av ett forskande förhållningssätt och som ett led i den egna kunskapsbildningen. I studentens samtal framställs dock istället en kritik riktad mot lärare och yrkets praktik som leder till en bristande tilltro till utbildningens möjligheter att erbjuda ett relevant innehåll. Studentens kritiserande iakttagelse förefaller inte ta vara på eller förstå lärares beprövade erfarenhet. Studien visar svårigheten att konstruktivt bearbeta såväl teoretisk som konkret erfarenhet, och att hitta de förebilder och den kunskap som kan utgöra stöd i denna bearbetning. Å andra sidan formuleras i samtalen en mängd erfarenhetsgrundade eller teorigrundade frågeställningar som leder till resonemang som söker förklaringar, men också leder till nya frågor. Dessa frågor förefaller uppstå spontant i mötet med andras erfarenhet, interaktionen inspirerar tanken och uttrycket. Studenterna förefaller dock sakna verktyg eller beredskap för systematisk bearbetning.

Studien genomförs under lärarutbildningens första år. Tidigare studier visar hur studenten förändrar sitt sätt att resonera under utbildningen (ex Calderhead & Shorrock, 1997; Hasselgren, 1981; Jönsson, 1998). Föreliggande studie kan inte uttala sig om förändring. En hypotes kan därmed vara att denna studies slutsatser inte är giltiga sett i längre perspektiv. En slutsats är dock att det tidiga konkreta mötet med yrkets praktik bidrar till nya innehållsliga dimensioner som gör processen mer komplex än en utbildning som kan erbjuda en förutbestämd progression. Studenten deltar i och iakttar ett annat innehåll än det planerade och formulerade. Till skillnad mot en förebildande eller forskningsförmedlande utbildning där idealet respektive teorin kan bidra till progression kan en växelverkande utbildning leda till en ny problematik där progressionen förväntas inspirera men också stödja studentens egen process.

Studien visar också på samtalets potential och betydelse, såväl kollektivt som enskilt. Syftet var inte att studera samtal i utbildningen. Studiens design synliggör dock värdefulla aspekter på erfarenhetsutbyte och friutrymme för studenten i utbildning. Det kollektiva samtal som först kan uppfattas som ytligt och ostrukturerat innehåller berättelser från utbildningens praktiker, där framför allt yrkespraktiken erbjuder meningsfulla situationer upplevda av studenten. Enskilda studenter tar del av andras erfarenhet och lägger den till sin egen. Det erfarenhetsgrundade kollektiva seminariesamtalet kan därmed bidra till att synliggöra yrkets reella praktik. Frågan är dock hur detta innehåll kan tas till vara i en kollektiv och enskild kunskapsutveckling.

10. AVSLUTANDE REFLEKTIONER

I detta avslutande kapitel fokuseras inledningsvis studiens bidrag till kunskap om lärarutbildning och därmed behov av möjliga fortsatta studier. Min avsikt är att låta studiens slutsatser utgöra utgångspunkt för reflektioner kring lärarutbildning som akademiskt yrkesutbildning i relation till yrkets praktik och teori. I avhandlingens inledande kapitel väljer jag att använda uttrycken inre och yttre struktur för att tydliggöra skillnaden mellan det innehåll som erbjuds och uppfattas av studenter och utbildningens organisation och form.

I dessa avslutande reflektioner utgör yttre och inre struktur en tankemodell genom att resonera kring studiens slutsatser mot bakgrund av utbildningens innehåll, undervisningsformer, villkor samt dess relation till verksamhetsområdet. Avslutningsvis diskuterar jag studiens val av metod och genomförande, därmed också dess konsekvenser för studien som helhet.

Reflektion över studiens slutsatser och nya frågor

Denna studies anslag är praxisrelaterat genom sin närhet till lärarutbildningspraktiken och till frågan om att söka möjliga vägar att förstå utbildningens och yrkets uttryck. Målet med studien är att bidra till kunskap om lärarutbildning genom att ta del av studenters samtal i utbildningen, och därigenom förstå det som jag väljer att kalla för utbildningens inre struktur. Det problemområde som tecknas i avhandlingens inledande kapitel, tar utgångspunkt i lärarutbildning som akademisk yrkesutbildning. Den existerar under andra villkor än akademisk utbildning i allmänhet. Utbildningens vetenskapliga grund och forskningsbas (Högskoleverket, 2008)⁶² förväntas bidra till både reell kontakt med en pågående relevant forskningspraktik, och ett forskande förhållningssätt såväl i relation till, som inom en yrkespraktik. Intentionen med lärarutbildningen är att göra den mer akademisk och samtidigt bättre förankrad i yrkets praktik.

Ett dialektiskt förhållningssätt i utbildning hindrar polarisering. Dialektikens poäng är att spänningsfält bidrar till en dynamik där motsättningar och kritisk

⁶² I samband med Högskoleverkets senaste utvärdering av lärarutbildning används uttrycket forskningsbaserad utbildning för att därigenom förstärka betydelsen av utbildningens akademiska karaktär.

reflektion kan skapa kunskapsutveckling. Tolkningen av spänningsfälten mellan det igenkännbara och förändring, ställningstagande och utforskande, samt progression och process kan diskuteras i relation till vetenskaplig grund och yrkesförankring. Dessa spänningsfält kan ses som kritiska aspekter av hur traditioner, intentioner och förväntningar bidrar till utbildningens uttryck och studenters tolkning. Inledningsvis i denna avhandling (kapitel 2) beskriver jag lärarutbildningens tradition som normativt förebildande, forskningsförmedlande respektive växelverkande. Denna grova skiss visar hur utbildningen förändrats i en riktning där den enskilde studenten numer ges en ansvarsfull och självständig roll, samtidigt som villkoret för yrkesuppdraget tenderar att bli allt mer komplext. Vidare har perspektivet vetenskaplig grund ur ett historiskt perspektiv, först stärkts och sedan, i nutida utbildning, förskjutits från att ses som något perifert och föreskrivande till att betraktas som integrerat i yrkets verksamhet. Kraven på studenten har förändrats från att vara mottagare av utbildning i syfte att tillämpa, mot att kritiskt och reflekterande förhålla sig till utbildningens innehåll och egen förändring i syfte att kunna leda såväl andras som eget lärande.

Utredningar om lärarutbildningen använder metaforen växelverkan (UHÄ, 1992; SOU 1999:63) Att tala om växelverkan visar, som jag ser det, på dynamik och rörlighet. Begreppet har sitt ursprung inom naturvetenskapen där innebörden är en förändringsprocess.

Växelverkande galax, galax vars former förvidits av tidvattenkrafter som uppstår i tät växelverkan med en granngalax. Ofta utvecklas bryggor mellan galaxerna och svansar som kan sträcka sig hundratals ljusår ut i rymden. Växelverkan kan ha till följd att två eller flera galaxer gradvis närmar sig varandra för att slutligen smälta samman till en enda galax. Om galaxerna är gasrika kan slutfasen bli dramatisk: en stor mängd stjärnor kan komma att bildas under kort tid. (NE, 2006)

Denna process kan användas som en metafor för yrkesutbildningens villkor. Dramatiken i form av en stor mängd stjärnor, kan skapas vid de tillfällen studenten erfar att utbildningens innehållsliga delar smälter samman och skapar ny kunskap och insikt. Denna nya kunskap kan vara av olika karaktär, men alltid meningsfull för studenten. Skeendet i form av tidvattenkrafter samt bryggor och svansar som skapar sammansmältningar, kan ses som den studentens egen process. Den nya galaxen är ett led på vägen mot något annat. Scenariot från universum visar också på erfarenhetens och kunnandets oändlighet och svårfångade karaktär. Detta begrepp synliggör därmed utbildningens process i spänningsfältet mellan motstånd och mening.

Utgångspunkten för min tolkning och förståelse är att vetenskapligt förhållningssätt inte enbart tillhör forskningens praktik, utan i lika hög grad läraryrkets (Orlenius, 2005; Thiessen, 2000; Westbury m fl, 2005). En

konsekvens av studiens resultat är att den blivande läraren tidigt i sin utbildning behöver komma i kontakt med och förstå både forskning som naturligt fenomen inom en yrkespraktik, och det vetenskapliga förhållningssättets bidrag till att kunna förhålla sig till och förstå en yrkespraktik. Dessa villkor är, som jag finner det, inte knutna till en viss progressionsnivå eller ett visst innehåll. De representerar utbildningens och yrkets karaktär som helhet. Det tidiga konkreta mötet med utbildningens praktiker och yrkets praktik, samt innehållslig fokus på erfarenhetsgrundade frågor är betydelsefullt för blivande lärare. Studien visar dock att dessa erfarenheter kan leda både till ogrundade slutsatser och till klarhet och osäkerhet. Den mångfald och de variationer som utbildningen öppnar för kan därmed behöva stödjas med vetenskapliga verktyg för att därigenom göra dem synliga, jämförbara och möjliga att förstå.

Studentens resonemang i min studie kan uppfattas som prövande och undersökande av det innehåll som framställs i utbildningens praktiker. I det kollektiva samtalet görs enskilda iakttagelser och upplevelser gemensamma. Den enskilde studenten tar stöd i det kollektiva, men också i annan erfarenhet och egen förförståelse. En studie som närmar sig studentens erfarenhet av utbildningens innehåll och form kan diskuteras i termer av didaktik. Lund (2004) definierar uttrycket professionsorienterad didaktik som ”sammanhängande analyser af videnstiegnelse og vidensanvendelse inden for et givet professionsområde og en given professionsuddannelse i et didaktisk perspektiv.” (s 195) Således är professionen utgångspunkt för utbildningens didaktiska val. Lärarutbildning som akademisk yrkesutbildning behöver formulera sin egen professionsorienterade didaktik, frågor om innehåll, form och process samt motiv för dessa ställningstaganden. Detta tvingar utbildningen att explicitgöra det som i hög grad är en implicit didaktik (Lund, 2004, s 197). I denna studie utmanas exempelvis frågan om innehåll, reflektion och progression.

Begreppet didaktik har idag i synnerhet inom en nationell kontext, fått en mer allmän och ofta förgivet tagen definition. Problemet med didaktikbegreppet är att det kan användas som ett förlösande tecken på kvalitet utan vidare utredning om dess innebörd (Hopmann, 2007). Hopmann beskriver allmänt didaktik i form av en triangel där innehåll, lärare och student placeras i var sin spets och där undervisning, interaktion och lärande kan ses som aspekter i en kunskapsprocess (se även Falk, 1999, s 172 f.). Frågan om innehåll kan här snävt formuleras som ämneskunskap samt didaktisk kunskap och kompetens, men i vidare mening består lärares kompetens även av betydligt mer svårfångade områden. Hoban (2005) gör bilden av kompetens ytterligare komplex genom att tala om ”teachers who are reflective, flexible, technology literate, knowledgeable, imaginative, resourceful, enthusiastic, team players and who are conscious of

student differences and ways of learning” (s 1). Carlgren och Marton (2000) riktar fokus mot lärares professionella objekt, det vill säga det som tillhör läraryrkets och inget annat yrkes domän. Kompetens innebär också att hantera det i stunden specifika, det vill säga kompetens är därmed kontextuell (Söderström, 1990). Det finns således anledning att problematisera utbildningens innehållsfråga. Läraren i en lärarutbildning är med självklarhet den formellt utsedde utbildaren, men begreppet lärare kan också vidgas till alla de aktörer som bidrar till ett innehåll. De aktörer som studenter möter i yrkespraktiken fungerar som bärare av innehåll (jmf Bakhtin 1997; Holquist, 2002). Frågan vem som är läraren ställs i relation till de miljöer studenter iakttar och deltar i. Begreppen undervisning, interaktion och lärande ges därmed en egen innebörd i lärarutbildning.

Forskningsbaserad lärarutbildning kan tolkas som att innehållsligt tala om eller påvisa forskning eller att metodiskt handleda studenters uppsatser, när den huvudsakliga aspekten utifrån ett yrkesperspektiv kanske är vilka kompetenser studenten behöver utveckla för att kunna förstå och använda forskningen och dess praktik inom lärarprofessionen. Diskussionen om innebörden av den akademiska yrkesutbildningens vetenskapliga grund förs kring hur yrkeskunnande kan relateras till vetenskaplig kompetens (ex Josefson, 1991; Westbury m fl, 2005; Orlienius, 2005), och hur utbildningen kan skapa närhet och tydlighet avseende forskningens praktik (ex Riita Jyrhämä, Heikki Kynäslahti, Lena Krokfors, Reio Byman, Katriina Maaranen, Auli Toom & Pertti Kansanen, 2008). Carlgren (2005) hör till dem som menar att lärare måste ges möjlighet att utveckla sitt yrkeskunnande inom ramen för sin egen praktik, vilket därmed får betydelse för hur utbildningen förbereder för denna kompetens. Selander (2006) efterfrågar en ny professionsrelaterad kunskap, det vill säga, det är yrkeskunnandet som ska vetenskapliggöras i en utbildning. I Högskoleverkets senaste utvärdering av lärarutbildning (2008) diskuteras såväl karaktären av utbildningens forskningsbas, som beprövad erfarenhet i jämförelse med erfarenhet. Dessa perspektiv på vetenskaplig grund pekar åt samma håll, att stärka betydelsen av forskning och vetenskaplig kompetens inom utbildningen och inom yrket. En väsentlig fråga är då vilka didaktiska val som tillgodoser det.

Föreliggande studie söker inte efter förutbestämda tecken på vetenskaplig grund eller yrkesförankring. Genom att rikta fokus mot de spänningsfält som gestaltas i studenters samtal är min avsikt i stället att förutsättningslöst finna lärarutbildningens karaktär mot bakgrund av dess villkor. Studien visar att den goda yrkespraktiken och den professionelle läraren inte är synlig i studenters samtal. Utbildningens innehåll öppnar dock för en rad frågor som kräver bearbetning för att bli möjliga att förhålla sig till. Det innehåll som studenter

beskriver kan ses som utgångspunkt för problematisering och reflektion. I studenters kollektiva möte ges möjlighet till erfarenhetsvidgande som i sin tur ger näring åt den enskilda studentens process. Det finns således ett öppet och sökande förhållningssätt till yrkets teori och praktik. Studenten förefaller dock ställa andra frågor än utbildningen ger svar på. Redan i ett initialt skede av utbildningen fokuserar alltså studenten sitt blivande yrke. En logisk progression kan visa sig omöjlig när studenten tidigt får möta yrkets vardag. Till skillnad mot att som tidigare lära sig om yrket för att i ett senare skede, när man har lärt sig om, lära sig i yrket, det vill säga praktisera, karaktäriseras utbildningen av att samtidigt lära sig om och i. En formaliserad idé om progression i en utbildning kan därmed inte synkroniseras med de erfarenheter studenten skaffar sig i sitt eget möte med yrket. Det kan ses som omöjligt att isolera ett planerat objekt, och bortse från det som hamnar utanför detta objekt. Yrkespraktiken erbjuder en stor mängd upplevelser och bidrar till erfarenheter som studenten finner det nödvändigt att förhålla sig till och förstå. Studenten arbetar med att för egen del förstå sig själv i sitt blivande yrke med hjälp av tidigare erfarenhet och föreställningar, samt med hjälp av den kunskap och erfarenhet som utbildningen erbjuder.

Den akademiska utbildningens formalisering kan ses som ett hinder för erfarenhetsgrund och utmaning. Man kan ställa meningsskapande processer mot utbildningens avsedda progression, och även studentens krav på rationalitet. Det finns en risk att utbildningens planerade och logiska progression inte kan svara upp mot studenters specifika kunskapsbehov. I förlängningen kan det leda till att studenter enbart ställer sig de frågor de uppfattar att de är uppmanade att ställa, eller som rationellt kan ge avsedda poäng. Frågan är om socialisering i utbildning handlar om att anpassa sig till praktiker eller övning i kritisk reflektion. När uppnåendegrad av lärandemål konkretiseras riskeras en utbildning där mätning och kontroll av det iakttagbara görs centralt. Agélii (2007, s 103 f.) diskuterar kritiska aspekter med den så kallade bolognaanpassningen. Den första är just konkretisering av mål, och mätning av dessa mål, som enligt Agélii, kan leda till en snävare syn på kunskap. Lärandemål och undervisning kan riktas mot mål och produkt, till skillnad mot kunskap, erfarenhet och process (se Kvalbein, 2003, 2006; Rosenqvist, 2004). Den andra kritiska punkten är ökat fokus på anställningsbarhet vilket kan hindra möjlighet till utveckling och stöd för kritisk reflektion. Kravet på effektivitet kan leda till att begrepp som reflektion får en underordnad betydelse, före det rationella. Frågan om utvärderingsbara lärandemål kräver eftertanke och didaktisk medvetenhet. Europaanpassning är därmed inte enbart en fråga om innehållslig struktur och examenskrav. Den leder till nya didaktiska villkor.

Blivande lärare och lärare kan enligt tidigare studier kritiskt uppfatta utbildningen som bristfällig avseende konkretion, trovärdighet och inflytande (ex Bronäs, 2006; Morberg, 2005). I föreliggande studie söker studenten inte konkretion i form av färdiga lösningar eller modeller. Istället synliggörs delvis ett utforskande förhållningssätt till de erfarenheter som utbildningen erbjuder. Utbildningen innehåller en rad utmaningar, inte minst genom det tidiga mötet med yrkets praktik. Däremot visar studenter ett visst tvivel kring utbildningens möjlighet att bidra till deras utveckling och kompetens. Tvivlet kan finnas i relationen mellan progression och process. Exempelvis när Falk (1999, 2003), Edwards och Protheroe (2003) eller Kvalbein (1999) beskriver en stödjande och i hög grad bekräftande utbildningspraktik, kan denna troligen utgöra mer hinder än möjlighet. Om man förstår en lärande process som dialektiken mellan prefiguration, konfiguration, nykonfiguration (Kemp, 2005; Ricoeur, 1993, 2002) så är utbildningens uppdrag att stödja denna process genom att utmana. Utbildningens uppdrag är dock inte enbart att utmana. Utmaningen behöver också bearbetas med begrepp och verktyg som långsiktigt kan bidra till att utveckla ett forskande och kritiskt reflekterande förhållningssätt.

Studenten som blivande lärare fokuserar yrkespraktiken som verksamhet, den kompetens som kommer att avkrävas dem och i relation till det den egna processen. Haug (2008) menar att lärarutbildning behöver förklaras och förstås med utgångspunkt i utbildningens och yrkets kontext, och därmed både inifrån yrkets praktik och genom yrkets yttre villkor. Studien visar dock att de lärare som företräder yrket och den yrkespraktik som studenter deltar i och iakttar kritiserar av studenter. Studenter visar inte tilltro till lärares kompetens. Läraren som företräder yrket kan därmed inte ses som modell eller identifikationsobjekt. Denna tendens kanske alltid har funnits hos blivande lärare; att kunna göra något bättre. Möjligen kan det vara en drivkraft i en lärande process (jmf Kemp, 2005). Det som kan oroa är dock hur studenter inte visar tilltro till den yrkespraktik de har att identifiera sig med. Jernströms studie om blivande hattmakare visar hur mästaren och ”lärlingen” tillsammans lär sig om och i en praktik. Liknande exempel ges av Lendahls Rosendahl (2000) i en utvärderande studie av lärarutbildning. Detta handlar inte förebildande, snarare en uppfattning om trovärdighet till yrkets företrädare. Med ett reflekterande perspektiv på det innehåll som utbildningen erbjuder aktualiseras här också skillnaden mellan att kritisera och att kritiskt granska exempelvis erfarenhetsgrundade situationer.

Studien visar också att yrkespraktiken, i studentens ögon, är tyst utöver vardaglig spontan och konkret handling och reflektion. Studenten förefaller vara en aktör som iakttar och övar, men som saknar lärares strategier kring val och ställningstagande. Tidigare erfarenhet, föreställning och teorigrundat innehåll

hämtat från den högskoleförlagda utbildningspraktiken bidrar till studentens perspektivtagande. Lärares perspektiv kan förefalla saknas, vara fragmentiserat eller riskera att missuppfattas. Till exempel Ekholm (2005) diskuterar behovet för lärare att systematiskt kunna bidra till att skapa kunnande för att stödja andras lärande. Att socialiseras i en yrkespraktik är inte tillräckligt om denna praktik och praktikens aktörer inte lyfter fram sin roll som företrädare för yrket. Talet om lärares brist på yrkesspråk är en förklaring som dock kan ställas mot relationen vardagligt och vetenskapligt språk (jmf Selander, 2005). En annan förklaring kan finnas i den deprofessionalisering av lärare, och lärarutbildningens normativa relation till yrkets praktik som Carlgren beskriver (1999). En iakttagelse i denna studie är att det förefaller saknas en kommunikativ praktik där yrkesspråket uppmärksammas och kan utgöra verktyg, i synnerhet i relationen mellan blivande lärare och lärare i verksamhetsförlagd utbildning. Studentens roller; att öva sig som lärare och att iaktta och granska kan utgöra hinder för kommunikation om studenten eller de lärare studenter möter är bärare av den historia där utbildningen sågs som förebildande för lärares praktik, eller där teori och forskning var en perifer praktik för lärare. Om studentens iakttagelser av yrkets praktik inte kan leda till fördjupad analys inom denna praktik kan de förbli isolerade uppgifter eller ett kritiserande utan kontextuell förståelse.

Tiden går men kritiken består. I samband med denna studie utreds svensk lärarutbildning än en gång. Framtidens lärare ska bli bättre utbildade för sitt uppdrag, brister ska undanröjas och kritiken möjligen få ett nytt ansikte. Scenariot kan också bli att den kritik vi redan känner till kvarstår trots ombildning av utbildningen (jmf Tibble, 1971). Även om en reform sällan kan sträcka sig längre än till yttre struktur och innehåll, bär den ändå med sig ideologiskt grundade incitament som mer eller mindre ges utrymme i en utbildning (jmf Kansanen, 2006). Hur kan man då förstå lärarutbildningens relation till professionens karaktär och till skolutveckling, det vill säga uppdraget att leda sin egen yrkesverksamhet? Titeln: *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU, 1999:63) är ett tydligt tecken på en ambition som kan stödjas och utvecklas genom utbildning. En utbildning ger en grundkompetens, inte enbart genom att tillföra kunskap, utan också genom dialog med yrkets aktörer kring verksamhetens innehåll. Förståelse av villkor kan fördjupa kunskapsutveckling. I ljuset av detta kan man nu återigen tala om att bevara och förändra, anpassa och utveckla. I en alltmer kontrollerad lärarpraktik är det rimligt att lärare kan ta makten över sin kompetens och egen praktik för att den inte ska förminska till en testfunktion. Nyutbildade lärare behöver dessutom förstå de strukturer som bidrar till såväl ett offentligt som politiskt samtal och dessutom kunna möta denna retorik med professionella uttryck och argument (jmf Andersson om paradigm, 1995). En av de mest väsentliga

aspekterna av lärarutbildningens innehåll torde därmed vara att skapa en stabil yrkesprofessionell grund för ett forskande och kritiskt reflekterande förhållningssätt till sig själv som lärare, till den egna praktiken och till de kontextuella krav och villkor som konstitueras kring yrkets och dess praktik.

I den akademiska diskussionen om lärarutbildningens vetenskapliga grund föreslås explicit bearbetning av forskning och vetenskapsteori, problemorienterade undervisningsformer, forskningsanknytning av innehåll samt ett ”öppet intellektuellt klimat” (Carlström Hagman, 2005, s 10) som tillåter såväl det direkta och spontana såsom det kritiskt analyserande. Carlström Hagman menar att dessa drag kan ses som utgångsläge, men efterfrågar även ett samtal om attityd till vetenskaplig grund i lärarutbildning. De spänningsfält som identifieras i föreliggande studie kan ge ytterligare bidrag till diskussionen. För det första, hur kan det som studenter uppmärksammar och resonerar kring synliggöras och fördjupas som kunskapsobjekt i utbildningen? För det andra, hur kan yrkespraktikens lärare bli en aktiv part genom sin beprövade erfarenhet och på vetenskaplig grund i mer reell mening? Dessa frågor ser jag som möjliga och nödvändiga att studera och att fortsättningsvis utveckla kunskap om.

En översikt om forskning inom högre utbildning (Kim & Olstedt, 2003) konstaterar att avhandlingar inom högre utbildning ofta studerar yrkesutbildning. De menar att student- eller individperspektivet är vanligt och efterfrågar därför forskning om samspel mellan aktörer, praktiker och strukturer med den akademiska utbildningens villkor som utgångspunkt. Mina frågor om fortsatt forskning kan placeras inom detta kontextuella behov. I samband med avslutningen av detta avhandlingsarbete har tre andra avhandlingar om lärarutbildning publicerats. Persson (2008) studerar ur sociologiskt perspektiv läraryrkets förändring avseende strukturella villkor, lärare som agenter och interaktionen där emellan under åren 1800-2000. Studien ger en fördjupad historik om förändringars villkor och effekter. Den pekar bland annat på yrkets relation till yttre struktur. I en etnologisk studie av lärarutbildning fokuseras hur lärare skapas genom rådande föreställningar om personlighet, flexibilitet, självständighet och mångfald, (Åberg, 2008). Denna studie belyser hur aktörer och kontext bidrar till den lärare som iscensätts, och som studenter har att förhålla sig till. Öberg Tuleus (2008) studerar ur fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv innebörden av fenomenet lärarutbildning som levd erfarenhet genom att följa studenter, lärarutbildare i högskola och i verksamhetsförlagd utbildning på tre lärosäten. Studien beskriver hur lärarutbildning gestaltas i mötet mellan dessa tre aktörer. Min studie behandlar innebörd av lärarutbildning och läraryrke genom studenters samtal. Det unika med min studie som kan komplettera de

ovan nämnda är att den kan ge ett bidrag till lärarutbildning som didaktisk projekt.

Reflektion över kritisk hermeneutik som metod

I denna studie tar jag stöd i ett kritisk hermeneutiskt förhållningssätt i val av begrepp och analysprocess. En central fråga är hur denna teori och filosofi har behandlats i studien. Man kan också ställa frågan om valet av teori och metod har fungerat väl i relation till studiens forskningsfråga. Den första frågan handlar om förtrogenhet och rättrogenhet, det vill säga har jag behandlat kritisk hermeneutik på ett lämpligt och rimligt sätt? Den andra frågan berör relationen mellan slutsatser och motiv. Har teorin varit ett stöd i forskningsprocessen och kan man hävda att studiens slutsatser synliggör ny kunskap om lärarutbildning? Inom ramen för båda dessa frågor finns den mer existentiella frågan om min egen process och förändring, dess betydelse för studiens resultat och betydelse för mig själv.

En tradition och teori som leder till en forskningsmetod har sin grund i en filosofi, det vill säga, ontologi, epistemologi och metodologi är oskiljbara aspekter i en studie. En av de specifika aspekterna med kritisk hermeneutik är tolkningens båda riktningar, dels inåt mot förståelsen av subjektets relation till en referens, dels utåt och mot förståelsen av institutionella, strukturella aspekter. Detta formar tolkningsprocedurerna process där interaktionen student och kontext utgör ett mönster. Tolkningen sker genom en dialektik mellan förklaring och förståelse. I den mer förklarande fasen var Bakhtins begrepp till hjälp. Även denna dialogiska teori förhåller sig såväl till subjekt som till struktur. Uttrycket, är enligt Bakhtins tolkning, det vi kan analysera och skapa förståelse för. ”Humanvetenskapernas objekt är det *uttrycksfulla och talande* varat. Detta vara sammanfaller aldrig med sig självt och är därför outtömligt till sin mening och betydelse” (Bakhtin, 1997, s 258). Detta ”vara” framställs i olika sammanhang. ”Masken, rampen, scenen, det ideala rummet osv som olika former av uttryck för framställningen av varat (men inte för dess unika eller reella karaktär) och oegennyttan i förhållande till varat.” (s 258) Interaktionen på denna scen är det som är möjligt att iakttä och förstå. Begreppen har utgjort ordningsskapande verktyg som därmed synliggjort interaktionen mellan studenters ”vara” och omgivande kontext, och gjort den möjlig att tolka. Begreppen bidrog till en tankemodell som därmed utgjorde en stödfunktion. Detta innebar att jag kunde sortera studiens empiriska data som yttrande, riktning, respons och interaktion.

Om jag vänder på det och frågar mig om jag hade klarat mig utan denna teori eller lika gärna kunnat använda en annan, så är den frågan omöjlig att svara på,

eftersom jag inte kan rekonstruera eller ”se bakom” en konsekvens av ett sådant val. Jag kan således inte veta vad det hade haft för betydelse för studiens resultat och slutsatser. Jag hävdar heller inte att jag utnyttjat Bakhtins teori fullt ut, det har heller inte varit min avsikt. Mitt pragmatiska val är att teorier kan användas för klargörande av ontologiska utgångspunkter och/eller som analysverktyg. Mot bakgrund av det ser jag att min tolkning och användning av denna teori har fungerat som ett stöd.

Studiens utgångspunkt är att tillvaron är komplex genom att den ständigt formas och omformas i mötet mellan människor. Det finns således ont om stabila sanningar, och gott om både delad och enskild erfarenhet. Ricoeurs (1993, 2002) kritiska hermeneutik innebär att det som tolkas är det som visar sig framför texten, således inte subjektets intention. Utgångspunkten för analys är tecken i den form som de gestaltas i texten, allt ifrån de konkreta till de symboliska. Här skiljer sig således kritisk hermeneutik från en mer existentiell hermeneutik. Ricoeur använder diskursbegreppet för att rama in de villkor som bidrar till meningsskapande. Diskursen kan förstås genom förmedlaren, mottagaren, interaktionen och sammanhanget. Denna procedur har hjälpt till att skapa en distans till det studenter talar om. Jag kan därmed se teorins möjlighet i relation till studiens syfte. Mitt val av tolkningsperspektiv som explicit förförståelse strider dock mot hermeneutikens idé om öppenhet mot empirin (jmf Nyström, 2003). Jag har således valt att delvis låta mig styras in på valda och möjliga tolkningsspår. Detta val av process grundas till viss del i traditionen att orientera sig inom relevant forskning och teori för att därigenom kunna tolka empirin. Valet har troligen haft en viss betydelse under analysprocessen. Jag har dock sett empirin som central genom att låta valda perspektiv få en avslutande roll i tolkningen. En kritisk aspekt kan vara mitt val av i huvudsak svensk forskning om lärarutbildning och akademisk yrkesutbildning. Detta kan ses som en avgränsning där det i vissa fall är mest relevant att förhålla sig till det mer närliggande än det avlägsna. De internationella studier om lärarutbildning som jag har tagit del av visar sig i hög grad ha karaktären av aktionsforskning som utvecklar, prövar och utvärderar. Det visar att lärarutbildning internationellt sett är en diskuterad och omskriven utbildning. Jag har dock inte haft avsikten att redogöra ingående för denna forskning eller diskussion.

Kritisk hermeneutik både möjliggör och kräver forskarens synlighet. Forskarens förförståelse följer tolkningens process och blir därmed en del i den. Genom tolkningen blir forskarens förförståelse utmanad, det vill säga förklaringen öppnar för alternativa tolkningar. Att som forskare utmanas kräver att både vara öppen för det icke förväntade, och att iakttä och fundera kring den egna lärandeprocessen. Ricoeur uttrycker att ”tolkningen av text fullbordas i ett

subjekts tolkning av sig själv” (1993, s 54). Tolkningen leder därmed till förändring av den egna förförståelsen i meningen att förstå på ett annat sätt. Mitt intresseområde utgör samtidigt mitt arbetsfält. Under studien har jag därför både haft en kritiskt analyserande och yrkesmässig närhet till en egen yrkespraktik. Det innebär att jag under en längre tid i takt med studiens genomförande, parallellt granskat denna praktik. I denna process kan jag märka hur mitt sätt att förstå studiens problemområde har utmanats och förändrats. Möjligheten till både närhet och distans har gett mig perspektiv i vardagen. En annan fråga är hur min förförståelse har förändrats i relation till studiens analysprocess och slutsatser. I den mån det är möjligt att identifiera och beskriva detta så kan jag se att den empiriska text jag inledningsvis tolkade, successivt och genom analysens faser gestaltat sig som en förnyad förståelse. Ett exempel på det är hur de studerade samtalen framstod i ett nytt ljus när de utsattes för systematisk analys. Min egen förförståelse och dess förväntningar har därmed utmanats. Det som vid en första anblick var ett ytligt samtal utan motiverad förankring visade sig innehålla meningsfulla bidrag till innehåll i en lärarutbildning.

Vad har jag själv lärt mig om lärarutbildning genom detta möte med studenter utanför undervisningens praktik? Ett nytt perspektiv har öppnats för mig och fördjupat min förståelse av studentens situation. Framför allt har jag förstått mer om studentens utbildningsvardag, och därigenom förändrats som lärare i mötet med studenten, men också fångats av hur mycket som kan rymmas i det omedelbart iakttagbara. Jag har lärt mig betydelsen av att förstå studentens referens. Vidare ser jag det väsentliga i att ge akt på min egen förgivettagna kunskap om lärare och lärarutbildning, som kan riskera att hindra de frågor eller tankegångar som studenten behöver kunna ge uttryck för. Jag har också kunnat identifiera hinder för utveckling av vetenskaplig grund. Dessa nya insikter är användbara i såväl utbildande som forskande praktik. Som forskare kan jag se nya möjligheter i studier av mer interaktiv karaktär. Min studie är praktisknära, dock kan jag inte säga att jag har forskat ”med” studenter. Något som jag ser som en intressant utmaning om möjlighet ges. En av studiens kritiska aspekter kan vara att den enbart genomförts på ett lärosäte med en relativt liten lärarutbildning, och därmed inte kan generaliseras till studentens situation i allmänhet. Ytterligare en aktuell forskningsfråga att ställa i det sammanhanget kan då vara hur studiens resultat skiljer sig mellan högskola och universitet. Det vill säga vilken betydelse har lärosätets akademiska status för blivande lärares utbildning?

SUMMARY

Teacher education is often described as complex. It is to a considerable degree the subject of criticism, not least through the differing interests and interpretation. This criticism can be perceived as timeless. Both historically and in our own time the education has been discussed and changed to match current traditions and intentions, both in the profession and in professional education. What is unique about teacher education is that besides having to comply with the terms of academic education, it is also a political instrument used to control schools, while at the same time it is education for practising a specific profession. Thus teacher education must be anchored in the profession and contribute to active skills on a scientific basis.

The teaching profession changes partly through political decisions about preschool and school, but also in step with changes in professional life in general. The practice of teaching is now more characterised by freedom under responsibility, but at the same time with external controls. Teacher education needs to reflect the characteristics of teaching practice and developments based on the profession and knowledge. On the other side are the future teacher's conceptions and expectations of both the profession and the education. Studies clarify the importance of the process of socialisation (Lortie, 2002) and the students' undecided approach to changes in the profession (Lindblad, 2004).

There is an ongoing debate in the academic world about the scientific basis of education. Ever since the reform in the Higher Education Act 1977 (SFS 1977:218), it has been an express requirement that teacher education must be scientifically founded. At the same time, studies and evaluations show that this has not turned out as expected. The education does not show sufficient scientific quality according to the criteria applied in this assessment. The extent of the scientific foundation in an academic professional education is discussed to a certain extent. One criticism is that scientific content can be perceived as fragmented elements in the education (Säljö & Södling, 2006). Studies can also be found which show that the students' criticism of the education points more to a lack of definite preparation for practising the profession, and criticism of its relevance and coherence (e.g. Morberg, 2005) than a lack of science. Another

issue is the nature of the scientific foundation of the education and its effect on the teacher (e.g. Forsberg & Lundgren, 2006; Gabrielsson, 2005; Säljö & Södling, 2006). There is further discussion of scientific approaches as aspects of the competence of the profession (Westbury m fl, 2005; Orlenius, 2005). Another classical criticism of research is its relevance and visibility in the practice of the profession (e.g. Carlgren, 1999; Carlgren & Marton, 2000). In this study the scientific basis is defined as research within the field of practice of the profession, as scientific theoretical contributions through the theory and practice of research, and as research competence that is relevant to teachers. A scientific basis is closely connected with the profession and to proved experience, and thus to both field-based and college-based educational practice.

Thus it can be seen that teacher education is the object of criticism. Reforms consist typically of changes in external structures with the aim of meeting the demands of various interests. The fields of tension mentioned above are associated both with the provisions of higher education and education and with the theory and practice of the profession, and are to a large extent expressed as critical situations. The complexity of teacher education can thus be discussed from either academic or practical points of view. The nature of the fields of tension described initially varies according to whether they are seen from the student's perspective, or from the angle of education or the institute where it is practised. This study endeavours to examine education from the students' perspective. The student's encounter with education and the profession takes place within the framework of the complexity of education. This is shaped by the actors in education and its practice, which I refer to in the study as the inner structure. I also approach and seek to form an understanding of this inner structure of education by searching for the fields of tension expressed by the students. The aim with the study, starting out from the nature and objectives of the academic professional education, is to understand the field of tension expressed in the student teacher's introduction to education and the profession.

As a background for the study, I sketch the history of teacher education and its relation to the profession as an expression of an explicit pre-understanding. The objective of the education is to give students the necessary formal skills required at a specific time and in a specific context. Adaptations can be related to the immediate and specific requirements of practice, while changes relate to a developmental perspective. Teacher education in the last 150 years can be described through traditions or paradigms. Andersson (1995, 2002) finds that the most prominent paradigms in teacher education are the traditionally practice-oriented and the academic paradigms. Through time and against the background of nationally declared intentions, education can be described as model, or as

communicating research or interactive. These three characteristics are a declaration of intent that is more or less defined, and in turn defines the conditions for education. In contrast, the paradigms expressed by Andersson build up a picture of the practical side of education, and thus of its inner structure.

A traditionally practice-oriented paradigm can create prescriptive and normative education that hinders a more scientific approach. The academic movements in teacher education and the teaching profession have on the other hand been characterised by distance from the profession's own practices, but also of professional struggles. Focus on research was introduced emphatically into Swedish teacher education in the late 1940s, with the inauguration of teacher-education colleges and educational research. During the 1960s and 1970s there were changes in the opinions of the profession's relations to its scientific foundation. One report on teacher education, for instance, was entitled *Teachers for a School System in Development* (SOU 1978:86). In recent years the concept of school development has become an expression for the nature of the profession and the conditions in which it is practised. At the same time the discussion of the scientific basis was strengthened, and now constitutes a strong incitement to maintain quality. Education must "be founded on specific and practical experience" (SOU 1999:63, p. 77), and at the same time theoretical studies of subjects are influenced by experience from the practice of the profession. A reflective form of teaching involves giving the students the opportunity to develop a research-oriented, scientific approach.

A further perspective that is examined in this study covers the conditions in which education is conducted and its expression through the relations between challenge and exchange of perspective, and the role and nature of the periods of education spent in college and in practical education. The issue of the explicit ability of the education to challenge and develop earlier conceptions is brought to light (e.g. Falk, 1999; Emsheimer, 2000; Lindhart and Lund, 2006). It highlights the question of how the students interact with their education in both a situational and an individual sense. Another aspect is how practising the profession comprises the fields of both activity and research for the future teachers. The roles of the students can be changed and adapted by varying targets and exercises (Ottesen, 2006). The role of the teacher is to make available professional skills and practical professionalism, while at the same time forming a practical method open to critical examination. This change from the practice of the earlier professional education can be understood as a direction of the education towards a scientific and reflective approach. The college-based practical education provides theoretical models and tools for professional skills.

The degree and nature of freedom and control can change, as well as the nature of the content. The change from model-forming to interactive educational practice involves showing the relevance of the question of the content of education and the interaction in the student's encounter with this content (e.g. Bergdahl, 2006, Kvalbein, 1999, 2003, 2006; Lendahls Rosendahl, 1998; Rosenqvist, 2004). All in all, the student's own process is made visible as it progresses in a context where educational practices provide content based on varying points of departure and preconditions. Studies show that the distance between the practices of education appears to increase, in spite of the intended integration. .

The theoretical analytical instruments used in this study are based on three perspectives, which are treated through the concepts of pre-understanding and understanding, participation and socialisation, and specific or critical reflection. Pre-understanding and understanding is examined from a hermeneutic perspective where understanding is founded on an inner process through the external conditions, or in other words, the contextual conditions. In hermeneutic tradition, the interaction between pre-understanding and understanding is central to creation of meaning. Handling the relationship between pre-understanding and new understanding is a fundamental aspect which, according to hermeneutic theory, affects not only understanding, but also the person's actual existence and relationship with the surrounding world, and thus relationships both with others and with self. A critical hermeneutic theory formed by Ricoeur (1993) entails participation in a constant process of interpretation, in which the dialectics between pre-understanding and new experience opens up for contrasts. In this situation, communication becomes a central tool and prerequisite. The context offers signs that it is possible for the student to interpret and understand. Narration is thus a tool that creates distance. The study applies (with inspiration from Aristotle's mimesis) Ricoeur's concepts of prefiguration, configuration and re-configuration as visualisation of an understanding process (Ricoeur, 1993, 2002, Kemp, 2005). The concept and the process can become relevant in a professional education that alternates between proximity and distance from the profession and educational practice, and from the students' pre-understanding.

Professional education also involves participation and socialisation. The student's participation in practical education is founded on the importance of experience to understanding and for the need to place theory in context. A education anchored in a profession, with continual participation in the practice of the profession, will in thus entail both socialisation and learning through the practical education. A learning process based on experience can be described as sequential (e.g. H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1986; 2000) in the form of phases or a

progression according to a formula, or as process oriented (e.g. Lave & Wenger, 2005; Lave, 2000). Proficiency in the profession also brings the nature of the so-called silent skills to the fore. All professional skill has a silent dimension associated with theories around participation and socialisation. A critical aspect of education through participation is the difficulty of seeking distance, partly through this silent dimension, and partly through the power of socialisation. This makes critical reflection more difficult for the student.

The concept of reflection is widespread, but rarely substantiated and elucidated in education. In the field of teacher education and the teaching profession, on the other hand, there is a discussion of the implications of the concept (Hatton & Smith, 1995; Jordell, 2006; Nerland 2006). Van Manen, Donald Schön and John Dewey also bring up the concept of reflection with different aims and theories. In recent years a critical dimension has been added (Jordell, 2006) which considers for instance theories of reflective levels or perspectives of reflection in relation to societal and political contexts, taking a more critical and structurally founded attitude. The reflective movement that influences professional education is founded on Schön's theory (1991), which can be described as self-reflection in and about action (Nerland, 2006), and has contributed to an extended concept of knowledge in professional education. Reflection as a collective, conscious and structured approach to problems and complex issues can be related to Dewey (1999, 2004), who studies the concept of reflection in depth, critically and theoretically.

The analytical method of this study is based on critical hermeneutics with reference to Paul Ricoeur (Kristensson Ugglå, 1994; Ricoeur, 1993, 2002). Here the spoken passages studied are considered as text. Examples of central concepts are discourse, reference, explanation and understanding. Discourse is an expression of the nature of what is interpreted, and it makes visible the interaction of communication between actors and between actors and context. Reference is expressed as what the text is dealing with, meaning the occasion for the text and what the text is directed at. The alternation between explanation and understanding constitutes the procedure of interpretation, in which the explanation is aimed at structure and exposition, while understanding constitutes the more interpretative phase, in which meaning is sought. Ricoeur believes that the process of understanding "precedes, accompanies, concludes and envelops" the explanation (1993, p 96). In contrast, explanation and understanding, through the differences in their nature, support each other in a process of integration. Explanation opens the way for contrasts, which are subjected to alternative interpretations in the search for the most reasonable interpretation. This interpretation will find support in the parts, but take form in the whole. The

critical aspect of an interpretation is supported by the process in which understanding and tradition are compared with a critical approach and reflection. Within the framework of the analysis of the study is an examination of the power of the effect of history in relation to social, cultural and structural conditions.

In the more structural and exploratory analytical phase, concepts are taken from Michail Bakhtin's theory of dialogue (1997), such as genre, utterance, response and voice. The theory explains the formation of ideas through the interaction of the self and otherness. Here Bakhtin represents a communication-oriented phenomenology in which the form, content and action of the text or utterance interact as a trinity (Ongstad, 2006). The subject has its own value centre, from which the utterance and response are interpreted. The utterance is made at the meeting point of previous utterances and those which will be inspired by it. Thus an utterance can be the carrier of the voices who make themselves heard (Bakhtin, 2004; Holsánová, 1992), and must therefore always be interpreted contextually (Bakhtin, 2005). The concept of genre describes the nature and context of the text through its content, style and structure (Bakhtin, 2004; Maybin, 2001).

The data for the study was collected through participant observation of the students' collective discussions in the course of teacher education, and stimulated recall-inspired interviews with individual students. These students have thus listened to the collective discussion and carried their reasoning further in the form of discussion. The collective discussions took place in the form of four authentic seminars in the education, with different groups of students. The purpose of these seminars was to facilitate the interaction between experience and knowledge drawn from college and field-based educational practice. A total of 44 students took part in the study, of which 23 were interviewed individually. All these students had begun their education at the college of education that academic year, which included an introduction to a culture of professional education and to professional practice.

The collective discussions were studied in the first stage of the process, and subsequently the individual discussions one by one. After keeping the collective discussions in the foreground to begin with, as a sort of anchoring screen, the later analytical work alternated between the collective and the individual discussions. Here the analysis involved looking for patterns and sorting them, with the aim of finding contexts and contrasts (Ricoeur, 1993). Speakers, utterances, responses and interaction were studied. The text was segmented and de-chronologised (Ricoeur, 1993). This reading was documented with the help of working sketches of utterances and their origins, where they were directed, and

responses. Together with these, critical and suspicious interpretation contributed to renewed and deeper understanding. In the final phase of the analysis, the text as a whole was subjected to interpretation against the background of pre-understanding and explicit perspectives of interpretation.

The results of the study are presented in three chapters, of which the first two on the one hand provide an explanatory structure for the theme that appears, and on the other hand, in connection with this theme, put forward an interpretive discussion. The third chapter of the results consists of a summarising interpretation of the fields of tension that are brought to light. I have tested these fields of tension contextually and theoretically. This chapter therefore contains the conclusions of the study. The student's talk can initially be understood as talking about participation or observation, which reveals the two roles in education.

The student takes part in both college-based and field-based practical education. The difference between the two types of participation lies in whether the student's role is as a student, or as a future teacher. What the student says about participation is categorised as follows: corroboration and challenge, closeness and distance, or as external requirements and inner motives. In the collective discussions, the student's accounts and discussions of participation as a future teacher deal with teaching or working with teachers, and are characterised by a corroborative tendency and closeness. Students corroborate each other's experiences of participation. The collective discussion about participation as a student is characterised by uncertainty, criticism and feelings of inferiority. On the other hand, the individual student is challenged by the collective discussion and his or her own participation in the practical education periods of the course. In the collective discussion, distance is shown through exchanges of experience. The individual student makes use of this opportunity for further personal development. The perceived external requirements of the education are contrasted with the inner demands which are revealed through the practice of education.

Conversations about observations are concerned with both the observable aspects of the teachers' practice, the school as an institution, and the school as a phenomenon in society. The context of the profession is studied with reference to college-based teaching and earlier experience and conceptions. The description of ideas creates tensions between conceptions and new experience. Conversations elucidating observations alternate between: normative criticism and widened perspectives or opposition and openness. In the students' collective discussions, college-based educational practice provides support for normative criticism of experience gained in professional practice. The students criticise

teachers in their professional practice based on theories or prescriptive content. When the discussion turns to opposition to the professional practice and its teachers, support is found to a large extent in previous experience as a pupil, parent or teacher. The discussions that widen perspectives are based on a specific experience in practice of the profession, but with an apparently spontaneous wonder that is described through examples. These widening discussions seek to distinguish perspectives and explanations. Instead of reaching conclusions, the discussion develops freely between experience and establishment of facts. The discussion elucidates and reflects on the teacher's professional role and duties. In the individual discussions, these trains of thought are applied to the individual person, while the collective discussions of observations deal with other teachers. The individual student expresses a certain humility and uncertainty about the objectives of the profession and the possibility of the education contributing to competence.

The third, concluding chapter of the results deals with the fields of tension identified, but also the students' discussions in the teacher education course. The genre of the collective discussion can be described as accommodating and supportive of the other students, but to a considerable degree critical of the professional practice and its teachers. Positioning in relation to context can be characterised by distance and alienation. The speaker roles expressed apart from the students are the teacher, the pupil, the parent and the college teacher. The individual student applies the experience offered collectively by the group, and is able to compare and enhance his or her own knowledge and experience.

The fields of tension identified in the study are: between what is recognisable and the discussion of change; between position and investigation; and between progression and process. The field of tension between what is recognisable and the discussion of what changes can be deduced from the function of the profession and professional knowledge, meaning who a teacher is and what skills are required of a teacher. The student's understanding is confronted with experience gathered from professional practice and at the same time a discourse of change which conveys a different ideal. However, there is ambiguity around what is meant by changed professional practice and skills, and thus what is expected of the future teacher in the assignments that lie ahead. In the discussion, preschool and school are presented through teachers' lack of competence and knowledge. The remarks of teachers in the students' discussions reinforce this observation. The competent teacher and good professional practice cannot be observed, and there is a lack of figures to use as role models. The situation can be construed as a process between prefiguration, configuration and refiguration (Kemp, 2005; Ricoeur, 1993, 2002), where what is new is

difficult to identify. The discussion of a changed school and teaching practices does not offer any credible examples. Professional practices are exposed to criticism instead.

The field of tension between position and investigation comes to light partly through a normative discussion focused on conclusions, and partly through an approach of searching and wonder. The normative expression is supported by both types of practical education on the course and the speaker roles of parents and pupils. The exploratory expression is shaped both collectively and individually as a searching dialogue about opportunities and obstacles, but also on the necessary in-depth study in order to be able to understand. However, exploration presumes a critical approach, which may be obstructed by a college-based educational practice where the role of the students is participation (e. g. Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 2005; Lave 2000). When the student is involved as a member, it is difficult to maintain distance at the same time. The students in the study showed signs of socialisation, which means they assumed an inside perspective, but also an observing outsider perspective (Kvernbekk, 2001). These two perspectives are distinct from each other, through their origin and orientation. As a participating insider, the student is testing his or her capabilities as a teacher. As observers on the outside, the students turn the focus away from themselves and their identity as teachers, and examine practices from other points of view. Exploration between systematic and critical reflection can be supported and challenged in the dialectics between norms, opposition and new experience. There appear to be obstructions, however, to critical reflection and a more composite analysis. The questions that are raised do not lead to an exploratory process. What happens is more an expansion through looking at different perspectives, as a first step to investigation or scientific approach.

The third field of tension; between progression and process, can be described as a conflict between the conditions in which education is conducted, its intention and content, and the student's own conscious process. The progression is directed towards the objectives of the education, or in other words basic professional skills. It can take place step by step, and in a prescribed order, or in a more process-oriented way based on the situation. The study shows there is a conflict between internal and external management of motivation and achievement. For the students, the dialectics involves moving between their own projects; they must know about the development of their own skills, and lay strategies and manage this development as well as the goals and requirements of education and the profession. When the students meet professional practice at an early stage, this experience contributes to the content that the students have to interact with (Lendahls Rosendahl, 2000). In the early stages of the education,

which in this study means the first year, the teaching profession may possibly seem peripheral. However, it can be seen that the students regard themselves very much as future teachers, and thus focus on their own roles, knowledge and skills in relation to the profession. Nevertheless, the student may be restricted by the external control expressed implicitly and explicitly by education. Studies have shown that the objectives of teacher education have changed from a dialogue-based form to a textual and assessment-based practice (Kvalbein, 2003, 2006; Lindblad, 2004). The students' progression of knowledge is thus to a large extent revealed through examination of performance. The scientific basis of teacher education can be secured through consumption of research and production of text. In contrast, the individual student's process, according to this study, involves being changed by the encounter with the profession. The study shows that this process can be both supported and obstructed by the progression of the education. The students in this study were seen to form their own models for examining and seeking understanding and meaning. Like Falk (1999, 2003), this study finds that students alternate between what is possible and projections, or in other words, what appears achievable and what appears desirable. Attention is drawn to the fact that students question whether it is possible for the course of education to create the prerequisites for competence, and the student's possibility of developing professional skills.

The conclusion is that student teacher's early meeting with profession means a concrete experience that not always harmonize with the progression of education. The field-based education joints to a starchy connection to profession in that sense, that the student on an apparent way takes part of commissions and conditions. On the other hand, the study shows that this early field-based meeting can mean difficulties to relate to, and to understand new experience, without aids of applicable theories or experience based strategies. The academic nature of education considered as reference to research or theory is not visible. Instead, the potential for scientific basis, apperces in the genuine questions and problem areas that experience inspire to, and that the student express. The early meeting with profession means a concrete and real experience and concurrent one early socialisation as teachers.

The study shows how the education challenges and sets earlier experience and attitude on samples. In passed on from a providing to a reflective and investigating relationship student and context is shaped under new conditions. The education signals moreover change of teachers' conditions and thereby competence. This change has the nature of something individual and renewing that the either professional teachers' or the college-based education can express.

The teachers as masters can in the light of these change, not be considered as novices. Professional teachers are instead objects for criticism.

In the student's discussions experience is produced as a criticism targeted against teachers, that joints to an inadequate trust to the education's possibility to offer a relevant content. The student's criticizing finding does not appear to take to last on or to understand teachers' well-tried experience. The study shows the difficulty to understand both theoretical and concrete experience, and to find those models and the knowledge that can to constitute aids in this processing. On the one hand, an amount is formulated that joints to arguments that apply for explanations, but also joints to new questions. These questions appear to arise spontaneously in the meeting with second experience; the interaction inspires the thought and the expression. The students appear however to lack tools or readiness for systematic processing. The study shows also on the deliberation's potential and importance. The study's design makes visible valuable aspects on exchange of experience and free scope pursue the student in education. The collective discussion contributes thereby with the content which expresses the real experience.

In the final chapter, the central theme is teacher education as an academic professional education. Criticism of the shortcomings of the education with regard to its scientific foundation is raised in the national evaluation (Swedish National Agency for Higher Education, 2008) and elsewhere. The present study does not show any explicit evidence that this is the case. On the other hand, associations with scientific approaches are found, as I interpret them, partially and implicitly. The experience and observations, which the education inspires students to describe and pose their own questions about, can at the same time, be considered as the very problem expressed by the students. It can be regarded as the starting point for problematising and reflection. In the students' collective meetings they are given opportunities to widen their experience, in turn providing material for each individual student's process.

The conclusions of the study lead up to new questions. Firstly, how can the issues that students observe and think about be brought forward and elaborated practically in the education? Secondly, how can those who teach the practice of the profession play an active part in the questions of professional skills such as tested experience and on a scientific basis in a more tangible sense? There is a didactic perspective here, embracing the content between professional practice and college-based teaching and the question of interaction between the student and on the one hand field-based, and on the other hand college-based practical education. A further question is that of which tools the student needs to be able to reason reflectively, systematically and with critical analysis about the content

offered in education. The empirical context of this study is the first year of education. During this introductory year, the student participates in and observes the practice of the profession from different perspectives, different actors in supportive or challenging roles. The question of the planned progression of education may need elucidation in a course of education that allows the practice of the profession to form the basis for theoretical studies, and in which theories provide support for interpretation and understanding of a professional practice.

REFERENSER

- Agéll, Karin (2007). Bildning vid högskolor och universitet. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Ahlström, Karl-Georg (1992). *Forskningsanknuten lärarutbildning: rapport till Skolverket 1992-06-10*. (Forskning 1993/94 - 95/96, bilaga 4). Stockholm: Skolverket.
- Ahlström, Karl-Georg, & Daniel, Kallós (1986). Recent research on teacher education in Sweden: problems and issues in a comparative perspective. I K-G. Ahlström, & D. Kallós, & I. Nilsson (Red.), *Research on teacher education in Finland, Germany and Sweden*. Monographs on teacher education and research, Umeå Universitet.
- Alexandersson, Mikael (1994a). *Metod och medvetande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, Mikael (1994b). Fördjupad reflektion bland lärare: för ökat lärande. I T. Madsén (Red.), *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alsterdal, Lotte (2002, andra reviderade upplagan). *Hertig av ovissbet: aspekter på yrkeskunnande*. (Arbetsliv i omvandling, 1). Stockholm: Tekniska högskolan.
- Alvesson, Mats, & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Catharina (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära: tankemodeller i lärarutbildning*. (Uppsala Studies in Education, 63). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersson, Catharina (2002). What should govern teacher education? The impact of unclear governmental prescriptions: is there something more effective? *European Journal of Teacher Education*, 25(2/3), s 251-262.
- Aóalsteinsdóttir, Kristín (2006). Lærerutdanningen på Island: utvikling og reformer. I K. Skagen (Red.), *Læreruddannelsen i Norden: lærerutdanningen i Norden: lærarutbildningen i Norden*. Köpenhamn: Forlaget Unge Pædagoger.
- Arendt, Hannah (1998). *Människans villkor: viva activa*. Göteborg: Daidalos.
- Askling, Berit, & Ahlstrand, Elisabeth, & Colnerud, Gunnel (1991). *En likvärdig utbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärareformen; Delrapport 2*. (UHÄ-rapport 1991:8). Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Askling, Berit (2006). En förnyad svensk lärarutbildning. I K. Skagen (Red.),

- Läraruuddannelsen i Norden: Läraruuddannelsen i Norden: Läraruuddannelsen i Norden.*
 Köpenhamn: Forlaget Unge Pædagoger.
- Bachtin, Michail (tryckår 1997, första utgåva 1990). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bachtin, Michail (2004, första utgåva 1986). *Speech genres and other late essays*. edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste AS.
- Beach, Dennis (2000). Continuing problems of teacher education reform. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), s 275-291.
- Bendz, Mona (1995). *Kunnskap i praktik: hur sjuksköterskestuderande uppfattar kliniska vårdssituationer och sitt eget handlande i dem samt hur deras uppfattningar förändras under och efter utbildningen*. Pedagogiska Institutionen: Lunds Universitet.
- Bengtsson, Jan (1993). Theory and practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, (3), s 205-211.
- Bengtsson, Jan (2006). Theoretical assumptions about professional skill and practice, practical consequences for teacher practice, teacher education and in-service education of teachers. *Symposium paper at ECER-conference in Geneva 11-16 september, 2006*. ?
- Benner, Patricia (1993). *Från novis till expert: mästerskap och talang i omvårdnadsarbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergdahl, Björn (1993) Hur bygger man en hel utbildning? I K. Kjellgren, & J. Ahlner, & L. O. Dahlgren, & L. Haglund (Red.), *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergdahl, Lovisa (2006). Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle: läraruuddaunders syn på och arbete med gemensamma värden i den nya läraruuddaunders. *Tidskrift för läraruuddaunders och forskning*, (1), s 17-41. Umeå: Fakultetsnämnden för läraruuddaunders; Umeå Universitet.
- Bjerlöf, Monica (1999). *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal: en studie om prat och lärande i möten på en arbetsplats*. (Dokorsavhandling från Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet, 89). Stockholms Universitet.
- Björklund, Stefan (1991). *Forskningsanknytning genom disputation*. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala 112). Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Bronäs, Agneta (2006) Mötesplats eller tomrum - Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet: teori och praktik i läraruuddaunders*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Calander, Finn, & Lindblad, Sverker (2003). En utbildning i skärningspunkten mellan utbildningssystemets omstrukturering och läraryrkets professionalisering. I P. Gill, & C. Jonsson (Red.), *Om väggar kunde tala: fem läraruuddaunderskontexter i Sverige och Danmark*. (Lärom, rapport 1).

- www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/laromrapport1.pdf [2006-08-11].
- Calander, Finn (2004). *Mellan Akademi och Profession: nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. (Lärom: rapport 4). http://www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/laromrapport4_reviderad.pdf [2006-08-11].
- Calderhead, James, & Robson, Maurice (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, (7), s 1-8.
- Calderhead, James, & Shorrock, Susan, B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Carlgren, Ingrid (1995). Drömmar om pedagogiken i lärarutbildningen. I B. Hasselgren (Red.), *Lära till lärare: en vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Carlgren, Ingrid (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), s 43-56.
- Carlgren, Ingrid (2005). Praxismåra forskning – varför, vad och hur? I Vetenskapsrådet (Red.), *Forskning av denna världen II*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Carlgren, Ingrid, & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlström Hagman, Lena-Pia (2005). Perspektiv på forskningsanknytning i högre utbildning. *Studies in educational policy and educational philosophy, E-tidskrift 2005:2*. Utbildningspolitiska institutet. <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc246.pdf> [2008-06-27]
- Claesson, Silwa (1999). "Hur tänker du då?": empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, Silwa (2004). *Lärares levda kunskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clarke, Anthony (1995). Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), s 243-261.
- Croona, Gill (2003). *Etik och utmaning: om lärande av bemötande i professionsutbildning*. (Acta Wexionensia, Pedagogik, nr 28). Växjö Universitet.
- Dam, Geert, T. M., & Blom, Sarah (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education* 22(6), s 647-660.
- Danell, Mats (2006). *På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. (Luleå Tekniska Universitet, 6). Institutionen för utbildningsvetenskap: Luleå Tekniska Universitet.

- <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2006/06/> [2008-05-20].
- Darling-Hammond, Linda (2005, första utgåva 1994). Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. I L. Darling-Hammond (Red.), *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Demker, Marie (2001). Högskolemässighet: två sidor av samma mynt. I Högskoleverket (Red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: ribban på rätt nivå*. Stockholm: Högskoleverket.
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (fjärde utökade utgåvan 2004, första utgåva 1980). *Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Direktiv 2007:103*. En ny lärarutbildning. Stockholm: Regeringskansliet.
- Doyle, Walter (1990). Themes in teacher education research. I W. R. Houston, & M. Haberman, & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education: a project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan
- Dreyfus Hubert L., & Dreyfus Stuart E. (1986). *Mind over machine: the power of human expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, Hubert L., & Dreyfus, Stuart E. (2000). Mästarlära och experters lärande. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 2004:02*. Högre utbildning i utveckling - Bolognaprocessen i svensk belysning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, Olga (2006). Bakhtin och pedagogikken. Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90(6), s 456-469.
- Edwards, Anne, & Protheroe, Lynn (2003). Learning to see in classrooms. What are student teachers learning about teaching and learning and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), s 227-242.
- Ekholm, Mats (2005). *Att fånga kunnskapen och lärandet om undervisning: om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematiskt framtagen kunskap om utbildningsverksamhet*, (Ds 2005:16). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emsheimer, Peter (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt: kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning*. (Studies in Educational Sciences 24). Institutionen för samhälle, kultur och lärande: Lärarhögskolan i Stockholm: Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, Tomas (1996). Strategisk utvärdering av grundskollärarutbildningen. I Högskoleverket, *Grundskollärarutbildningen 1995: en utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Eritsland, Alf Gunnar (2004). *Svensk lärarutdanning sett med norske øyne: en studie av*

- lärarutbildningen ved Malmö högskola.* (Rapporter om utbildning 4:2004). Lärarutbildningen: Malmö Högskola.
- Erixon Arreman, Inger (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning.* (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete, 3). Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap: Umeå Universitet.
- Erlandson, Peter (2006). *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action.* (IPD-rapport 2006:01). Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs Universitet.
- Falk, Else-Maj (1999). *Lärare tar gestalt: en hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.* (Uppsala Studies in Education, 79). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Falk, Else-Maj (2003). Hermeneutik och didaktik. I S. Selander, & P-J Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap.* Göteborg: Daidalos.
- Feiman-Nemser, Sharon, & Remillard, Janine (1996). Perspectives on learning to teach. I F. B. Murray (Red.), *The Teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Forsberg, Eva (2006/2007). Formeringen av forskningsanknytning genom examensarbete. *Studies in educational policy and educational philosophy* E-tidskrift 2006/2007:1. <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc274.pdf> [2008-05-16].
- Forsberg, Eva, & Lundgren, Ulf Peter (2006). Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen: tematiska studier. (Högskoleverkets rapportserie Rapport 2006: 42R). Stockholm: Högskoleverket.
- Forslund, Kenneth (1993). *Professionell kompetens: Fyra essäer om inläring och utveckling för professionalitet.* (LiU-PEK-R-168). Linköpings Universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Franck, Eskil (2001). Högskolan – utmanare och utmanad när samhället förändras. I Högskoleverket (Red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: ribban på rätt nivå.* Stockholm: Högskoleverket.
- Fransson, Göran (2006). *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna lärare och lärare.* (Studies in Educational Sciences, 79). Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Fransson, Göran, & Morberg, Åsa (Red.). (2001). *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket.* Lund: Studentlitteratur.
- Gabrielsson, Ann-Britt (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor del 1: reformuppföljning och kvalitetsbedömning.* (Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Gadamer, Hans-Georg (2002, första utgåva 1997). *Sanning och metod: i urval.* Göteborg: Daidalos.

- Gilje, Nils, & Grimen, Harald (1995, första utgåva 1992). *Sambällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gill, Peter (2003). Lärarutbildningar - en jämförelse: Några distinkta drag hos de fem lärarutbildningarna. I P. Gill, & C. Jonsson (Red.), *Om väggar kunde tala: fem lärarutbildningskontexter i Sverige och Danmark*. (LAROM: rapport 1). <http://www.ped.uu.se/larom/texter/Pdf-filer/Laromrapport1.pdf> [2006-08-11].
- Granberg, Otto, & Ohlsson, Jon (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Griffiths, Vivienne (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, (33), s 539-555.
- Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjlighet och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2007). Bildning som tolkning och förståelse. I B. Gustavsson (Red.), *Bildningens förvandlingar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, Ida, & Ekstrand, Hanna (2001). Förhoppningar, funderingar och farhågor inför det framtida yrket. I G. Fransson, & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Haglund, Björn (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), s 145-157.
- Hagström, Eva (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. (Örebro Studies in Education, 12). Örebro Universitet.
- Handal, Gunnar (1995). Profesjonelt lærerarbeid og utdanning for profesjonalitet. I B. Hasselgren (Red.), *Lära till lärare: en vänbok till Karl-Georg Ablström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hartman, Sven G. (1995). *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (Skapande vetande, 28). Linköping: Linköpings Universitet.
- Hartman, Sven G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hasselgren, Biörn (1981). *Ways of apprehending children at play: a study of pre-school student teachers' development*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 38). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hatton, Neville, & Smith, David (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), s 33-49.
- Haug, Peder (2008). Lærerutdanning i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift: Forum for pedagogikk og fagdidaktikk* 92(2), s 100-111.
- Heggen, Kristin (2005). Hva kritiseras. I P. Nortvedt, & E. Kvamme, & B. Tveit (Red.), *Sykepleieutdanningen - varfor kritiseras den? arbeidsnotat nr. 4/2005*. Senter for profesjonsstudier: Høgskolan i Oslo. <http://www.hio.no/content/view/full/32474> [2008-05-20].

- Heggen, Kåre (2003). Kunnskapssyn og profesjonsutdanning: Studentanes forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning. I P. O. Aamodt, & L. I. Terum (Red.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningen*. (HiO-rapport, 8). Høgskolan i Oslo. www.hio.no/content/view/full/36532
- Heggen, Kåre (2006). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (89), s 446-460.
- Hermansen, Mads, & Dahl Rendtorff, Jacob (2002). Inledning. I P. Ricoeur, *En hermeneutisk brobygger: tekster*. Århus: Klim.
- Heyman, Ingrid (1999). En selvreflexiv dimension i vetenskapligt arbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), s 162-180.
- Hoban, Garry, F. (2005). Developing a multi-linked conceptual framework for teacher education design. I G. F. Hoban (Red.), *The missing link in teacher education design: developing a multi-linked conceptual framework*. Dordrecht: Springer.
- Holquist, Michael (2002). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Holsánová, Jana (1991). Att byta röst och rädda ansiktet: citatanvändning i samtal om ”de andra”. *Språk och stil*, (1), s 105-133. Institutionen för nordiska språk: Uppsala Universitet.
- Högskoleverket (2008). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Högskoleverkets rapportserie 2008:8R. Stockholm: Högskoleverket. <http://www.hsv.se/download/18.3c1b9686119162e52038000287/0808R.pdf>. [2008-05-05].
- Irisdotter, Sara (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. (Studies in Educational Sciences, 87). Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande: Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag
- Jedemark, Marie (2007). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker: en studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Diss. Pedagogiska institutionen: Lunds Universitet. <http://www.lu.se/o.o.i.s?id=12588&postid=25247> [2008-01-05].
- Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt: en lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. (Luleå University of Technology, 20). Centrum för forskning i lärande: Luleå Tekniska Universitet.
- Jernström, Elisabet (2004). Att vila i orkanens öga – ett lärandeögonblick i balans. I E. Jernström, & R. Säljö (Red.), *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brain Books.
- Johannessen, Kjell (1989). Intransitiv förståelse - en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og konstsyn hos Wittgenstein. I K. Johannessen, & B. Rolf: *Om*

- tyst kunskap: två artiklar.* Centrum för didaktik: Uppsala Universitet.
- Johansson, Jan-Erik (1992). *Metodikämnet i förskollärautbildningen: bidrag till en traditionsbestämning.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 86). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jordell, Karl Øyvind (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie.* (Projektet: Det første året som lærer, Rapport nr 4). Avdelning for praktisk-pedagogisk utdanning: Universitetet i Tromsø.
- Jordell, Karl Øyvind (2006). *Learning to teach: a review and a discussion.* (Report no 1, 2006). Institute for educational research: University of Oslo.
- Josefson, Ingela (1991). *Kunskapens former: det reflekterade yrkeskunnandet.* Stockholm: Carlssons.
- Josefson, Ingela (2001). Teori och praktik - hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer? I Högskoleverket (Red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: ribban på rätt nivå.* Stockholm: Högskoleverket.
- Jyrhämä, Riitta, & Kynäslähti, Heikki, & Krokfors, Leena, & Byman, Reijo, & Maaranen, Katriina, & Toom, Auli, & Kansanen, Pertti (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), s 1-16.
- Jönsson, Annelis (1998). Vad bidrar lärarutbildningen med i socialiseringen till lärare? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3(3), s 176-191.
- Kansanen, Pertti (2006). Constructing a research-based program in teacher education. I F. K. Oser, & F. Achtenhagen, & U. Renold (Red.), *Competence oriented teacher education: old research demands and new pathways.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Karlsen, Gustav E. (2005). Styrning av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (89), s 402-416.
- Kemp, Peter, & Kristensson, Bengt (1993). Inledning. I P. Ricoeur, *Från text till handling.* Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kemp, Peter (2005). *Världsmiddagsgästen: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet.* Göteborg: Daidalos.
- Kennedy, Mary M. (1996). Research genres in teacher education. I F. B. Murray (Red.), *The teacher educators handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kennedy-Olsson, Birgitta (1995). *Praktiken i fokus: sjuksköterskors och studenters samspel i klinisk praktik.* Lund: Studentlitteratur.
- Kim, Lillemor, & Olstedt, Ewa (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt.* Vetenskapsrådets rapportserie nr 14. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Korthagen, Fred (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a

- more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* (20), s 77-97.
- Korthagen, Fred, & Loughran, John, & Russell, Tom (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education* (22), s 1020-1041.
- Kristensson Ugglå, Bengt (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. (Avhandling: Lunds Universitet). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Kristensson Ugglå, Bengt (2003). Tolkningens metamorfoser i hermeneutikens tidsålder. I S. Selander, & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Kvalbein, Inger Anne (1999). *Lærdanningskultur og kunnskapsutvikling*. (HiO-rapport, 15). Høgskolan i Oslo.
- Kvalbein, Anne (2003). Changes in teacher students' knowledge. I D. Beach, & T. Gordon, & E. Lahelma (Red.), *Democratic education: ethnographic challenges*. London: The Tufnell.
- Kvalbein, Anne (2006). Didaktikk og profesjonsorientering i allmenlærerutdanning. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, Tone (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Larsson, Staffan (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (4), s 194-211.
- Larsson, Larsåke (2000). Personliga intervjuer. I M. Ekström, & L. Larsson (Red.), *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, Per, & Handal, Gunnar (1993). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (2005, första utgåva 1991). *Situated learning: legitimate peripheral learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, Jean (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, Birgit (1998). *Examensarbetets innebörder: en studie av blivande lärares utsagor*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lendahls Rosendahl, Birgit (2000). *Första året: utvärdering av grundskolläroprogrammet vid Högskolan i Skövde*. (Rapport nr 2000:2). Lärarutbildningsnämnden: Göteborgs Universitet.
- Lilja Andersson, Petra (2007). *Vägar genom sjuksköterskeutbildningen- studenters berättelser*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 34). Lärarutbildningen: Malmö högskola.
- Lindberg, Owe (2002). *Talet om lärarutbildning*. (Örebro Studies in Education, 5).

- Örebro Universitet.
- Lindberg-Sand, Åsa (1996). *Spindeln i klistret: den kliniska praktikens betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska: en etnografisk-fenomenografisk studie*. Pedagogiska Institutionen: Lunds Universitet.
- Lindblad, Sverker (2004). *Nittiotal: Om lärarna, Skolan och Sambället av idag*. <http://www.ped.uu.se/larom/texter/pdf-filer/Nittiotal.pdf> Uppsala Universitet. [2006-03-13].
- Lindhart, Lars, & Lund, Birthe (2006). Det problematiska med lärarutbildningen. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Linné, Agneta (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen?: en studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. (Studies in Educational Sciences, 6). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Linnér, Bengt, & Westerberg, Boel. (2002). *Kan man lära sig att bli lärare?* Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, Berit (1996). Kunskap för den blivande läraren? Det beror på! Intervjuer med lärarstudierande. I Högskoleverket, *Grundskollärarutbildningen 1995: en utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Lortie, Dan. C. (2002, första utgåva 1975). *Schoolteacher: a sociological study* (2:a upplagan). Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, Birthe (2004). Professionsorienteret didaktik: om professionsutdannelsernes utfordring. I K. Hjort (Red.) *De professionelle; forskning i professioner og professionsuddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsförlag.
- Lund, Stefan, & Sundberg, Daniel (2004). *Pedagogik och diskursanalys: metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. (Pedagogiska arbetsrapporter, 5). Institutionen för pedagogik: Växjö Universitet.
- Lundahl, Christian (2006/2007). Den populära pedagogiken – om hur ett kunskapsområde formas i det moderna samhället. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2006:2/2007:1. Utrikespolitiska institutet [2007-12-01]. <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc271.pdf>
- Lyle, John (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- Malderez, Angi, & Hobson, Andrew J., & Tracey, Louise, & Kerr, Kirstin (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), s 225 – 248.
- Malmberg, Claes (2006). *Kunskapsbygge på nätet: en studie av studenter i dialog*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 23) Lärarutbildningen: Malmö Högskola.
- Maybin, Janet (2001). Language, struggle and voices: the Bakhtin/ Volosinov writings. I M. Wetherell, & S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory*

- and practice: a reader*. London: Sage.
- Mezirow, Jack (2000). Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. I J. Mezirow (Red.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco, Californien: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (2003a). Issues in transformative learning. I T. Hagström (Red.), *Adult development in post-industrial society and working life*. (Stockholm Lectures in Educology, 2). Pedagogiska institutionen: Stockholms Universitet.
- Mezirow, Jack (2003b). Changing perspective: theory and practice of transformative learning. I T. Hagström (Red.), *Adult development in post-industrial society and working life*. (Stockholm Lectures in Educology, 2). Pedagogiska institutionen: Stockholms Universitet.
- Moberg, Ulla (2000). Analys av samtal. I M. Ekström, & L. Larsson (Red.), *Metoder i kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Mogensen, Ester (1994). *Lära i praktiken: en studie av sjuksköterskeutbildningens kliniska avsnitt*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen: Stockholms Universitet, 69). Stockholms Universitet.
- Molander, Bengt (1997). Praktiska och teoretiska kunskapstraditioner. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(3), s 7-18.
- Molander, Bengt (1998, originalutgåva 1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morberg, Åsa (2005). Med örat mot nyblivna lärare – lärarutbildningen i backspegeln. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:2.
- Moxnes, Paul (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nerland, Monika (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdaningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, (26), s 48-60.
- Nielsen, Klaus, & Kvale, Steinar (2000). Mästarlära som lärandeform av idag. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Niemi, Hannele (2002). Active learning a cultural change needed in teacher education and school. *Teaching & Teacher Education* (18), s 763-780.
- Nordin, Svante (1995). *Filosofins historia: det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, Catrin (2004, andra reviderade upplagan). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, Maria (2003). Hermeneutik och psykoanalys. I S. Selander, & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Ohlsson, Jon (1996). *Kollektivt lärande: lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. (Doktorsavhandling Pedagogiska Institutionen: Stockholms Universitet,

- 75). Stockholms Universitet.
- Hopmann, Stefan (2007). Restrained teaching: the common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), s 109-124.
- Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring: om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.) *Fag og didaktik i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Orlenius, Kennert (1999). *Förståelsens paradox: yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Orlenius, Kennert (2005). *Vision Förverkligande Utveckling: Lärarutbildningen vid Högskolan i Skövde*. (Rapport 1). Lärarutbildningsnämnden: Högskolan i Skövde.
- Ottesen, Eli (2006). Lærerstudenters utvikling av praksisidentitet som lærere med IKT. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(4), s 289-302.
- Paulin, Arja (2007). *Första tiden i yrket - från student till lärare: en studie av de svårigheter nyblivna lärare möter under sin första tid i yrket*. (Studies in Educational Sciences, 96). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag.
- Persson, Sofia (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. (Göteborg Studies in Sociology No 33) Institutionen för sociologi: Göteborgs Universitet,
- Poulou, Maria (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), s 91-110.
- Powell, Richard (2000). Case-based teaching in homogeneous teacher education contests: a study of preservice teachers' situative cognition. *Teaching & Teacher Education* (16), s 389-410.
- Raaen, Finn Daniel (2004). Lærerutdanningens dannelsesoppdrag: ulike syn på danning og dannelsesidealer. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Ramberg, Per, & Ove Kristian Haugaløkken (2006) Teoriforankring og praksisnærhet i lærerutdanningen: kontroll eller autonomi? I J. Sjöberg, & Sven-Erik Hansén (Red.), *Framtidens lärare: om lärarutbildningens sambälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden. 8:e nordiska lärarutbildningskongressen*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 17). Vasa: Åbo Akademi.
- Ramsden, Paul (1995, andra upplagan) Inlärningsens sammanhang. I F. Marton, & D. Hounsell, & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma
- Regeringens proposition 1999/2000:135*. En förnyad lärarutbildning. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach.

- I J. Sikula, & T. J. Buttery, & E. Guyton (Red.), *Handbook of research of teacher education*. New York: Macmillan.
- Ricoeur, Paul (1993, 4:e upplagan). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ricoeur, Paul (2002). *En hermeneutisk brobygger. Tekster/ av Paul Ricoeur*. Redigerade av M. Hermansen, & J. Dahl Rendtorff. Århus: Klim.
- Rolf, Bertil (1989). Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunskap. I K. Johannessen, & B. Rolf (Red.), *Om tyst kunskap: två artiklar*. (Didaktisk forskning i Uppsala, 7). Centrum för didaktik: Uppsala Universitet.
- Rolf, Bertil, & Ekstedt, Eskil, & Barnett, Ronald (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rolf, Bertil (1995). *Profession tradition och tyst kunskap*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rolf, Bertil (2001). Högskolemässighet - den högre utbildningens kärna. I Högskoleverket (Red.), *Sju inlägg om högskolemässighet: ribban på rätt nivå*. Stockholm: Högskoleverket.
- Rosenqvist, Mia Maria (2004). Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen - tankar utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv. *Utbildning & demokrati*, 13(1), s 65-86.
- Schober, Michael F., & Brennan, Susan, E. (2003) Processes of interactive spoken discourse: the role of the partner. I A. C. Graesser, & M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Red.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, N. Y.: Erlbaum.
- Schuster, Marja (2006). *Profession och existens: en hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter*. (Avhandling, Institutionen för samhälle, kultur och lärande: Stockholms universitet). Göteborg: Daidalos.
- Schön, Donald A. (1991, första utgåva 1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Selander, Staffan (2003). Diakritisk hermeneutik och samhällsvetenskapernas interpretatoriska karaktär. I S. Selander, & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, Staffan (2005). Lärares kunskaper - lärares arbete - att utveckla språket om didaktikens komplexa värld. I Vetenskapsrådet: *Lära ut och lära in*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 11). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Selander, Staffan, & Ödman, Per-Johan (2003). Inledning. I S. Selander, & P.-J. Ödman, *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, Staffan (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I A. Bronäs, & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- SFS 1977:218. Högskolelag.

- SFS 1992:1434* (t.o.m. 2007:512). Högskolelag.
- Sim, Cheryl (2006). Preparing for professional experiences □ incorporating pre-service teachers as 'communities of practice'. *Teaching & Teacher Education*, 22(1), s 77-83.
- Sjöberg, Jan, & Hansén, Sven-Erik (2003). Teori och praktik i lärarutbildningar: föreställningar och vanföreställningar. I. K. Linnanmäki, & K. Ström (Red.), *Specialpedagogik i tiden. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 4). Vasa: Åbo Akademi.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet: en studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. (Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, 9). Stockholms Universitet. Malmö Liber Förlag/Gleerup.
- Skåreus, Eva (2007). *Digitala speglar - föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder* (Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete, nr 17). Institutionen för estetiska ämnen: Umeå Universitet.
- Smidt, Jon (2006). Sjangerer og stemmer i forendring. I J. Sjöberg, & S-E. Hansen (Red.), *Framtidens lärare: om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden. 8:e nordiska lärarutbildningskongressen*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, nr 17). Vasa: Åbo Akademi.
- SOU 1965:29*. 1960 års Lärarutbildningssakkunniga. 4, Lärarutbildningen 1. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1978:86*. Lärare för skola i utveckling: betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63*. Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676> [2008-05-17]
- Stough, Laura, M (2001). *Using stimulated recall in classroom observation and professional development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington, April 2001.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger, & Södling, Maria (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund röster från fältet*. (Högskoleverkets rapportserie 2006: 46R). Stockholm: Högskoleverket. <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2006/0646R.pdf> [2008-01-08]
- Söderström, Magnus (1990). *Det svärfångade kompetensbegreppet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala, 94). Pedagogiska Institutionen: Uppsala Universitet.
- Talvitie, Ulla, & Peltokallio, Liisa, & Männistö, Päivi (2000). Student teachers` view about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers. *Scandinavia Journal of Educational Research*,

- 44(1), s 79-88.
- Taylor, Stephanie (2001). Locating and conducting discourse analytic resource. I M. Wetherell, & S. Taylor, & S. J. Yates (Red.), *Discourse Data: a guide for analysis*. London: Sage, in association with the Open University.
- Thavenius, Jan (2004). *Utvärderingen av lärarutbildningen i Malmö: några synpunkter*. (Rapporter om utbildning, 13/2004). Lärarutbildningen: Malmö Högskola. <http://hdl.handle.net/2043/943> [2008-01-08]
- Thelander, Nina (2007). Svensk lärarutbildning i omvandling – igen: den rådande svenska utbildningsdiskursen och dess konsekvenser för barnperspektivet i lärarutbildningen. *Kapet: Karlstads Universitets pedagogiska tidskrift* 3(1). Avdelningen för utbildningsvetenskap: Karlstad Universitet.
- Thiessen, Dennis (2000). A skillful start to a teacher career: a matter of developing impactful behaviors, reflective practices, or professional knowledge? *International Journal of Educational Research*, (33), s 515-537.
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tibble, John William (1971). The organization and supervision of school practice. I J. W. Tibble (Red.), *The future of teacher education*. London: Routledge.
- Tigchelhaar, Anke, & Korthagen, Fred. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching & Teacher Education*, (20), s 665-679.
- Tom, Alan, R. (1994). Reconsidering the structure of teacher education. I M. F. Wideen, & P. P. Grimmert (Red.), *Changing times in teacher education: restructuring or reconceptualization?* London: The Falmer Press.
- Tornberg, Ulrika (2006). *Om lärarskapets personliga dimension – några fallstudier*. Malmö: Gleerups.
- Universitets- och högskoleämbetet (1992). *En grund att bygga på: utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan*. (UHÅ-rapport 1992:21). Stockholm: Universitets- och Högskoleämbetet.
- Vetenskapsrådet. (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf [2003-05-05].
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedman, Ingemar, & Wahlgren, Lina, & Franke-Wikberg, Sara (2006). *Examination med kvalitet en undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor*. (Högskoleverkets rapportserie 2006:45R). Stockholm: Högskoleverket. <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2006/0645R.pdf> [2008-05-17].
- Westbury, Ian, & Hansén, Sven-Erik, & Kansanen, Pertti, & Björkvist, Ole

- (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(5), s 475-485.
- Wilhelmson, Lena (1998). *Lärande dialog: samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. (Doktorsavhandling Pedagogiska institutionen Stockholms Universitet, 88). Stockholms Universitet.
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare; den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. (Örebro Studiens in Education 17) Örebro Universitet.
- Wilson, Elizabeth K. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: views of the participants. *Teaching and Teacher Education* 22(1), s 22-31.
- Zeichner, Kenneth M., & Liston, Daniel Patrick (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Zeichner, Kenneth, & Tabachnick, B. Robert (1991). Reflections on reflective teaching. I B. R. Tabachnick, & K. Zeichner (Red.), *Issues and practices inquiry-oriented teacher education*. London: The Falmer.
- Åberg, Magnus (2008). *Lärardrömmar. : om makt, mångfald och konstruktioner av lärarysbygget*. (Avhandling, Etnologiska institutionen, Göteborgs Universitet). Mara förlag. infomaraförlag.com
- Åsvoll, Håvard (2006). Hvordan fortolke Bakhtins dialog? *Norske Pedagogisk Tidsskrift*, 90(6), s 445-455.
- Öberg, Tuleus, Marianne (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta - en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. (Örebro Studies in Education 23). Pedagogiska institutionen: Örebro Universitet.
- Ödman, Per-Johan (2003a). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till validitetsfrågan inom hermeneutik. I S. Selander, & P.-J. Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, Per-Johan (2003b). Hermeneutik och forskningspraktik. I Bengt Gustavsson (Red.) *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, Per-Johan (2007, första utgåva 1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Öhrling, Kerstin (2004). *Lärande i vårdens vardag*. I E. Jernström, & R. Säljö (Red.), *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brain Books.
- Öhrling, Kerstin, & Rahm Hallberg, Ingalill (2000). Student nurses` lived experience of preceptorship. Part 1 – in relation to learning. *International Journal of Nursing Studies*, (37), s 13-23.

Bilaga 1 Seminarier och samtal med studenter

I följande text presenteras kortfattat de seminarier och enskilda samtal som utgör studiens empiri. Presentationen av respektive seminarium består av beskrivning av seminariets tema, förberedelse, inledning och avslutning, samt något om samtalets karaktär. Samtal med enskilda studenter beskrivs utifrån en kategorisering som avgörs av varje students iakttagbara förhållningssätt under intervjun. Denna kategorisering har inte haft betydelse i samband med studiens analys. Studien består av fyra seminarier och 23 intervjuer.

Seminarier om lärarrollen (sem. I)

Gruppen består av tio studenter. Seminariet är förlagt till slutet av utbildningens första termin. Studenterna har under terminen deltagit i cirka tjugo dagar verksamhetsförlagd utbildning. Seminariets tema har ingen anknytning till kursuppgift, utan är mer allmänt relaterad till aktuell kurs, där bland annat styrdokument och lärares uppdrag behandlas. Temat kan således beskrivas i termer av läraruppdraget i relation till mål och regelverk, etik och värdefrågor, kunskapssyn och elevsyn. Utöver det kursrelaterade temat har kursens lärare kompletterat med ytterligare en punkt som ska behandla IT som pedagogiskt verktyg i undervisningen. De två seminarienedarna har planerat frågor som i förväg presenterats via utbildningens elektroniska konferenssystem.

Seminariet inleds och styrs genom planerade frågor. Seminarienedarna turas om att presentera en ny fråga samt eventuellt kompletterande följdfrågor. Stämningen i seminariet är lättsam och skämtsam, med inslag av ironi och utmanande frågor. Seminarienedarna styr genom att avbryta med frågor, men har för övrigt ingen drivande roll i själva samtalet. De planerade frågor som ställs verkar inte skapa mening, istället leder de vidare till andra infallsvinklar som i sin tur bidrar till engagerande samtal, exempelvis ett planerat samtal om egen undervisning som i förlängningen leder till ett engagerande samtal om lärares och skolans förhållningssätt till elevers kulturella och religiösa tillhörighet och konsekvenser av det. I samtalet ryms åsikter och konstateranden i samförstånd, däremot saknas argumentation. Verksamhetsförlagd utbildningspraktik utgör centralt innehåll. Seminariet innehåller en mängd beskrivningar av skilda utgångspunkter som leder till jämförelser mellan erfarenheter. Högskoleförlagd utbildningspraktik är aktuell i talet om studentens roll och uppdrag i verksamhetsförlagd utbildning. Men även utbildningens innehåll kan märkas som ett implicit spår i samtalet. Studenterna

uppehåller sig kring det innehåll som behandlats i undervisningen utan att konkret eller medvetet anknyta till eller använda sig av det. Utbildningens planerade innehåll är därmed implicit närvarande i samtalet. Samtliga studenter är delaktiga med olika grad av aktivitet och intensitet. Seminariet avslutas när klockan är tolv och det är tid för lunch. I samband med avslutningen sammanfattar en student med att säga att yrket blir mer och mer komplicerat för varje tillfälle de talar om det.

Seminariet om undervisning (sem. II)

Gruppen består av tio studenter, vara en av dessa är seminarieledare. Seminariet är förlagt till första halvan av utbildningens andra termin. Studenterna har under terminen deltagit i cirka sex dagar verksamhetsförlagd utbildning. De anvisningar studenterna har fått av kursens lärare är att temat är reflektion kring en föreläsning om perspektiv på planering och utvärdering av undervisning, samt att behandla erfarenhet från yrkespraktiken där ett mål är att fokusera sitt eget pedagogiska ledarskap. Seminarieledaren föreslår att föreläsningsunderlaget bildar utgångspunkt för seminariets samtal, för att sedan själv ta initiativ att beskriva erfarenhet från egen undervisning. Seminariet är således inte planerat i förväg.

Efter att seminarieledaren inlett samtalet med en egen beskrivning av undervisning flyter samtalet genom att andra studenter har något att säga. Seminarieledaren agerar genom att då och då avbryta och ställa frågor som grundas i föreläsningens innehåll. Detta sker enligt min bedömning när hon anser att samtalet blir alltför perifert. Seminariets planerade tema blandas med andra frågeställningar och blir under samtalets gång allt mindre närvarande. De frågor som initieras av seminarieledaren leder alltså ofta via samtalet vidare till andra områden. Samtalet har sin grund i erfarenhet från yrkets praktik. Studenter söker i samtalet argument för och emot företeelser eller erfarenhet och diskuterar konsekvenser. Ofta får en student ett större utrymme med sin egen erfarenhet, det vill säga samtalet kretsar kring en beskriven erfarenhet istället för kring jämförelser, exempelvis när studenter berättar om sin egen undervisning. Samtalsklimatet kan beskrivas som vänligt, bekräftande och ordnat, rikligt med kollektiva ställningstaganden. Engagemanget är starkt. Det råder ett lugn i gruppen där den som vill får komma till tals och den som är tyst får lov att vrar det. Studenter lyssnar, bekräftar och ställer frågor. Samtalet rör sig på flera nivåer allt mellan händelser i klassrummet till politiska beslut och dess konsekvenser. När klockan är tolv avslutas seminariet med att studenterna plockar ihop och lämnar lokalen genom att samtidigt resonera kring eftermiddagens undervisning.

Seminariet om skolkultur (sem. III)

Gruppen består av tolv studenter, där två studenter är seminarieledare. Seminariet är förlagt till mitten av utbildningens andra termin. Temat är knutet till en skriftlig individuell uppgift som består i att beskriva och analysera skolkultur med utgångspunkt i verksamhetsförlagd utbildning. ”VFU-seminariet ska inriktas mot skolkultur och era tankar och erfarenheter omkring detta. Ni har ju er individuella uppgift som underlag, i övrigt lägger ni själva upp strukturen för era diskussioner i gruppen.” Seminarieledarna tillhör de mest aktiva i samtalet. Förhållningssättet är att efter en förhandlande diskussion om hur seminariet ska genomföras, släppa samtalet fritt, det vill säga inga frågor är planerade eller planeras.

En av seminarieledarna inleder med att beskriva sin upplevelse av kursuppgiften, som hon ser som svår att både genomföra och dokumentera. Detta leder till ett längre om uppgiften och olika tolkningar av den. Så småningom glider samtalet in på begreppet skolkultur och dess innebörd. Samtalsklimatet kan beskrivas som trevligt med en tillåtande atmosfär och mycket skratt. Den som talar får omedelbar återkoppling i form av bekräftande uttryck. Inga frågor eller utmanande kommentarer eller argument förekommer. Det ena samtalsområdet leder till det andra genom associationer under samtalet. Studenterna flyter med i samtalet, och enskilda studenter tar initiativ till nya associationer. Det ges utrymme att beskriva erfarenhet som också jämförs med andras erfarenhet. Den högskoleförlagda utbildningspraktiken berörs genom exempel från föreläsningar, litteratur eller i samband med talet om kursuppgiften. Vid flera tillfällen tar en student initiativ till eller påminner om vad som behandlats i undervisningen. Ett par studenter är helt tysta. De uppmuntras dock vid ett tillfälle indirekt att prata av en av seminarieledarna. Man kan uttrycka det som att de bjuds in vilket leder till av dessa studenter berättar om arbetslagets uttalade förhållningssätt till skolans rektor. Seminariet närmar sig sitt slut utan att gruppen har haft någon paus. Avslutningsvis ställs frågan om studenterna ska lämna en dokumentation över seminariets samtal. En viss oklarhet leder till att en av seminarieledarna hävdar att hon inte har uppfattat det så, vilket därmed då får bli gruppens beslut. Seminariet avslutas med samtal om lunch och om eftermiddagens undervisning.

Seminariet om två teorier och om reflektioner (sem. IV)

Seminariegruppen består av tolv studenter. Seminariet är förlagt till terminens senare del och består av två teman. Dels en diskussion av två vetenskapliga artiklar; och dels ”reflektioner från den avslutade VFUn”. Seminariets teman skiljer sig alltså åt där det ena har en tydlig teoretisk utgångspunkt, och det andra en

verksamhetsförlagd anknytning. Med artiklarna följer frågor som läshjälp samt en uppmaning att bidra med egna frågor. Seminariet leds av två studenter. Under seminariet agerar dessa genom att under första delen ställa de frågor som varit läshjälp till artikeln, och i den andra delen vara relativt passiva som ledare.

Seminariet inleds med att en av seminarielidarna ställer den första frågan som getts som läshjälp. Denna fråga besvaras med en kritik mot svårigheten att förstå dessa artiklar som enligt flera studenter är ”på för hög nivå”. Studenterna saknas förkunskaper, men är också kritiska till artiklarnas innehåll, där de menar att uppgiften har ett annat underförstått syfte. Efter denna inledning väljer dock gruppen att seriöst ta sig an artiklarna. Frågorna bearbetas systematiskt där seminarielidaren för anteckningar om vad som kan betraktas som gruppens svar. En viss svårighet uppstår när frågorna är alltför lika varandra. Efter pausen behandlas seminariets andra tema reflektioner från verksamhetsförlagd utbildning. Denna del inleds med ett exempel från en föreläsning som behandlat teorier kring undervisning och lärande vilket leder till ett samtal om skillnaden mellan ideal och verklighet. Seminariet kan beskrivas som intensivt, där aktiviteten är hög och engagemanget starkt från en grupp studenter. De flesta studenterna kan betraktas som aktiva eller mycket aktiva medan ett par studenter väljer att inte säga något under seminariet. Ingen argumentation mellan studenter sker. Snarare är samtalet stödjande av argument i en viss riktning, och ignorerande av argument i den riktning som inte stämmer med det till synes kollektiva samtalet. I samtalet skapas en mängd utmanande frågeställningar riktade till yrkets praktik. Seminariet har en kritiserande och ironisk ton, med överdrifter som understryker erfarenhet eller åsikt. Egen erfarenhet som elev eller förälder tillskrivs en hög trovärdighet och utgår därmed i hög grad argument eller förklaring. Kurslitteratur och högskoleförlagd undervisning är också ett kontinuerligt spår i seminariet. Detta innehåll används som jämförelse eller stöd för ställningstagande. När klockan är tolv avslutas samtalet. Studentgruppen packar ner och lämnar lokalen småpratande.

Samtal med enskilda studenter

Enskilda samtal presenteras här utifrån karaktär, det vill säga genom det sätt studenter interagerar med det ljudinspelade samtalet och med mig.

Student som lyssnar och kommenterar

Ylva, Stella, Yvonne, Ingrid, Karina, Irma och lyssnar på längre sekvenser av samtalet innan de stoppar ljudbandet. Vid dessa stopp agerar de genom att bekräfta eller motsäga något i seminariets samtal. Dessa kommentarer är ofta kortfattade. I

de fall jag ger återkoppling med en fråga eller en kommentar blir samtalet mer fördjupat och resonerande.

Student som lyssnar och diskuterar

Nanette, Valborg, Maria, Stina, Ulla, Gunnel Hillevi, Isabella, Brita, och lyssnar på längre eller kortare sekvenser. När de stoppar ljudbandet förs en längre diskussion och argumentation kring erfarenhet och frågeställningar. Studenterna för ett resonemang om tankegångar om hur man kan förstå och förhålla sig till utbildningens innehåll.

Student som lyssnar och berättar

Åsa, Malin, Karin Mia, Rosa, Fia, Bea och Lena lyssnar på mycket korta sekvenser innan de stoppar ljudbandet. Därefter för de ett resonemang som kan liknas vid en längre berättelse. Denna berättelse anknyter till seminariets samtal men tar i hög grad sin utgångspunkt i den enskilde studenten erfarenhet och behov.

Bilaga 2 Medverkande studenter

Namn	Motiv till urval – intervju	Deltar i intervju	Citeras ⁶³
Nanette	Aktiv, drivande	X	14
Ylva	Mindre aktiv, försiktig	X	2
Maria	Aktiv, drivande	X	7
Åsa	Mindre aktiv, försiktig	X	
Stina	Aktiv drivande	X	9
Pia	Aktiv, resonerande		4
Ragnhild	Mindre aktiv		
Vera	Aktiv resonerande		1
Tina	Mindre aktiv, resonerande	Svarar inte	1
Ulrika	Aktiv, drivande		7
Malin	Aktiv, resonerande	X	18
Stella	Tyst	X	
Petra	Aktiv, drivande	Vill inte delta	10
Tilda	Tyst	Vill inte delta	
Valborg	Aktiv, drivande	X	14
Yvonne	Aktiv, konstaterande	X	2
Sanna	Tyst		
Olivia	Mindre aktiv, resonerande		5
Rosa	Aktiv, resonerande	X	14
Ulla	Aktiv, resonerande	X	11
Anna	Tyst		
Britta	Aktiv, resonerande	X	2
Karin	Aktiv, drivande	X	1
Eva	Mindre aktiv, resonerande		2
Cia	Mindre aktiv	Svarar inte	
Fanny	Tyst		
Gunnel	Aktiv, drivande	X	1
Lisa	Mindre aktiv, resonerande		1

⁶³ Antalet tillfällen då studentens yttrande anges oavsett längd.

Irma	Mindre aktiv, försiktig	X	
Hillevi	Aktiv, drivande	X	3
Mia	Mindre aktiv, resonerande	X	
Frida	Mindre aktiv, resonerande		4
Elin	Tyst	Vill inte delta	
Doris	Aktiv, drivande		12
Ingrid	Mindre aktiv, resonerande	X	3
Karina	Mindre aktiv, resonerande	X	2
Johanna	Tyst		
Fia	Aktiv, drivande	X	15
Isabella	Aktiv drivande	X	9
Lena	Aktiv, resonerande	X	1
Gerd	Mindre aktiv, resonerande		6
Camilla	Aktiv, resonerande	Vill inte delta	4
Bea	Tyst	X	1
Anita	Tyst		

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könnsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadiееlevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesselfors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteori i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjärne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie-Holm*: Relationer i skolan. en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-626-4

(cont.)