

# Om teori och praktik i lärarutbildning

En etnografisk och diskursanalytisk studie



GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 275

*Anita Eriksson*

# Om teori och praktik i lärarutbildning

En etnografisk och diskursanalytisk studie



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© Anita Eriksson, 2009  
ISBN 978-91-7346-648-6  
ISSN 0436-1121

Foto: Per Olof Eriksson

Avhandlingen finns även i fulltext på  
<http://hdl.handle.net/2077/19352>

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

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009



## Abstract

Title: About Theory and Practice in Teacher Education. An Ethnographic and Discourse Analytical Study.

Language: Swedish with English summary

Keywords: Teacher Education, policy ethnography, critical discourse analysis, theory and practice, proven experience, scientific knowledge, college-based education, field-based education, teaching.

ISBN: 978-91-7346-648-6

This thesis takes its point of departure in the discussion about theory and practice relationships in the 2001 Teacher Education Reform Act. In this reform a clear point is made concerning the connections between teacher education to research on the one hand and the teaching profession on the other, through an emphasised relationship between theoretical knowledge and practical experience. The main aim of the thesis is therefore to investigate how the theory and practice relationship appears within teacher education in educational conversations between students and between students and teacher educators. The intention is to record and analyse the content of these conversations in relation to formal policy texts and the content and organisation of the education as a whole and to try to understand more about how students in pre-service teacher education construct knowledge about their coming profession and what role conversations of the kinds focussed play in this process. The questions raised in the research are related to how theory and practice can be brought into a closer and more productive relationship, which is a key aim of teacher education since 2001 according to formal policy texts.

The research has used a combination of ethnography and critical discourse analysis as a theoretical and methodological framework. Data production has been founded upon participant observation, interviews, field interviews and an analysis of policy and other texts about higher education in general and teacher education in particular. The field research has been conducted in a teacher education programme for the Swedish pre-school and early school years at one particular Swedish university.

In the analysis of written policy the concepts of scientific foundations, proven experience, theory and practice were given particular attention and it was seen that these concepts are used and situated dualistically. Proven experience is the concept that seems to be most problematic of the four in so much that it is not defined in the policy documents and in texts about higher education there are several different definitions. Teacher educators predominantly use two teaching strategies to generate possibilities for students to couple theory and practice and construct professional knowledge. However, some differences were noted in the aims with conversations expressed by school/pre-school and university based teacher educators respectively. These differences created some difficulties for student teachers in constructing their professional knowledge. In their conversations students look for, compare, share, professionally relate, professionally ground, theoretically relate and theoretically ground and analyse content. Practical experience has been pointed out as important for connecting theory and practice and seems to be a precondition for students when they try to professionally ground literature and lecture content. The absence of such experiences made these activities more problematic. A performativity demand in relation to formal examination requirements tended to eclipse discussions about professional knowledge and to a certain extent this obstructed the realisations of the aims teacher educators have had.



# Innehåll

Förord	
KAPITEL 1	
INLEDNING .....	13
Syfte och frågeställningar .....	14
Föreställningar om samtal, kunskap och erfarenhet.....	16
Användningen av begreppen teori och praktik samt yrkeskunskap.....	17
Tidigare studier av lärarutbildning med relevans för denna studie .....	18
Forskning med fokus på lärarutbildningsreformer och/eller policyprocess.....	19
Forskning om lärarutbildares undervisningsstrategier under reformprocesser .....	20
Studier av relationen teori och praktik i lärarutbildningskontexter och policytext .....	24
Forskning med fokus på gruppsamtal i lärarutbildning .....	27
Avhandlingens disposition .....	28
KAPITEL 2	
ÖVERGRIPANDE ANTAGANDEN – ETNOGRAFI OCH KRITISK DISKURSANALYS .....	31
Att kombinera en policyetnografisk ansats och kritisk diskursanalys.....	31
Policystudier och etnografi för studier av utbildningsreformers genomförande .....	33
Etnografiska studiers bidrag till policyforskning.....	33
Etnografiska studiers bidrag till skapande av ny policy.....	34
Olika utgångspunkter för policystudier – top-down och/eller bottom-up.....	35
Policy och policytext.....	37
Kritisk diskursanalys – teoretiska antaganden och analysmodell .....	39
Begreppen diskurs och diskursordning i kritisk diskursanalys .....	40
Kritisk diskursanalys tredimensionella analysmodell .....	43
Teoretiska antaganden kopplade till kritisk diskursanalys.....	45
Dimensionerna policy som text, diskursiv och social praktik i studien.....	49
KAPITEL 3	
DATAPRODUKTION, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS .....	51
Urvalsförfarande .....	51
Urval av samtalsgruppskonstellationer .....	53
Dataproduktion .....	55
Dataproduktion, som kompakt, periodisk och återkommande .....	57
Observationer – observatörsrollen.....	59
Fältanteckningar i samband med studiens dataproduktion .....	60
Intervjuer - fokus, genomförande och bearbetning.....	62
Analys av data, fortlöpande och sammanfattande analys .....	63
Tillförlitlighet, trovärdighet och validitet .....	65
KAPITEL 4	
ETISKA PERSPEKTIV OCH DILEMMAN .....	67
Etiska ställningstaganden i relation till etnografisk forskning.....	68
Att väga forskningsetiska krav mot krav på vetenskaplig kvalitet .....	69
Möjligheter, hinder och etiska dilemman i samband med forskning på eget fält.....	70
Forskningsetik och forskareetik.....	70
En tankemodell som grund för etiska ställningstaganden.....	71
Etiska överväganden och ställningstaganden på planeringsstadiet .....	73

Etiska dilemman under fältarbete.....	76
Etiska dilemman i relationen mellan forskare och deltagare .....	77
Konfidentialitet i konkreta undervisningssituationer ett etiskt dilemma .....	79
Etiska ställningstaganden i relation till avrapportering.....	79
KAPITEL 5	
BEPRÖVAD ERFARENHET OCH VETENSKAPLIG GRUND .....	83
Begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i högskoleperspektiv .....	84
Den explicita vetenskapliga grunden och den implicita beprövade erfarenheten .....	86
Beprövad erfarenhet i lärarutbildningens nationella policydokument .....	88
Beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitetsutveckling i utbildningssystemet.....	89
Beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitet i lärarutbildning.....	90
Beprövad erfarenhet i texter om högre utbildning och policydokument .....	93
Beskrivningar av beprövad erfarenhet i lärarutbildnings- och högskolesammanhang.....	94
Reflektion som en förutsättning för utveckling av beprövad erfarenhet.....	97
Sammanfattande reflektion.....	98
KAPITEL 6	
FRÅN TEORI OCH PRAKTIK TILL PRAKTISK ERFARENHET OCH TEORETISK KUNSKAP .....	101
Begreppen teori respektive praktik.....	102
Diskurser om sammankoppling av teori och praktik i lärarutbildning över tid .....	103
Förändring av synsätt och begreppsapparat.....	109
Begreppsanvändning i proposition och betänkande.....	111
Sammankoppling på organisatorisk och kunskapsteoretisk nivå .....	112
Sammanfattande reflektion.....	115
KAPITEL 7	
LOKAL IMPLEMENTERING AV 2001 ÅRS LÄRARUTBILDNINGSDOMSTÄMMAN.....	117
Utgångspunkt inför implementeringen av 2001 års lärarutbildningsreform.....	117
Ideologiska och kunskapsteoretiska utgångspunkter för 2001 års lärarutbildning.....	119
Utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet .....	120
Sammankoppling av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet.....	122
Organisation av 2001 års lärarutbildning – växling för sammankoppling.....	124
Lärarutbildningens lokalisering på högskolan .....	126
Samtal som pedagogiskt redskap .....	126
Sammanfattande reflektion.....	128
KAPITEL 8	
ÖVERGRIPANDE LOKALA ORGANISATIONSFÖRÄNDRINGAR.....	129
Lärarutbildningsnämnden i den lokala organisationen.....	130
Lärarutbildningsnämndens funktion i organisationen .....	132
Kvalitetsansvar men inte ekonomiskt ansvar – en pågående diskussion .....	135
Sammanfattande reflektion.....	138
KAPITEL 9	
LÄRARUTBILDARENS UNDERVISNINGSTRATEGIER FÖR KOPPLING TEORI- PRAKTIK.....	141
Lärarutbildares sammankopplingsintentioner .....	142
Uppgifter och konkretiseringar, två undervisningsstrategier för sammankoppling.....	143
Lärarutbildares olika tillvägagångssätt i konkreta utbildningssituationer.....	146



Uppgifter/konkretiseringar för synliggörande av koppling mellan hf- och vf-innehåll .....	147
Synliggörande av hur en teoretisk utgångspunkt kan tillämpas i yrkesutövandet .....	148
Att tillämpa teorier – ett sätt att organisera utbildning för att studenter ska ”få erfarenhet” .....	150
Berättelser om konkret yrkesutövande – ett sätt att konkretisera teori .....	152
Teori som grund för reflektion över yrkesutövande och egen praktisk yrkest teori .....	154
Teoretisering av studenters vf-erfarenhet som ett sätt att koppla samman .....	156
Sammanfattande reflektion .....	157
<b>KAPITEL 10</b>	
EXAMINATIONSKRAV SOM ÖVERORDNADE SAMTAL OM YRKESKUNSKAP .....	161
Examinationskravdimensionen i olika typer av samtalsgrupper .....	162
Examinationskravdimensionen som konkret styrfaktor i studiegruppssamtal .....	163
Utbildningsdiskursens examinationskravdimension som överordnad yrkesdiskurs .....	165
Examinations- och studiegruppstid kontra gemensam fördjupning av yrkeskunskap .....	166
Examinationskrav och tid som urvalskriterie för deltagande i utbildningsinslag .....	169
Att koda av examinationskrav och lärarutbildares förväntningar .....	171
Sammanfattande reflektion .....	174
<b>KAPITEL 11</b>	
SAMTAL SOM ARENA FÖR KOPPLINGAR MELLAN TEORI OCH PRAKTIK .....	177
Studenter om studiegruppssamtalens betydelse för konstruktion av yrkeskunskap .....	177
Studenters kunskapssökande i olika typer av samtalsgrupper .....	184
Explicit kontra implicit innehåll i samtal studenter emellan .....	187
Sammanfattande reflektion .....	192
<b>KAPITEL 12</b>	
STUDENTERS SÖKANDE EFTER KUNSKAP OCH ERFARENHET MED STÖD I SAMTAL .....	195
Samtal – ett sätt att söka, dela och jämföra kunskap och erfarenhet .....	195
Samtal – ett sätt att yrkesförankra eller forskningsanknyta utbildningsinnehåll .....	200
Samtal – ett sätt att diskutera och kritiskt granska utbildningsinslag .....	204
Faktiskt yrkesutövande som grund för granskning av teories relevans .....	205
Teoretiska utgångspunkter som grund för granskning av konkret yrkesutövande .....	206
Sammanfattande reflektion .....	210
<b>KAPITEL 13</b>	
STUDENTER OM VILLKOR FÖR KOPPLINGAR TEORI-PRAKTIK I SAMTAL .....	213
Traditionsrelaterade skillnaders inverkan på sammankopplingsmöjligheter .....	213
Olika intentioner och föreställningar .....	214
Språkliga skillnader .....	217
Erfarenhetens betydelse för sammankoppling – konstruktion av yrkeskunskap .....	218
Erfarenhet en förutsättning för yrkesförankring av teoretisk kunskap .....	218
Erfarenhet som ”krok” en förutsättning för teoretisk förståelse .....	219
Behov av egen erfarenhet .....	220
Det konkreta synliggörandets betydelse för sammankoppling .....	222
Synliggörande i högskolekontext .....	222
Synliggörande i vf-kontexten .....	228
Sammanfattande reflektion .....	229

KAPITEL 14	
AVSLUTANDE DISKUSSION .....	233
Läroarbldning som en del av ett tredimensionellt spänningsfält.....	234
De problematiska begreppen och deras implementering .....	234
Att utgå från ”beprovad” erfarenhet kontra att utbilda förändringsagenter.....	237
Studenters behov och läroarbldares undervisningsstrategier .....	239
Studiegruppssamtal som grund för konstruktion av yrkeskunskap.....	243
Avslutningsvis .....	246
SUMMARY .....	251
REFERENSER .....	265
Bilaga 1-5	

## Förord

Nu har jag i alla fall tillfälligt tagit time out från den brottningsmatch som mer eller mindre oförtrutet pågått under en stor del av avhandlingsarbetet, en match som handlat om att försöka få grepp om begreppen teori och praktik, relationen dem emellan och hur de skulle skrivas fram i avhandlingen. När det känts som tyngst och som mest motigt har jag vid många tillfällen funnit tröst och ny energi i Sven-Eric Liedmans resonemang, om att det för det flesta verkar finnas en naturlig gräns mellan teori och praktik så länge detta förhållande inte görs till föremål för reflektion. Många gånger har jag trott att jag har kopplat ett någorlunda framgångsrikt grepp om hur jag skulle förhålla mig, för att i nästa upptäcka att detta grepp vid en närmare analys inte alls var så hållbart som det först föreföll. Nu är matchen över och det sista greppet är kopplat för den här gången, men varken mitt intresse eller min nyfikenhet är stillad, så det är en match som jag har för avsikt att återuppta på ett eller annat sätt.

En forskarutbildning är en lång process och en tillbakablick visar att den har bidragit till mycket ny kunskap och erfarenhet, nya och vidgade perspektiv och många intressanta och lärorika diskussioner i olika grupper. Det är en process som pågått parallellt med arbete och fritid, vilket har inneburit att många har berörts, men också på olika sätt bidragit, när jag har växlat mellan att vara doktorand, lärarutbildare, kollega, arbetstagare, mamma, maka, dotter, syster, svärdotter, svägerska, tjatmoster, moster, faster, kusin, väninna, vän, granne, mentor, great aunt, svärmor och på sluttampen också mormor.

Först vill jag rikta ett stort tack till er studenter, lärarutbildare och mentorer för att ni så generöst har låtit mig finnas med som deltagande observatör i studiegrupper, vid föreläsningar, seminarier, vfu- och examensarbetshandledningssamtal, kursintroduktioner, examinationer och mentorsträffar. Detta har varit oerhört värdefullt och det som har möjliggjort just den här studien. Ett stort tack riktar jag också till den högskola som har finansierat min forskarutbildning.

Mitt allra innerligaste tack riktar jag till dig, Dennis, min huvudhandledare, för att du så generöst har delat med dig av ditt stora kunnande, men också för det engagemang, den skärpa och den analytiska förmåga med vilken du läst, kommenterar och diskuterat mina texter. Birgitta, min bihandledare och mentor tack för att du har uppmuntrat och stöttat mig, och bidragit med kommentarer och kritisk läsning. Tack också alla doktorandkollegor, ingen nämnd och ingen glömd, för omtanke och stunder av delad glädje men också för stunder av delade vedermödor. Solveig, tack för tidigare handledning och skolning in i den

akademiska världen, vilket har varit av stor betydelse även denna gång. Marianne för gott administrativt stöd under hela forskarutbildningen och Lisbetth för hjälp med layout.

Avslutningsvis kära familj; Tack Anna, Andreas, Andreas och lilla Mira för att ni har hejat på, stöttat och påmint mig om att det finns något som heter fritid. Per-Olof, du vet för vad, och nu ska jag i alla fall för ett tag försöka låta bli att ockupera strykbrädan. Mamma, tack för många år av omtanke, pappa, tack för att du alltid sa att kunskap inte är tung att bära. Mira, nu tar vi fram böckerna och leksakerna ...

Björnåsa februari 2009

Anita Eriksson

# Inledning

Under de senaste 150 åren har fördelningen av och relationen mellan teoretiska och praktiska utbildningsinslag i svensk lärarutbildning varit föremål för diskussion och reformer i syfte att åstadkomma någon form av förändring. Reformintentionerna har varierat utifrån hur teori- och praktikproblematiken har uppfattats och förståtts och den funktion som lärarutbildning och lärare förväntats fylla i relation till det samhällsuppdrag som har gällt för förskole- och skolverksamhet<sup>1</sup>.

Denna avhandlingsstudie tar sin utgångspunkt i den teori- och praktikproblematik som fokuseras i 2001 års lärarutbildningsreform, ”En förnyad lärarutbildning” (Proposition [Prop.] 1999/2000:135). I propositionstexten görs en tydlig markering av att svensk lärarutbildning i ökad utsträckning skall forskningsanknytas och att yrkesförankringen skall stärkas. Intentioner som skall genomföras genom en ökad växelverkan<sup>2</sup> mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet<sup>3</sup>. Bakgrunden till behovet av att förändra lärarutbildningen beskrivs i termer av att lärarutbildning, lärare och skola är av central politisk betydelse för Sveriges omvandling till ett kunskapssamhälle. Kunskap framställs både som ett nationellt konkurrensmedel och en välfärdsgarant men det betonas också att denna kunskapsutveckling och kunskapsspridning ska bidra till en positiv global utveckling. Samhällsförändringar, både nationella och internationella, medför också förändrade krav på blivande lärares kompetens, kunskap och anpassning till nya arbetsuppgifter (Townsend & Bates, 2007; Hopman, 2006). En ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk

---

<sup>1</sup> En kortfattad beskrivning av hur reformintentionerna har varierat när det gäller relationen mellan teori och praktik finns i kapitel sex.

<sup>2</sup> I propositionstexten (Prop. 1999/2000:135) används begreppet växelverkan för relationen mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Exempel på hur det skrivs fram i texten finns i kapitel sex.

<sup>3</sup> I Regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135) används begreppen praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap men begrepp som teoretisk och praktisk kunskap förekommer också. Se kapitel sex för en utförligare beskrivning.

erfarenhet är en av flera faktorer i lärarutbildningen som i förskole- och skolverksamhetsperspektiv förväntas bidra till ökad kunskapsutveckling bland barn och unga. Vad är det för en växelverkan som beskrivs i reformen, vad ligger till grund för densamma, och hur skrivs syftet med denna fram?

Förutom från reformintentionen har denna studies forskningsintresse också genererats ur frågor som har väckts i samband med mina möten, samtal och diskussioner med lärarstudierande såväl i verksamhets- som högskoleförlagd utbildning, samt resultat från tidigare studier av blivande lärares yrkeslärande i samband med verksamhetsförlagd utbildning. Av dessa studier framgår det att det sker få explicita kopplingar mellan studenters erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning och högskoleförlagt innehåll i de studerandes verksamhetsrelaterade texter<sup>4</sup>. Dessa resultat ledde till frågor om när, var, hur och i vilka sammanhang blivande lärares erfarenhet och kunskap från verksamhetsförlagda studier explicitgörs och ges möjlighet att integreras eller kopplas samman med kunskap och erfarenhet från de högskoleförlagda. Dessa frågor förstärktes dels genom flera andra studier vars resultat visar att studenter har svårigheter och ibland också begränsade möjligheter att integrera praktikgrundad erfarenhet och kunskap med kunskap och erfarenhet som de tillägnar sig i samband med de högskoleförlagda studierna, dels av den kritik som riktats mot lärarutbildningen under 1990-talet både från forskare, studenter och Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63). Kritiken har bland annat handlat om bristande växelverkan mellan olika utbildningsinnehåll och om överensstämmelsen mellan ämnes- och yrkesinriktade studier. Med utgångspunkt i skrivningarna i regeringens proposition, egna erfarenheter, forskningsresultat, och lärarutbildningskritik väcktes frågor om hur denna växelverkan möjliggörs i den ”förnyade lärarutbildningen” som startade hösten 2001.

## Syfte och frågeställningar

Ett sätt att studera den intention om en ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet som uttrycks i 2001 års lärarutbildningsreform menar jag är att studera olika typer av samtal som förekommer i konkreta undervisningssituationer. Vid den lärarutbildning där dataproduktionen kom att äga rum utgör samtal i olika gruppkonstellationer, föreläsning-, seminarie-, examinations-, och studiegrupper, men också mentors-, vfu- och examensarbetshandledningsgrupper arbetsformer som tillämpas<sup>5</sup>. Samtal sker också i

---

<sup>4</sup> Dessa resultat är baserade på analyser av studentproducerade texter, praktikrapporter respektive dagbokstexter och pedagogiska ställningstaganden (Projektrapporter).

<sup>5</sup> För en närmare beskrivning av de olika samtalsgruppskonstellationerna se kapitel tre not 39-43.

samband med kursintroduktioner och informationsmöten. Detta sätt att organisera utbildningen tar sin utgångspunkt i antaganden om att kunskap bildas/konstrueras i interaktion mellan lärarutbildare och studenter, liksom studenter emellan i olika situationer och kontexter. Ett grundläggande antaganden är också att utbildningens innehåll ska spegla både teoretiska och praktiska aspekter av läraryrket och den pedagogiska yrkesverksamheten. Huruvida växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet har ökat kommer denna studie inte att ge svar på. En förhoppning är dock att den ska ge en bild av den växelverkan som förekommer mellan olika utbildningskontexter och mellan teoretisk och praktisk kunskap och erfarenhet i en svensk lärarutbildning några år efter genomförandet av 2001 års lärarutbildningsreform. Hit hör också att sätta detta i relation till tidigare reformer och lärarutbildningstraditioner. Studien berör lärarutbildning på såväl makro- som mikronivå, det vill säga både nationellt och lokalt.

Syftet är att granska och analysera hur teori och praktik<sup>6</sup> framträder i olika typer av gruppsamtal inom lärarutbildningen. Syftet innebär vidare att analysera samtalens innehåll i relation till policy texter och utbildningens innehåll och uppläggning. Jag vill beskriva och försöka förstå hur blivande lärare med stöd i samtal konstruerar kunskap om läraryrket och den pedagogiska yrkesverksamheten. Ett syfte är också att fördjupa mig i de etiska frågeställningarna i relation till den typ av fältarbete som utförs och att bidra med en samlad text på detta område.

De frågor studien söker besvara är relaterade till hur idén i propositionen (Prop. 1999/2000:135), om att teori och praktik ska föras närmare varandra kommer till uttryck i policydokument och undervisning samt i studenters kunskapssökande och förståelse.

- Hur kommer förståelser av teori och praktik samt beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund till uttryck i policytexter och samtal?
- Vilket innehåll i form av teori och praktik framträder i samtalen?
- Kan man i samtalens innehåll förstå att teoretisk kunskap används för att förstå praktisk erfarenhet och vice versa?
- Hur framträder samtalens innehåll i form av teori och praktik i olika typer av grupper?

---

<sup>6</sup> En förklaring till hur begreppen teori och praktik används och förstås finns på s. 17-18.

## **Föreställningar om samtal, kunskap och erfarenhet**

Till grund för studiens syfte men också dataproduktion, tolkning och analys ligger föreställningar om begreppen samtal, kunskap och erfarenhet. Dessa föreställningar är centrala, då de utgjort en del av den förståelse utifrån vilken studien utformats och genomförts, samt en del av det analytiska raster varigenom innehållet i policydokument och gruppsamtal observerats, analyserats och tolkats.

När det gäller sättet att betrakta samtal har jag främst inspirerats av Bachtin (1981, 1986, 1991) och tar därför min utgångspunkt i att samtal är en interaktionsprocess i vilken deltagarna reagerar på och agerar mot olika utbildningsinnehåll. Relaterat till ett lärarutbildningssammanhang innebär det att både praktisk och teoretisk kunskap och erfarenhet samt värderingar och handlingar får mening, dels utifrån den mening den har för den enskilda studenten, dels genom interaktionen med medstudierande och lärarutbildare. I samtalet ligger en möjlighet för studenter, men också för studenter och lärarutbildare, att mötas, lösa problem och utvecklas. Under samtal uttrycks såväl individuellt som kollektivt tänkande, och genom reflektion över detta kan studenten utveckla både ett medvetande, ett självmedvetande och en yrkesidentitet samt konstruera yrkeskunskap, det vill säga kunskap om läraryrket och den pedagogiska yrkesverksamheten. Jag utgår liksom Fairclough (1995) från att samtal sker i en kontext, vilket för lärarutbildningens del sker i ett institutionellt sammanhang. Hit hör därför att både samtalets sammanhang och dess utsträckning i tid och rum begränsar och möjliggör deltagarnas handlingar, men också de relationer, positioner, identiteter, kunskaper och det kunnande som de kan utveckla.

Mina föreställningar om kunskap och erfarenhet, teoretisk respektive praktisk kunskap och erfarenhet, är att dessa förekommer i såväl lärarutbildningens högskole- som verksamhetsförlagda studier. När det gäller sättet att utveckla kunskap utgår jag i enlighet med Vygotsky (1978) från att kunskap är något som studenter tillägnar sig och utvecklar genom deltagande i sociala sammanhang. Sättet att betrakta erfarenhet har inspirerats av Dewey (1997a, b) och tar sin utgångspunkt i att erfarenhet är något som de studerande tillägnar sig och utvecklar genom interaktion med sin omgivning, det vill säga både i form av direkta och indirekta erfarenheter. De kunskaper som konstrueras och de erfarenheter som görs påverkas och styrs av sociala och kulturella faktorer såväl som den kontext studenten befinner sig i. Det är genom språk och agerande som studenter men också studenter och lärarutbildare kan dela kunskap och



erfarenhet med varandra. Hit hör också en föreställning om att det förekommer ett nära samband mellan handlande, tänkande och kommunikation, och att studenter genom att samtala kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla. Erfarenhet betraktas som en process där varje erfarenhet rymmer spår av tidigare kunskaper och erfarenheter. Dessa kommer att inverka både på den erfarenhet som studenter tillägnar sig i nya situationer och på den yrkeskunskap som de söker och konstruerar.

### **Användningen av begreppen teori och praktik samt yrkeskunskap**

Begreppen teori och praktik, deras betydelse och hur jag skall använda dem, har jag brottats med både inför och under större delen av studien, med utgångspunkt i en intention att kunna ersätta dem med andra begrepp. Detta på grund av att de traditionellt har förknippats med ett sätt att tala om och betrakta högskoleförlagda studier som teoretiska och de verksamhetsförlagda som praktiska. Hit hör också sättet att betrakta teoretisk respektive praktisk kunskap som situerad på samma vis, vilket går stick i stäv med det sätt att betrakta kunskap och erfarenhet som utgör utgångspunkt för studien. Jag vill markera att begreppen används på ett annat sätt än vad som varit fallet i tidigare tal och texter om lärarutbildning och att jag liksom många andra forskare inte är fullt tillfreds med att använda dem.

På en organisatorisk nivå har det förefallit helt naturligt att ersätta begreppen teori och praktik med högskole- respektive verksamhetsförlagda studier. Däremot har jag valt att behålla begreppen teori och praktik för beskrivningar som rör den kunskapsteoretiska nivån<sup>7</sup> eftersom dessa begrepp används både i nationella och lokala dokument, i samtal mellan studenter, mellan studenter och lärarutbildare, samt under intervjuer. Användningen av begreppen kan betraktas som en analytisk konstruktion som möjliggör för mig att analysera hur teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet framträder i policytexter och undervisnings-situationer. I realiteten utgår jag ifrån att dessa inte är möjliga att separera eftersom de är nära förknippade med varandra och utgör varandras förutsättningar. För att kunna studera den intention om en ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet som uttrycks i 2001 års lärarutbildningsproposition (Prop. 1999/2000:135) har jag dock behövt lyfta fram dem som motstående begrepp. Att använda begreppen teori och praktik är också ett försök att lyfta fram och belysa den problematik som är förknippad med dessa, och att bidra till en kritisk pedagogisk diskussion (jfr kapitel 6).

---

<sup>7</sup> När begreppet kunskapsteoretiska utgångspunkter eller kunskapsteoretisk nivå används i studien avses sättet att lyfta fram och beskriva kunskap och lärande.

Det finns också en språklig problematik kring begreppen teori och praktik som handlar om att variera språkbruket. När begreppen används i rubriker och text används de huvudsakligen som uttryck för teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, det vill säga på en kunskapsteoretisk nivå. Det förekommer dock att begreppen också används i en vidare betydelse, både en kunskapsteoretisk och organisatorisk beroende på hur de använts i den tidigare forskning och litteratur jag refererar till<sup>8</sup>. Den ordning som begreppen skrivs i har inte något med dess värde eller inbördes hierarkiska ordning att göra utan handlar om att det är lättare att läsa och verbalisera än skrivningen ”praktik och teori”.

I texten i resultatkapiteln har jag strävat efter att precisera den typ av kunskap eller erfarenhet (vfu-erfarenhet, yrkeserfarenhet, föräldraerfarenhet, privat erfarenhet) som avses. Men när detta inte har explicitgjorts utan legat implicit i det sagda eller skrivna används uttryck som teori, teorier, erfarenhet respektive erfarenheter. I kapitel nio till och med tretton används begreppet erfarenhet genomgående eftersom jag valt att inte försöka precisera vad som är erfarenhet respektive beprövad erfarenhet i samtal, intervjuer och kurslitteratur. När begreppet yrkeskunskap används avses en kombination av teoretisk och praktisk kunskap och erfarenhet, det vill säga att ha kunskap och kunnighet om hur yrket kan utövas. I enskilda situationer i texten används begreppet också i anslutning till att studenter söker antingen kunskap eller erfarenhet eftersom det utgör en del av den samlade yrkeskunskapen.

## Tidigare studier av lärarutbildning med relevans för denna studie

I detta avsnitt kommer jag huvudsakligen att beröra svensk lärarutbildningsforskning inom min studies område. De studier som lyfts fram har utgjort viktiga källor i samband med tolkning, analys och förståelse utifrån områden som reformimplementering och policyprocess, sammankoppling av teori och praktik och samtals betydelse för konstruktionen av yrkeskunskap. Jag har inte funnit någon studie som är identisk med min, men det finns tidigare studier som har gemensamma beröringspunkter av olika slag.

---

<sup>8</sup> Avsteg från den huvudsakliga begreppsanvändningen har främst gjorts i kapitel ett på s. 24-29, i kapitel fem s. 83, samt i kapitel sex.

## Forskning med fokus på lärarutbildningsreformer och/eller policyprocess

Trots att svensk lärarutbildning genomgått ett flertal reformer i förändringssyfte finns det få forskningsstudier med fokus på denna process, om man undantar olika typer av utvärderingar. Studierna har haft olika fokus, men alla visar på svårigheter att implementera reformintentioner i den lokala lärarutbildningskontexten<sup>9</sup>. Asklings (1983) studie med fokus på hur 1977-års högskolereforms-decentralisering inverkar på utbildningsplanering visar att den lokala linjenämnden stötte på svårigheter på grund av institutioners starka suveränitet och den verkställande nivåns långt utvecklade autonomi. Beach<sup>10</sup> (1990, 1995, 1997) studier av 1985 års lärarutbildningsreform (Prop. 1984/85:122) visar att utbildningen, trots intentionen att skapa en sammanhållen utbildning där teoretiska och praktiska utbildningsinslag integreras, ändå domineras av traditionell lärarutbildning, ämnesteoretisk tradition och konservativa och traditionella undervisningsformer. Även Erixon Arremans<sup>11</sup> (2005) studie av lärarutbildningens forskningsanknytning visar på implementeringssvårigheter på grund av att universitetet länge intog en avvaktande hållning till lärarutbildningen och dess behov av forskningsutveckling. I praktiken förelåg förhållanden som avskiljde lärarutbildningen från forskning ända till slutet av 1990-talet. Hit hör också att lärarutbildningens strävan att utveckla sitt kulturella kapital genom att utveckla forskningen kom att utmana gällande maktstrukturer inom universitetet.

Både Asklings, Beachs och Erixon Arremans studier visar att policyimplementering kräver samverkan och samförstånd, såväl mellan olika samhällsnivåer som mellan lokala nivåer för att det ska leda till förändring. På lokal nivå visar Asklings studie att det inte räcker att vidga ramarna eller att

---

<sup>9</sup> Andra policystudier som ligger nära min men som beskriver utbildningsreformer i sjuksköterskeutbildning är Lindberg Sand (1996), Ahlgren och Gummesson (2000) samt Hermansson (2003).

<sup>10</sup> Studien från 1990 fokuserar på lärarutbildningens sammanhållning och den didaktiska inriktningen i samband med utvecklingen av läroplansdokument i grundskollärarutbildning (se även Beach, 1991) och utgör en av flera studier av svensk lärarutbildning med fokus på 1985 års lärarutbildningsreform. Hit hör även studier av lärarutbildares och studenters uppfattningar om lärarutbildningsreformen avseende dess innebörd och de förbättringar den kan leda till (Beach, 1989; Wernersson, 1989) studier om studenters förväntningar på utbildning och yrke (Wernersson, 1990), och syn på sitt blivande yrke i relation till de övergripande intentionerna i centrala och lokala utbildningsplaner (Hansen, 1993, 1994). I Beach (1995) ligger fokus på hur lärarutbildningsreformen från 1984/85 implementeras såväl i styrdokument som i vardagsarbete i ett lärarutbildningsprogram. Studien från 1997 är en fördjupning av studien från 1995 och fokuserar på hur lokala utbildningsidéer omsätts i undervisningspraktik och hur lärarutbildarnas diskurs används för att positionera studenterna i olika positioner i klassrummet, det vill säga vilka positioner i rummet som traditionellt är reserverade för studenterna.

<sup>11</sup>Erixon Arremans studie bygger på analys av nationella och lokala policydokument och intervjuer med fokus på reformintentioner om att implementera forskningsbaserad lärarutbildning vid Umeå universitet mellan 1945 och fram till 2001 års lärarutbildningsreform.

reducera styrningen för att få till stånd ett förändringsarbete. Det krävs också ett aktivt agerande för att de mekanismer som avses få en styrande funktion också ska få det. Av Beachs resultat framgår att genomförandet av en policy är en subjektiv mänsklig verksamhet som handlar om uppgörelser mellan olika lärarutbildargrupper i relation till de förändringar som föreslås. För att förändring ska komma till stånd framhåller både Askling och Beach att det krävs diskussioner om mål och utveckling av en gemensam grundsyn bland dem som är verksamma i lärarutbildningen (jfr Carlgren, 1992). Erixon Arreman betonar att det behövs en diskussion om vem som har makten över diskursen, vad som är "sanningen" om kunskap och forskning, samt om villkor som kan underlätta eller bidra till förändring.

Beach (1997) pekar på att implementeringssvårigheterna kan relateras till det glapp som finns mellan beslutsfattare och utövare, ett glapp som hör samman med den top-down styrning som tillämpas och som utesluter huvuddelen av de lärare och studenter som kommer att beröras. Det verkliga problemet består, enligt Beach, i att institutionella socialisationsprojekt villkoras av externa faktorer som har starkt inflytande både materiellt och värdemässigt. Det utbildningsinnehåll som framträder, menar Beach, står i stark kontrast till bland annat aktivt deltagande och kritisk reflektion, varför han beskriver reformimplementeringen som ett kontrahegemoniskt projekt.

### **Forskning om lärarutbildares undervisningsstrategier under reformprocesser**

I flera studier har forskare undersökt lärarutbildares undervisningsstrategier i anslutning till reformprocesser. Gemensamt är att de visar att lärarutbildares syn på hur lärarutbildning ska gå till skiljer sig åt. Detta förhållande relaterar exempelvis Beach (1990, 1995, 1997) och Carlgren (1992) till lärarutbildarnas status inom lärarutbildningshierarkin, institutionstillhörighet och individens utbildningsideologi. Medan Erixon Arreman (2005) relaterar det till såväl makt- som könsrelationer både inom lärarutbildningsenheter och utbildningens tidigare underordnade ställning i relation till universitetet.

Carlgrens (1992) studie visar att det förekom tre olika ideologier bland de intervjuade lärarutbildarna; progressivism, kulturkonservatism och kulturradikalism. Den progressiva tar sin utgångspunkt i hänsyn till barn och deras behov och intar en okritisk hållning till läroplansinnehåll och betraktar pedagogiken som lärarutbildningens (normativa) teori. Den kulturkonservativa utgår från att ämnet är överordnat läroplanen, vilken betraktas som ointressant

eller som något som måste ifrågasättas och diskuteras. Medan lärarutbildare som utgår från en kulturradikal ideologi fokuserar på att utveckla självständiga samhällsmedborgare och betonar vikten av att utbilda självständiga och reflekterande lärare. Läroplanen ses som ideologiskt viktig eftersom den står för en förändringssträvan. Av studien framgår att olika ideologiska lärarutbildargrupper sammanfaller med institutionstillhörighet. Carlgren fann att den ideologi som fick genomslag fick konsekvenser för utbildningen, eftersom lärarutbildarnas föreställningar påverkar valet av form och innehåll. Detta i sin tur påverkar vilka kvalifikationer som studenter har möjlighet att utveckla. Hon betonar att både det ”otänkta”, ”oformulerade” och ”förgivetagna” påverkar utbildningen, och lyfter fram att didaktiska diskussioner innehåller uppfattningar om kunskap och lärande även om det inte explicit görs.

Av Beachs (1995) studie framgår att lärarutbildares olika syn på didaktikens roll och uppgiften att utbilda reflekterande praktiker framträder i form av tre olika undervisningsmodeller; ”subject theory”, ”curriculum 1 theory” och ”curriculum 2 theory”. En ämnesteoretisk och två ämnesdidaktiska, varav den ena ämnesdidaktiska hade sitt ursprung i en ämnespedagogisk inriktning och den andra i ämnes-metodik. Den första modellen, den ämnesteoretiska, bygger på reproduktion av fakta det vill säga att lärarutbildaren bestämmer undervisningsinnehållet, styr och bedömer studenters kunskap och ger godkänt när studenter levererar det förväntade examinationsresultatet. Utrymmet för kritiskt tänkande och egen kreativitet är litet, och studenterna accepterar ofta det presenterade innehållet. Enligt studenterna själva lär de sig det som ska läras för att klara kursen snarare än att kunna problematisera innehållet. Den andra modellen tar sin utgångspunkt i den utbildningsideologi som uttrycks i de centrala styrdokumenterna. Lärarutbildaren intar rollen av handledare eller mentor och ser det som sin uppgift att skapa förutsättningar för studenter att utveckla egna teorier om undervisning. Studenters erfarenheter utgör ett centralt inslag, och i denna modell skapas utrymme för pedagogiska diskussioner om lärande och undervisning mellan lärarutbildare och studenter. För lärarutbildarna utgör lärandet i sig ett innehåll, men studenterna förstår inte alltid syftet med denna pedagogik eftersom de är skolade i en ämnesteoretisk diskurs sedan tidigare.

I den tredje modellen uppmärksammas studenter både på undervisningsinnehållet och hur man bör undervisa. Lärarutbildaren bidrar med både ämnesteorier och ämnesdidaktik och utgår från skolans läroplan men problematiserar inte den undervisning som pågår i lärarutbildningen eller reflekterar över politiska eller sociala frågor. Undervisningen utgår från lärarutbildarnas egna

klassrumserfarenheter, kunskaper och metoder och studenterna ges tips och idéer om hur undervisningen kan genomföras. Detta tillvägagångssätt, menar Beach, leder till ett överförande av traditionell skolpraktik, eftersom lärarutbildarna bestämmer vad studenter ska tala om och hur de ska handla. Att de både förväntas återge rätt svar och göra detta på rätt sätt leder till att innehållet inte problematiseras. Studenterna upplevde att de enbart lärde sig om formen trots att de menade att lärarutbildaren fokuserade både form och innehåll.

Även om reformintentionen finns beskriven i de lokala dokumenten framgår det av Beach (1995, 1997) att detta inte i någon högre grad påverkat lärarutbildares undervisningsmodeller, utan modellerna är snarare avhängiga den dominerande lärarutbildningstraditionen (jfr Wernersson, 1989). De undervisningsformer som tillämpas förmedlar föreställningar om vad som är viktig kunskap och hur yrket bör utövas. Att de studerande inte involverades i kritisk värdering av kunskap och erfarenheter utan accepterar den kunskap som presenteras utan att diskutera bakomliggande intressen, menar Beach går stick i stäv mot iden om att utveckla studenters egen kunskap. Genom att lärarutbildare och studenter materialiserar eller förverkligar sitt arbete i relation till en given standard och en sann kunskap som ägs av ämnesdisciplinen leder detta till reproduktion av etablerade teorier om maktrelationer. Att den ämnesteoritiska och ämnesdidaktiska modell 2 är lyckosam, visar på att universitetsutbildningens struktur inte är funktionell i relation till de nationella målen i policydokumenten och idéerna om en kvalitativ utveckling av studenters lärande. Studenterna själva föredrar att bli undervisade på traditionellt sätt, eftersom det är då de känner igen sig som elever, till skillnad från det undervisningssätt som lärarutbildarna tillämpar i ämnesdidaktisk modell 1.

Av Beachs (1997) studie framgår att lärarutbildares syn på lärarutbildning också var relaterad till deras syn på kunskap som traditionell eller progressiv. Den traditionella handlar om överföring av respektive att ta emot nödvändig kunskap för att förstå disciplinen. Den progressiva tar sin utgångspunkt i att studenter inte ska reproducera en given kunskap eftersom det medför en passiv relation till densamma. Medan traditionalisten kontrollerar att den kunskap som ska överföras också förvärvats, försöker den progressive skapa en omgivning i vilken studenter kan lära av varandra genom att dela kunskap samt möta och uppmärksamma problem. Traditionalisterna ansåg att förändringen var bra, eftersom den innebar att de kunde välja det innehåll som de menade var passande. De utgick från att studenter måste ha en grundkunskap innan de kan tänka kritiskt. I undervisningen användes i stort sett samma kurslitteratur,

examinationer och kursinnehåll som tidigare, och utbildningen organiserades så att studenterna återvände till det innehåll de tidigare hade mött i kursen. De progressiva såg det som sin uppgift att underlätta studenters lärande och betraktade dem som självdisciplinerande kunskapsutvecklare. Av studien framgår att traditionalisternas mål skiljde sig från reformens, något som Beach lyfter fram som vanligt i universitetsutbildning, där det handlar om att mediera förståelse genom att ordna sätt att hjälpa studenter att se saker klarare. Till skillnad från Beachs (1995, 1997) studier visar Erixon Arremans (2005) att lärarutbildares undervisningsstrategier snarast är könsrelaterade.

Några andra studier som gett näring till analysen är Jedemarks (2006) och Schybergs (2007) med inriktning på lärarutbildares respektive högskolelärares undervisningsstrategier. Dessa två fokuserar på vad olika lärarutbildarstrategier erbjuder för typ av professionskunnande, respektive hur olika undervisningssystem och komponenter framträder i högskolelärares personliga teorier om deras pedagogiska praktik i grundutbildning<sup>12</sup>. Av Jedemarks studie framgår att lärarutbildare beskrev och använde sig av fyra kvalitativt skilda ”lärarutbildarverksamheter”, eller undervisningsstrategier; en personlighetsutvecklande, en värdegrundsfostrande, en inriktad på ett analytiskt förhållningssätt, respektive en på ämnesdidaktisk medvetenhet<sup>13</sup>. Dessa undervisningsstrategier grundas på olika sätt att förhålla sig till kunskap, vilket medför att de studerande, beroende på vilken strategi som tillämpas, exponeras för olika professionskunnande och att deras uppmärksamhet riktas mot olika aspekter och olika kunskapskvalitet. Det inverkar också på hur undervisningsavsnitt ramas in och bearbetas. Jedemark lyfter fram tre olika ”lärzoner” som alla beskrivs som förebildliga; en fakta-, en procedurell- och en konceptuell zon. I den första förväntas studenterna på egen hand tillämpa olika teorier och förhållningssätt. Olika perspektiv synliggörs sällan. I den andra riktas studenternas uppmärksamhet mot tillvägagångssättet snarare än mot innehållet, genom att fokus snarare ligger på examinationspresentation än innehåll. I den tredje är avsikten att studenter ska utveckla förmågan att analysera begrepp och relatera både företeelser och fenomen till varandra, samt utveckla en förståelse för olika uppfattningar.

---

<sup>12</sup> Schybergs (2007) data producerades i början av 1990-talet, inom områden som historia, ekonomisk historia, juridik, ekonomi, statistik, skandinaviska språk, litteratur och politisk vetenskap i grundutbildning.

<sup>13</sup> I den personlighetsutvecklande undervisningsstrategin ligger fokus på professionskunnande och utveckling av självinsikt och självreflektion. I det värdegrundsfostrande framställs värdegrundsarbete som det som ytterst utgör skolans uppdrag. Det analytiska förhållningssättet relateras till teorier, skolans styrdokument och verksamhet, och förväntas resultera i utveckling av ett kritiskt förhållningssätt. Professionskunskapen är inriktad på ämnesdidaktik och utveckling av förmåga att didaktisera ett ämnesinnehåll i relation till villkor för lärande.

Till skillnad från Jedemarks visar Schybergs (2007) studie att högskolelärares personliga teorier om pedagogisk praktik föll ut i fem ”lärstilar”; predikant, presentatör, regissör, estradör och illuminatör. Studien visar också att den pedagogiska sidan av yrkesutövandet inte var reflekterat i någon större utsträckning och att lärarna hade svårigheter att verbalisera frågor om studenters lärande. Den verbalisering som förekom utgjordes av berättelser om arbetsätt som tillämpades och som lärarna menade var viktiga; som föreläsningar, lektioner och seminarier, mycket tid till självstudier, arbete med problemlösning, samt deltagande i examinationer. Hit hörde också skrivuppgifter, som att skriva om övningsuppgifter, att imitera goda exempel, samt att undervisa andra och få återberätta. Just återberättandet framhölls som ett sätt att åstadkomma ett djupare lärande, och användningen av egna erfarenhetsexempel syftade till att studenterna skulle kunna identifiera sig med läraren.

### **Studier av relationen teori och praktik i lärarutbildningskontexter och policytext**

Relationen teori och praktik i lärarutbildning har varit ett omdebatterat och kritiserat område som inte har varit föremål för forskning i någon större utsträckning. Den forskning som finns har oftast berört antingen någon del av de högskole- eller de verksamhetsförlagda studierna, som exempelvis examensarbetet (Lendahls Rosendahl, 1998; Emsheimer, 2004, 2005, 2006; Ask, 2007; Ahlstrand & Bergqvist, 2006; Gustafsson & Hallström, 2005; Bläsjö, 2004), en specifik ämnesinriktning (Persson, 2006; Nilsson, 2005), naturvetenskap (Lager-Nyqvist, 2003) eller någon aspekt av verksamhetsförlagd utbildning (Ahlberg, 2004; Jedemark, 2006)<sup>14</sup>. I det följande presenteras studier som tagit sin utgångspunkt i kraven på en förnyad lärarutbildning, studier som berör relationen mellan teori och praktik i konkreta lärarutbildningskontexter och relationen teori och praktik i policydokument.

När min studie påbörjades fanns tre svenska studier som genomförts inom ramen för LÄSK-projektet, Gustafsson (2002), Göhl (2002) och Rosenquist (2002)<sup>15</sup>. Detta projekt genomfördes som ett utvecklingsprojekt i syfte att öka andelen verksamhetsförlagd utbildning och bedrevs som ett samarbete mellan

---

<sup>14</sup> Andra studier av intresse berör lärarutbildningens betydelse för lärares yrkessocialisation (Lortie, 1975; Jordell, 1986) hur blivande lärares föreställningar förändras under utbildningstiden (Hasselgren, 1981; Henckel, 1990; Säll, 1995, 2000; Jönsson, 1998; Jak-Petterson, 2000, Davidsson m.fl., 1999) eller yrkeslärande i samband med verksamhetsförlagda studier (Eriksson m.fl., 1999; Eriksson, 2001).

<sup>15</sup> Under 2003 påbörjade Susanne Gustavsson en avhandlingsstudie i syfte att undersöka lärarstudenters diskurs och hur denna konstitueras i spänningsfältet mellan högskole- och verksamhetsförlagd utbildning under den första utbildningsterminen.



Linköpings Universitet, Malmö högskola och Lärarhögskolan i Stockholm. Gemensamt för projekten var att den verksamhetsförlagda utbildningen skulle få större plats liksom reflektionen över densamma. Projekten organiserades på olika sätt på de tre lärosätena.

Vid Linköpings Universitet infördes kurser med tvärvetenskapliga kunskapsfält, det vill säga ämnen som skulle växelverka med verksamhetsförlagd utbildning. Högskolan i Malmö införde ett ”partnerskolesystem” som skulle resultera i en mer jämbördig relation mellan verksamhets- och högskoleförlagd utbildning. En ökad koppling mellan ”teori och praktik” skulle uppnås genom en ökad samverkan mellan de båda lärarutbildningskontexterna. PULS-projektet vid lärarhögskolan i Stockholm organiserades utifrån att kollektiva kunskapsskapande processer skulle stödja individuellt lärande. Studenter från olika inriktningar skulle blandas i basgrupper och lärarutbildarna skulle arbeta integrerat.

I de fallstudier som Gustafsson, Göhl och Rosenquist genomfört på respektive ort fokuseras ”relationen mellan teori - praktik i utbildningen”, ”innehåll och organisering av den högskoleförlagda utbildningen”, samt ”relationen mellan skola och högskola”. Gemensamt är att relationen teori och praktik främst har studerats med utgångspunkt i hur utbildningen organiserats i syfte att bidra till en ökad sammankoppling mellan verksamhets- och högskoleförlagd utbildning<sup>16</sup> (jfr Magnusson, 2003). Av dessa studier framgår, liksom av de policystudier jag tidigare har refererat till, att det finns olika faktorer som försvårar förändring. Hit hör exempelvis att förändring tar tid och förutsätter ett perspektivskifte bland både lärarutbildare och studenter (Gustafsson, 2002). Det förutsätter också en förändrad ansvarsfördelning och förändrade roller mellan lärarutbildare i verksamhets- respektive högskoleförlagd utbildning (Rosenquist, 2002) samt en ökad koppling mellan teoretiska och praktiska inslag i olika utbildningskontexter (Rosenquist, 2002; Göhl, 2002). Trots de organisatoriska förändringar som genomförts i syfte att öka kopplingen, pekar både Gustafssons, Göhls och Rosenquists studier på att detta inte infriats i tänkt utsträckning.

Enligt Rosenquist (2002) förekommer få kopplingar mellan verksamhetserfarenheter och teoretiskt kursinnehåll i samtal mellan studenter och lärarutbildare. Arenorna för bearbetning och teoretisk fördjupning av verksamhetsförlagda erfarenheterna är också få. Hon betonar att den nya arbetsfördelning som ingår i utvecklingsprojektet kräver en förändrad lärar-

---

<sup>16</sup> Andra studier som berör detta område är Sandin (1988) och Ekeberg (2001), som båda har studerat relationen mellan teoretisk och praktisk utbildning och kunskapsutveckling inom sjuksköterskeutbildningen.

utbildarkompetens. För vfu-lärarytbildarnas<sup>17</sup> del behövs kompetens för att på ett djupare sätt kunna koppla teoretiskt utbildningsinnehåll till det som sker i vardagsarbetet, och för hfu-lärarytbildarna en beredskap att kunna knyta studenters vardagliga vfu-erfarenheter till litteratur och olika teoretiska perspektiv.

Gustafssons (2002) studie visar på svårigheter att bygga in yrkesrelaterade aspekter i ämneskurserna. Detta trots att utbildningen har organiserats för att öka samverkan mellan verksamhets- och högskoleförlagt innehåll, didaktik och ämne genom att lektorer och mentorer har delat kursansvar. Även vfu-uppgifter som utformades av hfu-lärarytbildare var problematiska, bland annat för att de ifrågasattes av vfu-lärarytbildare, och för att de var svåra att genomföra då de krockade med pågående skolarbete. Medan det av Göhls (2002) studie framgår att den bristande kopplingen kan hänga samman med bristen på diskussioner om lärarytbildningens innebörd lärarytbildare emellan (jfr Askling, 1983; Beach 1990, 1995, 1997; Erixon Arreman, 2005), men också att lärarytbildare inte deltagit i basgruppsarbetet vid tillfällen för teoretisering. Hit hör också att ett lärarytlags ideologiska agenda kan utgöra ett hinder för öppen diskussion, liksom prestigefyllda relationer mellan lärarytbildare och studenter. Härutöver visar studien att studenter har olika behov vad gäller kopplingen mellan teori och praktik, de med lite erfarenhet önskar sig goda exempel, samtidigt som de är medvetna om att dessa inte behöver användas som modell för eget agerande. Studenter har också olika syn på integration av ämne och verksamhetsförlagd utbildning, en del föredrar att läsa dessa delar åtskilda medan andra föredrar samläsning.

En annan studie som fokuserar relationen mellan teori och praktik är Lindbergs (2002) dokumentanalys av hur talet om teori och praktik beskrivs och skrivs fram i Lärarytbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). Enligt studien finns det flera problem förknippade med användningen av begreppen. Ett är att de används på ett ”vardagsspråkligt sätt”, vilket innebär att de inte specificeras eller förtydligas (jfr Carlgren, 1992). Detta trots att de används både i relation till utbildningsadministration, utbildningsinnehåll, tankeinnehåll och begreppslika frågor. Att begreppen inte specificeras, menar Lindberg, medför att talet om lärarytbildningen inte blir tillräckligt generellt och kvalificerat. Ett annat problem är den skillnad som görs i betänkandetexten, där framskrivningen av begreppen grundas på att det finns en klyfta som ska överbryggas. Klyftan bygger på ett

---

<sup>17</sup> Fortsättningsvis används också beteckningarna vfu- respektive hfu-lärarytbildare för lärarytbildare som är yrkesverksamma i den verksamhets- respektive högskoleförlagda utbildningen.

tänkande där teori betraktas som överordnad praktik, vilket snarast lägger grunden till ett återupprättande av den dikotomi som betänkandet ger uttryck för att vilja överskrida. Överbrygningsförsök lyfter Lindberg fram som en fara, eftersom de kan medföra en teknologisering av utbildningskonstruktionen.

Relaterat till hur teori- och praktikproblematiken beskrivs i texten ser Lindberg (2002) det som ett teknologiskt sammanbindningsproblem som ska lösas genom att utbildningen centreras runt den pedagogiska praktiken. Lindberg är kritisk till ”drömmen om den sammanhållna utbildningen” som den framställs i betänkandet. Han förespråkar istället en utbildning med ett öppnare ämnesinnehåll och olika slags bildningserbjudanden. En utbildning där studenter erbjuds att delta i samtal med fokus på att utveckla förmågan att göra ställningstaganden och bedömningar, och inte erbjuda bestämda undervisningshändelser i syfte att nå en speciell kvalificering. Deltagandet i samtal skulle enligt Lindberg kunna leda till att studenter görs till subjekt vars erfarenhet får betydelse i deras aktiva konstruktion av kunskap.

### **Forskning med fokus på gruppsamtal i lärarutbildning**

Även om samtalet/interaktionen i allt större utsträckning lyfts fram som en arbetsmetod i högre utbildning respektive lärarutbildning (Dysthe 1996, 2003) har detta område inte beforskats i någon större utsträckning. Malmbjer (2007) har genomfört en lingvistisk studie av gruppsamtal i lärarutbildning med fokus på; samtalsorganisation, användande av språkliga resurser och språkligt samspel samt gruppsamtal som lärandeform. Studien är genomförd med studenter i utbildningens första kurs. Av studien framgår att den mer institutionella form av interaktion som sker i grupperna inte automatiskt resulterar i att de studerande närmar sig ämnet på ett mera formellt sätt, eftersom de ofta använder ett informellt språk som inte verkar vara tillräckligt i utbildningskontexten. Det framgår också att de studerande i första hand försökte nå konsensus och strävade efter en delad förståelse, vilket innebar att de oftast intog ett okritiskt förhållningssätt till varandras uttalanden.

Malmbjer (2007) pekar på att det behövs mer påstridiga deltagare för att diskussioner ska fungera som lärandesituationer. Kritisk diskussion kräver förmåga att identifiera och disorientera dilemman som engagerar och att gemensamma granskningar och förklaringar betraktas som ny kunskap och förståelse. Enligt Malmbjer visar tidigare forskning att kunskapsutveckling genom gruppsamtal kräver att samtalsuppgifter är väl genomtänkta och att gruppen arbetat med systematisk grupparbetsträning. Med referens till Fisher

lyfter Malmbjer fram skillnaden mellan vardagssamtal och undervisningssamtal. I de senare är oftast innehållet opersonligt och bestämt på förhand, uppgifts- och målrelaterat samt syftar till tanke och erfarenhetsutbyte. Språkbruket kräver också att deltagarna förstår de termer och kommunikativa strategier som används. Deltagarna förväntas hålla sig till fakta och beprövad erfarenhet och resonemangen ska vara logiska och välgrundade. Rollmässigt ska deltagarna underordna sig verksamhetens roller för att samtalen ska fylla sitt syfte.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fjorton kapitel. I detta första och inledande kapitel har jag beskrivit avhandlingsstudiens bakgrund, syfte och föreställningar om begreppen samtal, kunskap och erfarenhet, hur begreppen teori och praktik och yrkeskunskap används, samt relaterat till tidigare forskning med relevans för avhandlingsområdet. I kapitel två presenteras avhandlingens övergripande antaganden samt valet att kombinera en policyetnografisk ansats och kritisk diskursanalys. Kapitel tre beskriver dataproduktions-, genomförande- och analysförfarande. Det fjärde kapitlet belyser de etiska ställningstaganden som har gjorts såväl inför som under studien med fokus på den problematik som har aktualiserats i samband med en etnografisk studie som genomförs på eget fält.

Kapitel fem till och med tretton är resultatkapitel, med undantaget att kapitel fem och sex kan betraktas som en kombination av resultatavsnitt och teoretisk bakgrund, till skillnad från de övriga som är just resultatkapitel. I kapitel fem och sex presenteras en analys med utgångspunkt i frågor har som genererats ur 2001 års lärarutbildningsreformsintention om ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Fokus i kapitel fem och sex ligger på hur begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund respektive teori och praktik skrivs fram och används, samt vilka bakomliggande idéer detta vilar på. I båda kapitlen tar analysen främst sin utgångspunkt i 2001 års lärarutbildningsproposition (Prop. 1999/2000:135) men för kapitel sex används också Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). I kapitlen beskrivs också en analys av dessa begrepp i andra nationella policydokument och texter om högre utbildning.

De övriga resultatkapitlen, sju till tretton, utgör beskrivningar av den studerade lärarutbildningen på lokal nivå. Det sjunde och åttonde utgör en bakgrundsbeskrivning av den kontext i vilken den studerade lärarutbildningen har tillkommit och ingår. Här grundas analysen på lokala dokument. I kapitel sju beskrivs lärarprogrammets bakgrund och de organisatoriska och kunskaps-

teoretiska utgångspunkter som uttrycks i lokala dokument. Fokus ligger på hur utbildningens vetenskapliga grund, beprövade erfarenhet och intentionen att koppla samman teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehåll skrivs fram. Det åttonde innehåller en beskrivning av det särskilda organets, Lärarutbildningsnämndens implementering och funktion i organisationen, samt nämndens arbete med att forskningsanknyta och yrkesförankra lärarutbildningen.

Kapitel nio till tretton är baserade på fältdata i form av samtalsobservationer, intervjuer och fältsamtal samt vissa inslag av lokala dokument. Dessa kapitel fokuserar på olika vis och ur olika perspektiv hur teori och praktik framträder i olika typer av gruppsamtal. Det nionde kapitlet utgör en beskrivning av lärarutbildares undervisningsstrategier. Här beskrivs dels hur uppgifter av olika slag har styrt och påverkat innehållet i studenters samtal och hur lärarutbildare genom konkretiseringar har visat på och på olika sätt synliggjort sambanden mellan högskoleförelagt kursinnehåll och yrkesutövande. I det tionde kapitlet, som kan ses som en fördjupning av kapitel nio, beskrivs och problematiseras hur studenter konsumerar, transformerar och omsätter förelagda uppgifter. Fokus riktas mot hur uppgifternas innehåll i form av utbildningsdiskursens examinationskravsdimension överordnas yrkesdiskursen med dess samtal om teori och praktik och hur detta inverkar på hur gruppsamtal används för ett gemensamt sökande efter yrkeskunskap.

Kapitel elva, tolv och tretton utgår från ett studentperspektiv. I det elfte läggs grunden till förståelsen för de båda övriga. Här beskrivs hur studenter ser på studiegruppssamtalens betydelse för konstruktion av yrkeskunskap, studenters kunskapssökande i olika typer av samtalsgrupper och studenters sätt att verbalisera teori och praktik i samtal sinsemellan. I det tolfte beskrivs först det kunskaps- och erfarenhetsutbyte som sker i samtal studenter emellan. Därefter hur studenter gemensamt yrkesförankrar respektive forskningsanknyter olika utbildningsinslag, samt diskuterar och kritiskt granskar teoretisk kunskap i ljuset av praktisk erfarenhet och vice versa. I kapitel tretton lyfts möjligheter och hinder fram som studenter berättat om att de har upplevt i samband med att de har strävat efter att koppla samman teori och praktik till yrkeskunskap. Det fjortonde kapitlet innehåller en avslutande analys och diskussion av studiens resultat på en mera övergripande nivå.



# Övergripande antaganden – etnografi och kritisk diskursanalys

I detta kapitel beskrivs de antaganden som ligger till grund för och har ramat in och påverkat denna studies utformning, genomförande och resultat, men också teoretiska antaganden och ställningstaganden som har tillkommit under studiens gång. Här beskrivs den kombination av policyetnografisk ansats<sup>18</sup> och kritisk diskursanalys som använts i samband med planering, genomförande och analys. Redan så här inledningsvis vill jag klargöra att jag som pedagog och etnograf är mest intresserad av den sociala praktiken och därför till viss del skiljer mig från den kritiska diskursanalysens intresse för den diskursiva nivån och dess sociolingvistiska inriktning. Som etnograf är jag mera intresserad av att tränga bakom retoriken och studera vad som sker i det vardagliga arbetet i en lärarutbildningskontext. Det vill säga den hegemoniska process i vilken policytext konstrueras och omsätts i social praktik, hur över- och underordning skapas och utmanas, samt vad som ändras respektive förblir oförändrat. Inledningsvis beskriver jag varför jag har valt att kombinera en policyetnografisk ansats och kritisk diskursanalys, och därefter fokuseras policyetnografisk forskning respektive kritisk diskursanalys och dess relation till denna studie.

## Att kombinera en policyetnografisk ansats och kritisk diskursanalys

Valet att kombinera policyetnografi och kritisk diskursanalys tar sin utgångspunkt i de båda ansatsernas gemensamma intresse att studera förändring. Det ger också en möjlighet att genomföra en bredare analys av både lärarutbildningsreformen och det studerade lärarutbildningsprogrammet än vad den ena eller andra ansatsen hade möjliggjort. Etnografin kan bidra med kunskap om hur en policy formuleras, utvärderas, kritiseras och transformeras samt vad den

---

<sup>18</sup> I denna studie betraktas den etnografiska utgångspunkten både som en ansats, ett förhållningssätt, och ett tillvägagångssätt (jfr Beach 1991, Staffan Larsson, personlig kommunikation 2005-10-27).

får för effekter i form av motsstånd, acceptans eller anpassning och konsekvenser i den sociala praktiken (Beach, 1991, 1995, 1997, 2001; Vogt, 2001; Walford, 2001a). Kritisk diskursanalys bidrar med en analysmodell för policy som text, diskursiv och social praktik (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 1995, 2003, 2006) och ett sätt att analysera den sociala praktikens diskursiva moment. Den bidrar också till ett förhållningssätt för att studera relationen mellan diskursiva och icke-diskursiva moment av den sociala praktiken. Till de icke-diskursiva momenten hör makt, sociala relationer, materiella praktiker, institutionella regler och rutiner samt värderingar.

Kombinationen av ansatser grundas också på Faircloughs (2001, 2003, 2006) resonemang om att social forskning och textanalys kompletterar varandra och att det inte är tillräckligt att studera och analysera förändring ur det ena av dessa perspektiv, då diskurs bara utgör en av flera aspekter av den sociala praktiken. Han betonar att det heller inte är fruktbart att reducera allt socialt liv till språk eller att betrakta allt som diskurs. Fairclough (2003) lyfter både fram ett behov och ett värde av att kombinera någon form av diskursanalys med etnografisk analys av sociala strukturer och miljöer. På motsvarande sätt betonar Beach (1991) vikten av att etnografiska studier kombineras med metoder från andra forskningstraditioner eftersom det innebär en möjlighet till en bredare förståelse av det studerade fenomenet. Under senare år har flera andra svenska pedagogiska forskare kombinerat etnografiska studier med kritisk diskursanalys (se tex Gustafsson, 2003; Lumsden Wass, 2004; Sundberg, 2005).

För denna studie innebär valet att genomföra en policyetnografisk studie och att tillämpa delar av den kritiska diskursanalysen som analysmodell en möjlighet att studera de diskursiva och interdiskursiva förändringar som sker i lärarutbildningsreformens (Prop. 1999/2000:135) kölvatten. Hit hör både hur förändringar tar sig uttryck i konkreta utbildningssituationer i ett lärarutbildningsprogram, och de diskurser som förekommer på såväl nationell som lokal nivå i utbildningssystemet. Medan en policyetnografisk studie kan bidra med detaljerade beskrivningar av utbildningssituationer och analys av det sociala systemet och dess maktrelationer öppnar den kritiska diskursanalysen upp för en dialektisk syn på den sociala praktiken.

Kombinationen policyetnografi och kritisk diskursanalys ger möjlighet att belysa förbindelserna mellan diskursiva och icke diskursiva moment i lärarutbildningens sociala praktik. Den möjliggör också att analysera den diskursiva praktikens roll när en reform transformeras och hur reformen bidrar till social ordning



respektive social förändring inom det studerade lärarutbildningsprogrammet. I studien används sociologiska och socialpsykologiska teorier och begrepp huvudsakligen för analys av den sociala praktikens icke-diskursiva moment. Den kritiska diskursanalysen används huvudsakligen för analys av reformtexter, för tolkningar som görs i den diskursiva praktiken och för diskursiva moment i den sociala praktiken. Till viss del också för analys av icke-diskursiva momentet i den sociala praktiken.

## Policystudier och etnografi för studier av utbildningsreformers genomförande

Policyetnografisk forskning beskrivs på olika sätt. Muncio (1995) betonar att det handlar om att studera hur olika reformer omsätts i handling i syfte att förändra verksamheten i exempelvis en utbildningskontext. Förutom detta betonar Gordon, Lahelma och Beach (2003) och Gustafsson (2003) också att det handlar om att studera om politiska reformer leder till motsvarande förändring av verksamheten. Ball och Bowe (1989) beskriver policyetnografi, som ett sätt att utforska ”policy making” utifrån de olika värderingar och materiella influenser som ligger till grund för policydiskursen och att lyfta fram och analysera den process av aktiva tolkningar och meningsskapande som utgör samband mellan policytexter och praktik. Hit hör också att identifiera motstånd, anpassning och överensstämmelse, liksom den blandning av diskurser inom de praktiska arenorna som arbetar bredvid varandra men som inte är kompatibla, som till exempel professionalism och likformighet, autonomi och ofrihet eller politik och utbildning. Lave (1988) å sin sida beskriver policyetnografi i termer av att identifiera och jämföra kritiska fall av kulturreproduktion inom en utbildningsinstitution och om att analysera individers eller samhällets uppfattningar och handlingar mot andra aktörers som en del av verkligheten.

### **Etnografiska studiers bidrag till policyforskning**

I samband med policyforskning lyfts etnografiska studier fram som lämpliga då de kan bidra med kunskap om transformationsprocessen, policykonsekvenser och den process av meningsskapande som sker i klassrumsinteraktionen (Beach, 1991, 1995, 1997; Hammersley och Atkinson, 1995; Wolcott, 1999). När det gäller den transformationsprocess som äger rum mellan officiell policytext och den verksamhet som utövas i den lokala klassrumspraktiken påpekar Ball och Bowe (1989), Caronia (2001) och Walford (2001a) att etnografiska studier kan bidra med en ökad förståelse. Angående policykonsekvenser betonas att etnografiska studier bidrar med insikt om policybeslutens effekter i form av

motstånd, anpassning och acceptans när de tolkas av de involverade. I relation till meningsskapande är syftet med etnografiska studier just att beskriva vad personer i en speciell kontext gör och den mening de tillskriver detta, samt att beskriva detta i relation till en kulturell process (Beach, 1991; Hammersley m.fl., 1995; Wolcott, 1999).

Walford (2001a) pekar på flera skäl till att bedriva etnografiska policystudier. Ett är att det inte är självklart att en reform kommer att omsättas i praktiken även om den är inskriven i lagtext. Ett annat är att studier kan visa på i vilken utsträckning en reform har lett till en förändring i den lokala praktiken och på så sätt bidra med kunskap om såväl avsiktliga som oavsiktliga konsekvenser. Ytterligare ett är dessa studiers möjlighet att peka ut såväl styrkor som svagheter i själva tillämpningen och att synliggöra sådant som är motsägelsefullt och oförenligt i själva reformen. Han pekar på att medan politiker ofta försöker släta över motsägelserna lyckas ofta etnografiska forskare lyfta fram förhållanden som behöver lyftas för att reformen och dess innehåll skall kunna kritiserars.

### **Etnografiska studiers bidrag till skapande av ny policy**

Samtidigt som Walford (2001a) och Vogt (2001) menar att etnografiska studier kan bidra när ny policy och nya reformer ska utvecklas, betonar de den risk det innebär att generalisera enstaka studiers resultat och låta det utgöra underlag till en ny reform. Från politiskt håll förväntas policystudier ofta kunna bidra med kunskap som är användbar för policy-makers (jfr Troman, 2001; Woods, 1999), medan flera forskare (Beach, 1991; Caronia, 2001; Vogt, 2001; Walford, 2001a) betonar att policystudier inte handlar om att tala om eller komma med förslag på hur utbildning ska genomföras. Caronia (2001) pekar på en skillnad som framträder mellan politiska förväntningar och vad en etnografisk studie har möjlighet att bidra med. Hon menar att politiker men också praktiker, huvudsakligen söker svar på frågor som "Is it right or wrong?" och "How to do it?", det vill säga värdeorienterade och praktiska frågor. Medan etnografiska studier inte ger svar på denna typ av frågor eller bidrar med modeller för tillvägagångssätt, då dess huvudsakliga funktion är att upplysa om innebörden i konsekvenserna av situerad och levd praktik, inte att föreskriva den (jfr Vogt, 2001). Walford (2001a) betonar att det är större chans att etnografiska studier inverkar på mikro- än på makronivå, men utesluter inte att den diskussion som kan uppstå utifrån en studies resultat kan komma att påverka utformningen av en framtida reform.

## **Olika utgångspunkter för policystudier – top-down och/eller bottom-up**

Policystudier kan bedrivas antingen ur ett top-down, bottom-up, eller en kombination av dessa båda perspektiv<sup>19</sup>. Fram till 1980-talet var det vanligt att denna typ av studier genomfördes utifrån ett top-down perspektiv och att policybeslut utvärderades av dem som skapat policyn. Detta medförde att studierna ofta tog sin utgångspunkt i policyns förväntade resultat (Beach, 1991; Askling m.fl., 1991<sup>20</sup>). Under senare år har det skett en perspektivförskjutning. Flera studier (t.ex. Caronia, 2001; Vogt, 2001) har fokuserat policyimplementering ur ett bottom-upperspektiv och det förekommer även studier där top-down och bottom-up kombineras (t.ex. Gustafsson, 2003).

Enligt Gustafsson (2003) har top-downperspektivet sin grund i antaganden om att genomförandet av en pedagogisk reform styrs och kontrolleras av ”staten”<sup>21</sup>, medan bottom-upperspektivet utgår från att det är aktörerna på den lokala nivån som bör ses som huvudaktörer i genomförandet av reformen. Han pekar på att top-downperspektivet har sin styrka i relationen till staten medan bottom-upperspektivets styrka ligger i relationen till aktören. Gustafsson men även Lindensjö och Lundgren (2000) betonar att inget av dessa perspektiv på ett tillfredställande sätt kan förklara den komplexa policyprocessen eller bidra med tillräcklig förståelse för reformkomplexiteten eftersom båda utgår från varsitt linjärt skeende. Att utgå från antingen ett top-down eller bottom-upperspektiv innebär att utgå från att policyprocessen sker på två arenor en där texten skapas och en där den realiserar. Policydokument beskrivs som en slags kommunikation mellan de båda arenorna.

Relaterat till en etnografisk studie menar Gustafsson (2003) dessutom att det är problematiskt att inta ett top-downperspektiv, eftersom det innebär en risk att forskare mer eller mindre accepterar det implementeringsperspektivet som en

---

<sup>19</sup> För en utförlig beskrivning av top-down och bottom-upperspektiv se Gustafsson (2003).

<sup>20</sup> Askling m.fl. (1991) pekar på att svenska policystudier ofta betraktat policy utifrån ett positivistiskt – rationalistiskt perspektiv, och att de studier som genomfördes oftast fokuserade policybeslutets ”räckvidd” eller inverkan på verksamheten i ett top-downperspektiv. I anslutning till lärarutbildningsreformen 1984/85 (Prop. 1984/85:122) beskrevs styrningen som beslutsfattande i två dimensioner, en vertikal med fokus på policytexterna och en horisontell med fokus på policytexternas betydelse och implikationer.

<sup>21</sup> Den svenska ramfaktorteori som utvecklats av Dahllöf (1967) och Lundgren (1972) kan ses som exempel på ett top-downperspektiv som bygger på en formuleringsarena där policytexter formuleras och en realiseringsarena där texterna ska omsättas i en pedagogisk utbildningspraktik (jfr Lundgren, 1989). Till skillnad från denna policysociologiska tradition tar de anglosaxiska sin utgångspunkt i policyprocessen som en transformationsprocess som sker på såväl nationell som lokal nivå. Ytterligare en skillnad är betoningen på språk eller diskurs som bidragande till konstruerandet av både kollektiva och individuella meningskonstruktioner.

reform innebär. Detta strider mot etnografins metodologiska utgångspunkter att inte ta något för givet (jfr Ball, 1989; Beach, 1991). Även Ball (1990) är kritisk till top-downanalyser av policyprocesser då han menar att de ofta bortser från de lokala aktörernas röster, som rektorers, lärares och studenters.

När det gäller policystudier i ett lärarutbildningssammanhang framhåller Beach (1991) att forskaren bör försöka bortse från egna fördomar och förutfattade meningar om vad som pågår och istället rekonstruera det som sker utifrån deltagarnas perspektiv. Syftet måste vara att komma underfund med vad som händer utifrån både ett top-down och ett bottom-upperspektiv, vilket kräver studier av relationen mellan den undersökta situationen och den bredare samhälleliga kontext den utgör en del av.

Med utgångspunkt i hur svensk lärarutbildning är organiserad och hur policyutformningen för denna verksamhet går till<sup>22</sup>, menar jag att det inte är fruktbart att studera policyprocessen ur antingen ett top-down eller bottom-upperspektiv utan ur någon form av kombinerat perspektiv<sup>23</sup>. Jag utgår liksom Rist (2000) ifrån att betrakta policyprocessen som en cirkulär process i vilken alla nivåer av utbildningssystemet är involverade. I relation till min studie innebär det att både lärarutbildningens nationella och lokala nivå i form av institutioner och aktörer ses som involverade i policyprocessen (jfr Vogt, 2001). Förutom denna cirkulära process har jag också relaterat dessa olika nivåer till Ball och Bowes (1992 i Ball 1993, 1994) begreppsmässiga modell för policystudier, ”policy trajectory studies”. Denna modell har använts som ett analysredskap för att få syn på olika områden i policyprocessen och hur denna process kommer till uttryck i policydokument och i olika typer av samtalsgruppskonstellationer.

I sin modell har Ball och Bowe identifierat fem olika områden som viktiga i samband med analys av policyprocessen. Det första området, som relateras till den politiska utbildningsdiskursen och benämns ”the context of influence”, är den där den politiska utbildningsdiskursen skapas. För lärarutbildningens del motsvarar denna exempelvis politiker på riksplanet, tjänstemän på högskoleverket, skolverket, utbildningsdepartementet, lärarförbundet och lärarnas riksförbund och olika typer av media. Det andra benämns ”the context of policy text production” och är det område inom vilket de policyintentioner som uttalats ska transformeras till en policytext. Hit hör då lärarutbildningsreformen men

---

<sup>22</sup> När det gäller en lärarutbildningsreform menar jag att den tillkommer på flera olika nivåer, dels en nationell där politiker och forskare m.fl. ingår och dels flera olika lokala nivåer där Lärarutbildningsinstitutioner deltar i remissarbete men också lärarutbildare i olika konstellationer.

<sup>23</sup> Hur dessa perspektiv kombinerats i studien beskrivs närmare i kapitel tre.

även andra nationella dokument som rör lärarutbildning. Dessa texter är problematiska dels för att de är ett resultat av politiska förhandlingar och överenskommelser, dels för att de ofta har formuleras av en tjänsteman (Carlgren, 1995; Englund, 1999, 2005). Det tredje området "the context of practice", som avser den arena för vilken policytexten är konstruerad, är relaterat till lärarutbildningen, det särskilda organet (Lärarutbildningsnämnden) och det lokala lärarutbildningsprogrammet, det vill säga den kontext där policyn både tolkas, formuleras och genomförs. Varje kontext innehåller både offentliga och privata handlingsarenor liksom kamp, kompromisser och ad hocery. Mellan dessa arenor finns inte någon speciell informationsriktning och de är heller inte nära förbundna med varandra.

Modellen består också av "the context of outcomes" som är det fjärde området. Detta beskrivs som ett resultat av såväl konflikter som anpassningar som sker som en konsekvens av de förändringar som sker exempelvis när en ny lärarutbildningsreform genomförs. Utifrån detta identifieras sociala och politiska aktiviteter med fokus på rättvisa och jämlikhet. Det femte området är "the context of political strategy", som handlar om politiska och sociala aktiviteter. Enligt Ball (1994) bör policyprocessen studeras och analyseras med utgångspunkt i att det är en process som pågår på och mellan alla dessa fem områden, vilket jag strävat efter att beakta under analysprocessen.

### **Policy och policytext**

I samband med en policyetnografisk studie blir begreppet policy<sup>24</sup> ett viktigt begrepp att definiera. Ball (1993 i Ball, 2006) betonar att policy är ett ofta underförstått och svärdefinierat begrepp, själv utgår han från två olika förhållningar om policy som han benämner "policy as text and policy as discourse"<sup>25</sup>. Det innebär att policy inte betraktas som antingen text eller diskurs utan Ball menar att dessa båda finns implicit i varandra. Policy tar sin utgångspunkt i det ramverk som policydiskurser producerar, ett ramverk utifrån vilket policy talas om, tänks och skrivs (Ball, 1993 i 2006). Sättet att betrakta policy som text och diskurs utvidgar Ball (1994) till att även omfatta policy som social praktik. Han betonar också att policybegreppet måste förstås som en social konstruktion på alla dessa tre nivåer.

---

<sup>24</sup> I översättning betyder policy: klok politik, klokhet, förnuftigt handlingsätt, politik, följa en politisk linje, hållning etc. (Nordstedts ordbok 2000, s 983).

<sup>25</sup> Ball (1993) liknar relationen mellan "policy as text and policy as discourse" vid relationen mellan Bourdieus begrepp "agency" och "structure" som betraktas som om de finns underförstådda i varandra inte som två poler av ett continuum.

Ball (1994) beskriver policy som ”an economy of powers”, som en uppsättning teknologier och praktiker som realiseras och spiller över i lokala praktiker. Han menar att policy alltid är ofullständig eftersom den ska kunna relateras till en mängd lokala praktiker. En policy är både omtvistad och föränderlig och konstrueras och rekonstrueras i en ständigt pågående process. Enligt Ball (1997) består en policy av påståenden eller uttalanden om praktik (practice) och om hur något ska vara, påståenden som i sin tur grundas på påståenden om världen och hur den är.

Ball (1993 i 2006) betonar att policytexter inte nödvändigtvis är klara och entydiga eller kompletta utan ska betraktas som ett resultat av kompromisser på olika nivåer, det vill säga som texter som är inskriberade med historiska omständigheter. Policy kan ses som textuella interventioner som ska lösa problem i praktiken. Texterna tillhandahåller inte hur problemet ska lösas utan presenterar snarare olika möjligheter bland annat i form av särskilda mål. Utifrån Balls definition handlar policy om en process i vilken aktörer på olika nivåer aktivt deltar i dess konstruktion och genomförande, det vill säga en kombination av en top-down och bottom-upprocess. Exempelvis ses responsen på en policytext som en kreativ och aktiv konstruktion.

Balls (1993 i 2006) definition av policy skiljer sig från det svenska läroplansbegreppet som används i en snävare betydelse (Lundgren, 1989; Goodson, 1995, 1997). Svenska läroplansdokument utformas också till skillnad från Balls policy i en kontext för att realiserars i en annan (Carlgrén, 1990, 1995; Englund, 1999; Kallos, Ahlström & Nilsson, 1996; Lindensjö & Lundgren, 2000). Relaterat till svensk universitets- och högskolekontext används inte begreppet läroplan, utan här används begrepp som examensordning, utbildningsplan, kursplaner, kurshandböcker och anvisningar. Dokument som utarbetas på nationell respektive lokal nivå. I texten används begreppet policydokument för de olika typer av lärarutbildningsdokument som jag utgår från i studien. Jag kommer även att tillämpa Balls (1994) sätt att se på policyprocessen och policy som text, diskursiv och social praktik. Det innebär att policy förstås som en social konstruktion på alla tre nivåerna. Däremot tillämpas inte Balls (1993, 2000, 2006) syn på socialt liv och alla sociala praktiker som diskurs<sup>26</sup>, istället tillämpar

---

<sup>26</sup> Ball (1993, 2000, 2006) utgår från ett post-strukturalistiskt perspektiv som innebär att allt ses som diskurs både socialt liv och alla sociala praktiker. Definitionen av policy som diskurs gör Ball med referens till Foucault (1977, s. 49) som skriver: “Discourses are ”practices that systematically form the objects of which they speak. Discourses are not about objects; they do not identify objects, they constitute them and in the practice of doing so conceal their own invention.” Enligt Ball innefattar diskurs vad som kan sägas och tänkas samt vem som kan säga något om vad och med vilken auktoritet.

jag Faircloughs (1995) sätt att betrakta diskurs som en del av den sociala praktiken.

## Kritisk diskursanalys – teoretiska antaganden och analysmodell

Centralt i kritisk diskursanalys är studier av relationerna mellan språkbruk, diskurs, och social praktik. Fokus ligger på den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av social ordning och social förändring. Den analysmodell Fairclough utvecklat kan beskrivs som en modell för att studera språk i relation till makt och ideologi<sup>27</sup>, det vill säga ett sätt att studera förtryck och dominans i lingvistisk form inom och mellan text, diskurs och social praktik (Fairclough, 1995, 2003). Fairclough (2003) betonar att kritisk diskursanalys inte är begränsad till studier av New Capitalism, utan har ett vidare användningsområde<sup>28</sup>. Fokuseringen på språk (language) och forskningen kring New Capitalism förklaras med att språket blivit en alltmer framträdande aspekt av pågående sociala förändringar som inte kan ges mening om man inte också studerar just språk. Som exempelvis i relation till den pågående marknadsiering som Fairclough menar håller på att kolonialisera offentliga institutioners diskursiva praktik.

Ontologiskt<sup>29</sup> betonar Fairclough (2003) att den kritiska diskursanalysen tar sin utgångspunkt i att den sociala världen är socialt konstruerad, men motsätter sig

---

Som subjekt läser och svarar människor kanske på en policy utan att var medvetna om det. Han betonar att människor som subjekt är de röster, den kunskap och de maktrelationer som en diskurs konstruerar. Ball hävdar att diskurs inte kan reduceras till "language" eller "speech".

<sup>27</sup> Fairclough (1995, s. 87) beskriver ideologi i termer av betydelsekonstruktioner som bidrar till produktion, reproduktion, och transformation av dominansrelationer. Han betonar att hans sätt att definiera ideologi skiljer sig från de marxistiska beskrivningar i vilka ideologi betraktas som ett övergripande, abstrakt värdesystem som binder samman människor och på så sätt säkerställer den sociala ordningens sammanhang.

<sup>28</sup> Även Chouliaraki m.fl. (1999) betonar att de är kritiska till marxismens starka fokusering på ekonomi. De framhåller att det är möjligt att identifiera och lyfta fram dimensioner av samhället som grundas i ekonomi utan att för den skull reducera dem till ekonomi, och pekar på vikten av att studera språk, handling, diskurs, makt och ideologier.

<sup>29</sup> I förordet i Fairclough (2006, s. 12-13) refereras till ett citat från Fairclough et al (2004) av vilket det framgår att Fairclough ontologiskt utgår från en form av kritisk realism som innebär att sociala relationer och objekt har en materialitet som inte är beroende av fakta eller människors kunskap om dem, men de är i alla fall socialt konstruerade. Hit hör också att objekt och sociala subjekt omkonstrueras och att diskurser bidrar till dess konstruktion. Epistemologiskt förkastar Fairclough förklaringar av ekonomiska och sociala fakta som exkluderar dess sociala och diskursiva konstruktion, liksom former av diskursanalys som misslyckas med att avtäcka att de konstruktiva effekterna av att diskurs är subjekt till särskilda icke-diskursiva villkor, till förmån för forskning som framhäver den dialektiska karaktären av relationer mellan olika element av den socialt inkluderade diskursen (min översättning).

den idealistiska synen att språk konstruerar världen. En utgångspunkt är att både konkreta sociala händelser och abstrakta sociala strukturer liksom mindre abstrakta sociala praktiker utgör delar av verkligheten, vilket Fairclough betonar genom att referera till en omformulering av Bhaskars sätt att uttrycka detta.

Reality (the potential and the actual) can not be reduced to our knowledge of reality, which is contingent, shifting, and partial.” (Fairclough, 2003, s. 14)

Konkret handlar kritisk diskursanalys om en analys av hur texter arbetar i en social och kulturell praktik. Den kräver analys på flera nivåer som textuell form, struktur, organisation, fonologisk, grammatisk och lexikal analys, samt analys av textuell organisation i termer av utbyte, argumentation och generiska strukturer. Alla dessa nivåer kan vara relevanta i samband med en kritisk eller ideologisk analys. Att analysen genomförs på flera nivåer kan motverka en ensidig fokusering på reproduktion eller kreativa egenskaper i texten (Fairclough, 1995).

Den kritiska diskursanalysen innehåller både teoretiska och metodologiska utgångspunkter, vilket Chouliaraki m.fl. (1999, s. 16) beskriver på följande sätt:

We see CDA as both theory and method: as a method for analysing social practices with particular regard to their discourse moments within the linking of the theoretical and practical concerns and public spheres just alluded to, where the ways of analysing ”operationalise” make practical – theoretical constructions of discourse in late modern social life and the analyses contribute to the development and elaboration of those theoretical constructions.

Karaktäristiskt för analysmodellens teoretiska ramverk är en kombination av Bachtinsk teori om intertextualitet<sup>30</sup> och Gramscis teori om hegemoni (Fairclough, 2003). Fairclough betonar vikten av att kombinera kritisk diskursanalys med sociala studier. Chouliaraki m.fl. (1999) pekar på att den teoretiska konstruktionen med fördel kan utökas med teorier från discipliner som sociologi och lingvistik eftersom det ger möjlighet att identifiera andra dimensioner av samhället.

### **Begreppen diskurs och diskursordning i kritisk diskursanalys**

I den tredimensionella analysmodell som Fairclough (1992) utvecklats utgör diskurs ett centralt begrepp varför det också är viktigt att lyfta fram hur det

---

<sup>30</sup> Bachtin myntade inte själv begreppet intertextualitet utan detta myntades av Kristeva utifrån Bachtins arbeten (Fairclough, 1992).



definieras i modellen. I dagligt tal kan begreppet diskurs<sup>31</sup> stå för en form av samtal (Nationalencyklopedin, 2006) men i kritisk diskursanalys används en vidare definition som går utöver ett användande av språket i samtal. Det handlar snarare om en syn på språkanvändning som en form av social praktik (Fairclough, 1992, 1995, 2003).

Discourse is for me more than just language use: it is language use, whether speech or writing, seen as a type of social practise. (Fairclough, 1992, s. 28)

Av Fairclough (1992) framgår också att diskursbegreppet kan användas som beteckning på en specifik diskurs (se kapitel 5 och 10).

När det gäller diskurs som språkanvändning, det vill säga som en form av social praktik, beskriver Fairclough (1992) den som dialektiskt inpräntad genom språkanvändning men också som materialiserad genom gester, kroppshållning eller sätt att röra sig. Diskurs ska inte tas för given eftersom den dels kan vara av olika vikt i olika praktiker, dels förändras över tid. Den är en viktig form av social praktik som både reproducerar och förändrar maktrelationer, men också kunskap, identitet och sociala relationer. Samtidigt som den också formas av andra sociala strukturer och praktiker. Diskurs beskrivs också stå i ett dialektiskt förhållande till andra sociala dimensioner. Med referens till Harvey (1996) lyfter Chouliaraki m.fl. (1999) fram den dialektiska syn på den sociala processen som är karaktäristisk för kritisk diskursanalys. Harvey (1996) beskriver den sociala processen som en process bestående av sex moment, det vill säga de moment som Fairclough benämner som diskursiva respektive icke-diskursiva<sup>32</sup>. Diskurs är ett diskursivt moment medan de övriga, makt; sociala relationer; materiella

---

<sup>31</sup> Det finns flera olika sätt att betrakta och beskriva begreppet diskurs. Foucault menar att en diskurs är en regelstyrd kunskapsinstitution, Habermas att det är en kritisk analys av tex politiska och sociala giltighetsanspråk och Ricoeur att diskurs är det i tal eller skrift använda konkreta språket. Enligt Winter Jorgensen och Phillips (2000) används begreppet ofta i relation till en ide om att språket är strukturerat i olika mönster som styr människors agerande inom olika domäner, eller att förhållandet till verkligheten uttrycks genom diskurser som är så starkt styrande att vi är fångna i dem. Kommunikativa missförstånd uppstår när personer befinner sig i olika diskurser.

<sup>32</sup> I relation till lärarutbildning tolkar jag de sex moment Harvey (1996) menar ingår i den sociala processen på följande sätt: *Diskurs* står då för de koder om utbildning och läraryrke som är tillgängliga för lärarutbildare och studenter. *Makt* och maktrelationer utgör en fundamental del av utbildningens sociala process, i vilken förekommande diskurser i sin tur utgör en manifestation av makt. *Sociala relationer* förekommer i olika samtalsgruppskonstellationer, fokus ligger då på hur personer relaterar till varandra i samband med kommunikation och produktion. *Materiella praktiker* utgörs av sinnliga och erfarenhetsmässiga samband och handlar om hur studenter och lärarutbildare är inbäddade i utbildningen samtidigt som de deltar i att reproducera och förändra den. *Institutioner* handlar om att lärarutbildares och/eller studenters tankar om lärarutbildning kan manifesteras kollektivt och specificeras som kulturella regler och rutiner (jfr Fairclough, 1992). *Värderingarna* avser lärarutbildares och studenters föreställningar och/eller värderingar när det gäller utbildning, yrkeskunskap och läraryrke och hur det går att uppnå en bättre förståelse för dessa.

praktiker; institutioner och dess regler, rutiner och ritualer; samt värderingar är icke-diskursiva. Liksom Harvey betonar Chouliaraki m.fl. (1999) att det inte finns några skarpa gränser mellan momenten utan att varje del internaliserar alla de övriga.

Each moment internalises all of the others – so discourse is a form of power, a mode of formation of beliefs/values/desires, and institution, a mode of social relating, a material practice. Conversely, power, social relations, material practices, institutions, beliefs, etc. are in part discourse.” (Chouliaraki m.fl. 1999, s 6)

I en senare text av Fairclough (2003, s. 205) görs en lite annorlunda indelning, som till vissa delar skiljer sig från Harveys. Här lyfter Fairclough fram aktiviteter; subjektet och dess sociala relationer; instrument; objekt; tid och plats; former av medvetande; värden/värderingar och diskurs som moment av den sociala praktiken. Liksom i tidigare texter betonas att varje moment innehåller de andra utan att för den skull reduceras till dem.

I Fairclough (2003) beskrivs tre olika sätt på vilka diskurs kan framträda, beskrivningar som jag har använt som ett analytiskt raster för att få syn på de diskurser som artikuleras i studien. Den första beskrivningen handlar om diskurs som ”a part of social activity” vilket avser när språket används på ett visst sätt, exempelvis i yrkesutövande. Den andra om att ”discourse figures in representations” med detta menas att sociala aktörer i alla praktiker producerar representationer både av egen och annan praktik i linje med aktiviteten i den praktik han eller hon befinner sig i. Representationen kan ses som en rekontextualisering av andra praktiker som inkorporeras i den egna. Diskurs kommer att representeras olika beroende på hur olika sociala aktörer är positionerade i praktiken. Representationen beskrivs som en process av social konstruktion av praktik som inkluderar en reflexiv självkonstruktion. Medan den tredje beskrivningen handlar om att ”discourse figures in ways of being”, som i konstruktionen av identitet.

Kännetecknande för en ny diskurs är att den konstrueras genom en kombination av redan existerande diskurser. Fairclough (1992) lyfter fram tre konstruktiva effekter av diskurs som handlar om att diskurs bidrar till konstruktion av social identitet och sociala positioner, sociala relationer människor emellan, samt kunskaps- och trossystem. Analys av diskurser kan ske på två sätt; antingen genom kommunikativa händelser eller genom diskursordning, det vill säga dels genom identifikation av de teman som är representerade, dels genom

identifiering av de särskilda perspektiv eller synpunkter som de representerar (Fairclough, 2003).

När det gäller diskursordning eller "orders of discourse", beskriver Chouliaraki m.fl. (1999) och Fairclough (1992, 2003) det som ett begrepp som är överordnat diskurs på så sätt att det omfattar den samling diskurser som förekommer exempelvis inom en institution. Diskursordning beskrivs också som ett nätverk av social praktik i dess språkliga aspekt och kan betraktas som en social organisation som kontrollerar språklig variation. Hit hör både växlingar och förändringar för särskilda områden inom socialt språk och diskurser. Förändringarna är inte bara språkliga, utan här sker överlappningar mellan det diskursiva och ickediskursiva. Diskursordning är också ett sätt att skapa mening mellan diskurser (Fairclough, 1992), en diskursordning består alltså av flera diskurser, både sådana som kompletterar varandra och sådana som är motstridiga. Fairclough betonar med referens till Butler et al (2000, i Fairclough, 2003) och Laclau och Mouffe (1985, i Fairclough, 2003) att analys av diskursordning ska ta sin utgångspunkt i hegemonibegreppet. I relation till min studie avser diskursordning institutionen lärutbildning och de överlappande diskurser som artikuleras i samtal i olika samtalsgruppskonstellationer, vilket analyseras ur ett hegemoniskt perspektiv (se kapitel 10).

### **Kritisk diskursanalys tredimensionella analysmodell**

Fairclough (1992, 1995) beskriver allt språkbruk som en kommunikativ händelse i tre dimensioner; text, diskursiv praktik och social praktik. För att kunna analysera relationen mellan dessa dimensioner har Fairclough utvecklat en analysmodell som tar sin utgångspunkt i just text, diskursiv och social praktik. Även om dessa tre dimensioner framställs som separata i analysmodellen så betonar både Chouliaraki och Fairclough (1999) och Fairclough (2003) att de inte ska separeras eller reduceras till fristående begrepp eftersom de internaliseras genom en dialektisk process. Denna analysmodell har använts både som ett sätt att planera och genomföra avhandlingsstudien och som ett sätt att strukturera analysen för att få grepp om den komplexitet som en policyprocess innefattar. Jag har då tagit min utgångspunkt i policy som text, policy som diskursiv praktik och policy som social praktik. Viktigt att påpeka är att jag med stöd i Chouliaraki m.fl. (1999) och Fairclough (2003) inte ser dessa dimensioner som separata utan betraktar dem som internaliserade.

När det gäller sättet att betrakta *text* pekar Fairclough (1995) på att det har förändrats från att traditionellt ha förståtts enbart som skrivet språk till att också

omfatta tal<sup>33</sup>. Fairclough (2003) betonar att det är nödvändigt att utgå från den vidare förståelsen eftersom text utgör en del av sociala händelser, det vill säga den interaktion som handlar om att skriva eller tala. Till text räknas allt språk i användning, som exempelvis utskrifter av samtal och intervjuer m.m. Fairclough framhåller att det är svårt att separera de faktorer som skapar text, eftersom de både är effekter av lingvistiska strukturer, diskursordning och andra sociala strukturer och praktiker i alla dess aspekter. Två maktfaktorer som skapar text är sociala strukturer och sociala praktiker respektive sociala agenter. Med sociala agenter avses personer som är involverade i sociala händelser. De sociala agenternas handlingar beskrivs som delvis bestämda av sociala strukturer och praktiker. Exempelvis när det gäller textskapande får det rättas efter de ramar som finns för språkanvändning samtidigt som det finns en frihet att bestämma hur den ska struktureras. Både text och tal, men också sociala handlingar, betraktas som svar på något som skrivits, sagts eller gjorts tidigare. Dessa svar påverkar i sin tur hur andra kan reagera, handla, tänka och yttra sig framöver, det vill säga en form av intertextualitet. Fairclough (2003) menar, liksom Bachtin (1981, 1986), att alla texter består av både repetition och skapande. Hit hör också att graden av normativitet, reproduktion, och skapande skiljer sig åt mellan olika texter och att homogenitet respektive heterogenitet kan visas genom intertextuell analys mellan olika texttyper. Med referens till Halliday (1978, 1994, i Fairclough, 2003) respektive Foucault (1994, i Fairclough, 2003) menar Fairclough att texter både kan analyseras utifrån den mening de har och utifrån relationerna mellan kunskap, makt och etik.

Den *diskursiva praktiken* beskriver Fairclough (1992, 1995) som den praktik där text konsumeras, produceras och distribueras. Det är på denna nivå social och kulturell reproduktion och förändring sker. Fairclough (2003) betonar att diskursiv praktik kan vara både starkt eller svagt avgränsad. Ett exempel på detta är att lärare kan välja att använda eller förkasta en tillgänglig diskurs, som exempelvis policydokuments innehåll, som modell för utbildning på basis av teoretisk eller ideologisk position. Gränser mellan diskurser skiftar ständigt eftersom de är en del av en sociokulturell förändring. När det gäller systematisk transformation av texter refererar Fairclough till Bell (1991, i Fairclough, 2003) som framhåller att textproduktionsprocessen kan involvera komplexa kedjor av diskursiva praktiker och transformationer.

---

<sup>33</sup> Fairclough (1995) varnar för att utvidga textbegreppet alltför mycket eftersom det kan resultera i oklarhet både vad gäller själva begreppet och viktiga distinktioner mellan olika typer av kulturella artefakter.

Den *sociala praktiken*<sup>34</sup> beskrivs som en relativt stabiliserad form av social aktivitet som är knuten till vissa områden, till exempel undervisning. Den innehåller både diskursiva och icke-diskursiva moment. De diskursiva framträder enligt Fairclough (2003) huvudsakligen på de tre sätt som jag tidigare beskrivit som ”ways of acting”, ”ways of representing” ”ways of being”. De icke-diskursiva består av interaktion och sociala relationer mellan personer med föreställningar, attityder och historier och den materiella världen. I den sociala praktiken, exempelvis en klassrumspraktik, artikuleras olika sätt att använda språk på i relation till sociala relationer och strukturer men också i relation till klassrummet som fysiskt rum. Här skapas också nätverk av sociala praktiker och speciella sätt att handla/agera (Fairclough 2001). Relaterat till högre utbildning pekar Fairclough (1993) på att nätverksarbete kan handla om en förändring i hur undervisning och forskning kopplas samman med styrningspraktiker inom institutioner för högre utbildning.

### **Teoretiska antaganden kopplade till kritisk diskursanalys**

När det gäller teoretiska antaganden har intertextualitet, interdiskursivitet och hegemoni använts som analytiska raster i studien. Från Fairclough har jag även hämtat sätt att betrakta identitet och institution.

Intertextualitet använder Fairclough (1992, 2003) som ett sätt att belysa hur kommunikativa händelser hänger samman, transformeras, bygger på varandra men också närvaron av andra texter i en text. Enligt Fairclough (1992) måste analysen av intertextualitet kombineras med en analys av den hegemoniska process varigenom betydelsekoncensus skapas. I Fairclough (2003) betonas att en analys av intertextualitet innebär en fokusering på olikartade och motsägande element. Han framhåller att det förekommer en stor variation texter emellan, dels beroende på om dess intertextuella relationer är komplexa eller enkla, dels beroende på i vilken grad heterogena element är integrerade. Intertextualitet beskrivs även som källa till mycket av den ambivalens som förekommer i texter. Exempelvis blir textens mening ambivalent när det förekommer olika betydelser sida vid sida i den, som i flertalet av de policydokument som jag har analyserat i denna studie.

Fairclough (2003) pekar också på svårigheter att bestämma meningen i en text eller vems röst det är som hörs. Ett sätt att i alla fall till viss del överbrygga dessa

---

<sup>34</sup> Begreppet *social praktik* menar både Fairclough (2003) och Chouliaraki m.fl. (1999) möjliggör den pendling mellan social struktur och social handling (action and agency) som är nödvändig i social forskning.

svårigheter menar han är att ställa frågor om vilka texter och röster som är inkluderade eller exkluderade samt vilken signifikant frånvaro som förekommer. I denna studie har intertextualitet använts för att få syn på och belysa frågor av ovanstående slag när det gäller texter och samtal om ”teori och praktik”. Det har också använts för att uppnå en ökad förståelse för den intertextualitet som råder mellan olika texter och/eller kommunikativa händelser, för hur text- och samtalsinnehåll relaterats till varandra och transformerats samt som ett sätt att kunna belysa diskursiva och hegemoniska förändringar.

Om det behövs en djupare specificering av intertextualitet betonar Fairclough (2003) att den kan delas in i manifest och konstitutiv. Denna specificering har hjälpt mig att urskilja den intertextualitet som förekommit i texter och samtal under studiens gång. Vid konstitutiv intertextualitet artikuleras inga nya diskurser i texten och texten grundas inte specifikt på någon annan text, medan det vid manifest intertextualitet framgår att texten bygger på andra texter. Det senare synliggörs genom de referenser som förekommer. Texter som refererar till föregående texter beskrivs som ingående i en intertextuell kedja. Vid denna analys har jag utgått från att begreppet text, förutom texter också innefattar nedskrivet tal, både i form av utskrifter från intervjuer och samtal som förts i olika samtalsgruppskonstellationer och den intertextualitet som råder i dessa. Istället för konstitutiv intertextualitet introducerar Fairclough (1992) begreppet interdiskursivitet. Det innebär att en text sätts samman av ett antal olika diskurser i syfte att skapa nya diskursiva relationer och att olika typer av diskurser blandas vilket leder till en ny mix. Beroende på hur diskurserna uttrycks i den nya mixen kan det vara tecken på förändring eller upprätthållande av den gällande diskursordningen. En analys av interdiskursivitet beskrivs både av Fairclough och Chouliarki och Fairclough (1999) som en analys av den särskilda mix av diskurser men också genrer och stilar som artikuleras eller arbetar tillsammans i texten<sup>35</sup>.

När det gäller hegemoni som teoretiskt antagande tar Fairclough (1992) sin utgångspunkt i Gramscis (1967) tolkning. Men det är främst den beskrivning han gör av hegemoni i relation till utbildning som jag använder mig av. Hegemoni beskrivs då dels som en förhandlingsprocess i vilken en betydelsekonsensus skapas, dels som ett ledarskap som handlar om att dominera genom politiska,

---

<sup>35</sup> Även när det gäller interdiskursivitet lyfter Fairclough fram två olika typer, ”informatisation” och ”marketisation”, vilka kan användas när det behövs en distinktion för att understryka att fokus ligger på andra texter snarare än på texter som konstitutiva.

kulturella, ideologiska och ekonomiska domäner i samhället<sup>36</sup>. Som Fairclough (1992) beskriver hegemoni handlar det i ett utbildningssammanhang om att de dominerande grupperna, i mitt fall lärarutbildarna, försöker utöva makt genom att konstruera allianser. Dessa allianser handlar enligt Fairclough snarare om att integrera än om att dominera och på så sätt försöka vinna de underordnades, studenternas, medgivande eller samtycke i den förhandlingsprocess i vilken betydelsekonsensus skapas. Själva förhandlingsprocessen beskrivs som vanskelig, eftersom den kan undermineras av andra gruppers diskurser och konstruktion av lokal diskursordning. Hegemoni kopplat till relationen mellan lärare och elev, i mitt fall lärarutbildare och student, beskrivs som en form av dold transformation där läraren kan utöva kontroll genom den diskurs som tillämpas. Enligt Fairclough sker denna kontroll i högre grad genom indirekta önskingar, förslag och lärarens sätt att reagera såväl fysiskt som verbalt på studerandes inlägg eller bidrag, än genom direkta order eller öppet tvång över deras rätt att tala.

Ytterligare ett teoretiskt antagande som Fairclough (1992) lyfter fram rör identitet. I relation till min studie har detta antagande använts som ett sätt att förstå hur diskurs som social praktik både bidrar till att reproducera och förändra yrkesidentitet (Fairclough, 1992). Fairclough skiljer (2003) mellan social och personlig identitet och betonar att identitet inte kan reduceras till social identitet eftersom det innebär att identitet enbart kan betraktas som en textuell (språklig) process. Han är kritisk till det postmoderna sättet att betrakta identitet av två skäl. Det ena är att identitet ses som associerad med och konstruerad i diskurs, vilket inte överensstämmer med Faircloughs sätt att betrakta människor som prepositionerade i hur de deltar i sociala händelser och som sociala agenter som agerar och förändrar. Det andra är att den postmoderna hållningen inte uppmärksammar människans kroppsliga praktiska engagemang i världen, ett engagemang han menar startar redan innan barnet börjar lära sig språk och som sedan fortsätter som en känsla av självet.

Fairclough (1992) lyfter fram ethos eller livssyn som en aspekt av den kommunikativa händelsen som samverkar för att konstruera jaget, den sociala identiteten. Jaget ses både som skapat av de sociala strukturerna och som

---

<sup>36</sup> Användningen av hegemonibegreppet menar Fairclough (1992) ger redskap för analys av hur diskursiv praktik utgör en del av den sociala praktiken, där maktrelationer ingår. Den diskursiva praktiken kan betraktas som en aspekt av hegemonisk kamp som både bidrar till reproduktion och transformation av den diskursiva ordning den ingår i och till existerande maktrelationer. Han framhåller att de flesta institutionella diskurser, i skolor och familjer, innehåller en hegemonisk kamp i relationen mellan lärare och elev. Kampen mellan lärare och elev beskriver Fairclough som hegemoni på en samhällslik nivå där de flesta diskurser har en mera lokal karaktär än vad som är fallet med hegemoni på det politiska planet.

agerande och skapande inom dessa ramar. För att uppnå en social identitet (klasstillhörighet, i denna studie yrkestillhörighet) fullt ut menar Fairclough (2003) att den måste införlivas med den egna personligheten. Utveckling av social identitet beskrivs som dialektiskt förbunden med den personliga identiteten, eller personligheten, och självmedvetande lyfts fram som en nödvändig förutsättning för konstruktion av social identitet. Den sociala identiteten innefattar olika sociala roller. Att utveckla en personlig identitet eller personlighet är en fråga om att kunna formulera sina intressen och att balansera och prioritera sina sociala roller, vilket i sig är en socialt framtvängd process. Identitetsutveckling beskrivs både som en form av anpassning och som en process som ger möjlighet till förändring. Identitetsutveckling beskrivs både som en personlig och som en social process. Fairclough betonar att personlig och social identitet inte kan reduceras till social identitet eftersom identitet då bara kan betraktas som en textuell eller språklig process. Det krävs reflexivitet och interaktion<sup>37</sup> för att en individ ska kunna utveckla och förändra sin yrkesidentitet. Identiteten, yrkesidentiteten, hör hemma inom den sociala identiteten och det är inom denna som yrkesrollen utvecklas.

Från Fairclough (1995) har jag också hämtat ett sätt att betrakta institutioner. Detta har bidragit med redskap för analys och förståelse för vilka begränsningar respektive möjligheter det innebär att de gruppsamtal som studeras i denna studie sker i ett institutionellt sammanhang. Institutioner beskrivs dels som ett sätt att synliggöra relationer mellan individ och samhälle samt mellan agent och struktur, dels som ett ramverk med utsträckning i tid och rum som begränsar och möjliggör aktörernas handlingar men också de relationer, positioner, identiteter, kunskaper och rutiner aktörerna kan utveckla (jfr Giddens, 1979, 1984). Institutionen ses som en mellanliggande nivå mellan individ och samhälle. Fairclough (2001, 2003) liknar betydelsen av institutionen vid Bourdieus fältbegrepp.

---

<sup>37</sup> Faircloughs (2003) sätt att beskriva identitet har flera grundläggande likheter med hur identitet beskrivs i det interaktionistiska perspektivet (Mead, 1976). Bland annat att identitetsutveckling betraktas både som en form av anpassning och en möjlighet till förändring, att det är både en personlig och social process som inte kan reduceras till social identitet samt att yrkesidentiteten hör hemma inom den sociala identiteten och att det krävs reflektion och interaktion för att kunna utveckla och förändra yrkesidentitet. Sättet att beskriva processen skiljer sig dock åt på så sätt att Fairclough fokuserar på de villkor som styr och ramar in processen medan Mead fokuserar på hur processen går till.



## Dimensionerna policy som text, diskursiv och social praktik i studien

Inför och under studiens dataproduktionsfas samt under analysfasen har policyprocessens tre dimensioner policy som text, policy som diskursiv praktik och policy som social praktik använts som en tankemodell enligt följande:

Till *policy som text* hör dokument som på olika sätt styr lärarutbildningen, det vill säga policy eller läroplansdokument. Relaterat till en universitets- och högskolekontext handlar det om högskolelagen, högskoleförordningen, DS:er, SOU:er, propositioner, examensordning, utbildningsplaner, lokala dokument, kursplaner, kurshandböcker anvisningar och kursuppgifter. Med andra ord olika typer av dokument som utarbetas på nationell respektive lokal nivå.

*Policy som diskursiv praktik* rör de produktions-, transformations- och konsumtionsprocesser som hör samman med policy som text. Här ligger fokus på hur lärarutbildare producerar och transformerar policytexter och hur studenter konsumerar och transformerar olika slag av policytexter. Denna dimension ses som en medierande nivå som ligger mellan policy som text och social praktik.

När det gäller *policy som social praktik* är utgångspunkten att den kommunikativa händelsen är en del av den sociala praktiken. I denna praktik medieras relationen mellan text och social praktik av den diskursiva praktiken, det vill säga genom hur lärarutbildare producerat och transformerat/ar och hur studenter konsumerat och transformerar policytexter. Fokus för analysen ligger här på sociala relationer och den interaktion som pågår mellan studenter men också mellan studenter och lärarutbildare samt studenters sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet.

Jag vill återigen betona att det inte råder några skarpa gränser mellan de tre dimensionerna utan att de i viss mån överlappar varandra, eller är internaliserade i varandra. I följande tabell görs en schematisk översikt över vad som fokuserats inom de olika dimensionerna under studiens dataproduktions- respektive analysfas.

Tabell 1. Översikt över vad som fokuserats när det gäller policy som text, diskursiv respektive social praktik under pågående studie respektive under analysfasen.

Dimensioner	Fokus i studien	Fokus i analysen
Policy som text	Högskolelagen, högskoleförordningen, DS:er, SOU:er, Regeringspropositioner, rapporter, examensordning, utbildningsplaner, kursplaner, kurshandböcker anvisningar och kursuppgifter	Ordval Intertextualitet och interdiskursivitet Reproduktion och förändring Ambivalens inom texten Hegemoniska relationer inom vilka det skapas betydelsekonsensus inom texten Ideologi
Policy som diskursiv praktik	Hur lärarutbildare producerar och transformerar och hur studenter konsumerar och transformerar policytexter	Hur lärarutbildare producerar och transformerar och hur studenter konsumerar och transformerar policytexter Reproduktion och förändring Intertextualitet och interdiskursivitet Maktrelationer och hegemoni
Policy som social praktik	Den kommunikativa händelsen som är en del av den sociala praktiken På denna nivå handlar det också om upprätthållande och förändring av tex kunskap, identitet och sociala relationer utifrån hegemonier och ideologier	Sociala relationer och interaktion mellan studenter, samt mellan studenter och lärarutbildare Studenters sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet Intertextualitet och interdiskursivitet Maktrelationer och hegemoni Reproduktion och förändring

# Dataproduktion, genomförande och analys

Innan urval gjordes och dataproduktionen<sup>38</sup> påbörjades ägnade jag mycket tid åt planering med utgångspunkt i de etiska dilemman som kan uppstå i samband en etnografisk studie. Detta beskrivs utförligare i kapitel 4. Dataproduktionen har dels skett genom analys av policytexter på nationell och lokal nivå, dels genom observationer av lärarutbildningens diskursiva och sociala praktik. I kapitlet beskrivs urvalsförfarande, dataproduktion, genomförande och analysförfarande.

## Urvalsförfarande

För nationella policydokument var urvalet av regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135) *En förnyad lärarutbildning*, Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) samt högskolelagen (SFS 1992:1434) givet med utgångspunkt i studiens syfte. Härutöver har jag även gjort ett urval av rapporter, betänkanden, och utvärderingar som har bidragit med kunskap och förståelse av lärarutbildning över tid i relation till de analyser som jag har genomfört. Lokalt gjordes ett urval av dokument som legat till grund för, påverkat eller styrt utbildningen och innehållet i de gruppsamtal som skulle observeras. Hit hör utbildningsplaner, kursplaner, kurshandböcker, kursuppgifter, anvisningar, scheman, vissa skriftliga inlämningar och mötesprotokoll. En närmare precisering av de dokument jag använt görs genom referenser till dessa i respektive resultatkapitel.

Redan i samband med formuleringen av studiens syfte gjorde jag ett första urval av olika typer av samtalsgrupper; som studie<sup>39</sup> föreläsnings-<sup>40</sup>, seminarie-,

---

<sup>38</sup> Begreppet dataproduktion används då jag utgår ifrån att jag som forskare utgör en del av den sociala värld som studeras och är aktiv i den processen då data identifieras, samlas och produceras (Hammersley m.fl., 1995; Pollner & Emerson, 2001).

<sup>39</sup> Studiegrupp är en arbetsform som tillämpas under hela utbildningen. Denna grupp består av mellan 5 och 10 studerande. Vanligtvis tillhör de studerande samma grupp en termin åt gången. Vid enstaka studiegruppstillfällen deltar lärarutbildare en del av tiden.

examinations-<sup>41</sup>, vfu- och examensarbetshandlednings-<sup>42</sup> och mentorsgrupper<sup>43</sup>. Kriterier för urval var att samtalen:

- skulle äga rum under terminer med inslag av såväl högskole- som verksamhetsförlagd utbildning
- tillsammans skulle representera både allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering
- skulle utgöra en del av 140 poängsutbildningen med inriktning på förskola/skola

Urvalet av utbildningsterminer gjorde jag utifrån en sammanvägning av Ekeberghs (2001)<sup>44</sup> resultat och resonemang om lämpligt urval för en liknande studie inom sjuksköterskeutbildningen, ett etiskt ställningstagande och att terminerna skulle innehålla verksamhetsförlagda studier. Mitt val att genomföra studien under den senare delen av lärarutbildningen, grundades på att Ekebergs studie visar att studenter som befann sig i början av utbildningen inte verbaliserade förhållandet mellan teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehåll, vilket däremot studenter gjorde senare under utbildningen. Jag ville också att studenterna skulle hinna slutföra sin utbildning innan studiens resultat avrapporterades (se kapitel 4). Urvalet föll därför på termin tre, som är en inriktningstermin, fem och sex, som är specialiseringsterminer, och termin sju, som är allmänt utbildningsområde eftersom dessa terminer också innehöll verksamhetsförlagda studier<sup>45</sup>.

I valet av inriktning och allmänt utbildningsområde tog jag hänsyn till de etiska dilemman, i form av relationer till studenter och kollegor, som föreligger när en studie genomförs på den egna arbetsplatsen. En utförligare beskrivning av hur

---

<sup>40</sup> Föreläsningsgrupperna har varierat från 25 till drygt 140 studenter.

<sup>41</sup> Seminarie- och examinationsgrupper har varierat mellan 8 och 30 studenter. Seminariegrupper har ibland bestått av enbart studerande och ibland av studenter och lärarutbildare.

<sup>42</sup> Vfu-handledningsgruppen består vanligen av en eller flera vfu-lärarutbildare och student/er som diskuterar handledningsfrågor i samband med verksamhetsförlagd utbildning. Det förekommer också vfu-seminarier i vilka flera vfu-handledare, studenter och en hfvlärarutbildare deltar. Examensarbetshandledningsgruppen består av en lärarutbildare och 1 till 3 studenter.

<sup>43</sup> Mentorsgruppen är en grupp som består av mellan 6 till 10 studerande och en yrkesverksam lärare. Denna grupp är konstant genom hela utbildningen. I mentorsgruppen träffas de studerande tre gånger per termin från termin 2 till och med termin 7.

<sup>44</sup> Ekeberg (2001) påbörjade sin studie av relationen mellan teoretisk och praktisk utbildning och kunskapsbildning med en grupp studerande som befann sig i början av sjuksköterskeutbildningen, men valde att utöka sin undersökningsgrupp med en grupp studenter som kommit längre i utbildningen och masterstudenter, då den första gruppen inte verbaliserade förhållandet mellan ”teori och praktik”.

<sup>45</sup> De verksamhetsförlagda studierna omfattade 6p i inriktningen, 7p i det allmänna utbildningsområdet och 5 fältstudiedagar per termin i specialiseringsterminerna.

jag gick tillväga finns i kapitel fyra. De övergripande kriterier som tillämpades för val av inriktning och allmänt utbildningsområde var:

- tillgången till antal studiegruppstillfällen
- antal verksamma lärarutbildare
- att jag samarbetat så lite som möjligt med undervisande lärarutbildare

Totalt fanns det 4 inriktningar att välja mellan under dataproduktionsperioden. Urvalet av grupper under specialiseringsterminerna beskrivs under rubriken mentorsgruppssamtal.

### **Urval av samtalsgruppskonstellationer**

Urvalet av enskilda grupper inom de olika samtalsgruppskonstellationerna föreföll inledningsvis ganska enkelt men komplicerades av organisatoriska och schematekniska faktorer som framkom först i samband med att dataproduktionen påbörjades. Exempelvis fick jag inte tillgång till kurs-handböcker, scheman och gruppindelningar förrän några dagar före kursstart. Detta medförde att dataproduktionsplanen fick anpassas efter tillgången till olika typer av gruppssamtal, ambitionen att följa både inriktning, allmänt utbildningsområde och specialisering och mina möjligheter att delta som observatör vid olika tillfällen. Bland annat reducerades tänkt antal deltagande studiegrupper från fyra till två, på grund av att träffarna schemalagts på samma tid. Den sena tillgången till kursinformation medförde att det slutliga valet av enskild grupp fick ske mer eller mindre på stående fot. I det följande beskrivs hur urvalsförfarande och förfrågan om tillträde till samtal i studiegrupper, mentorsgrupper, vfu- och examensarbetshandledningsgrupper och övriga urval gått till.

#### *Studiegrupper*

Vid urval av studiegrupper gällde utöver tidigare kriterier att guppen skulle vara könsblandad och spegla åldersspridningen bland studenterna i lärarutbildningen. Ett annat kriterie var att jag som lärarutbildare skulle ha haft så lite tidigare kontakt med de studerande i studiegruppen som möjligt för att försöka undvika att bli betraktad som lärarutbildare och därmed som en auktoritet (jfr Deyhle, Hess & Le Compte, 1992; Walford, 2001b; se kapitel 4). Det första urvalet gjorde jag med hjälp av studiegruppslistor. Av dessa framgick studenters namn, tidigare eller vald inriktning, vilket medförde en möjlighet att välja bort grupper som inte var könsblandade och grupper som innehöll studerande som jag tidigare haft kontakt med. Åldersspridningen observerades i samband med att

grupperna samlades i anslutning till kursstart. De grupper som tillfrågades valde att delta.

Inriktningsstudiegruppen har bestått av sex kvinnliga studenter och en manlig; Ida, Jonna, Judit, Mia, Tina, Vilma och Hugo, med en åldersspridning från 20 till 45 år. Erfarenhets- och utbildningsmässigt skiljer sig studenterna åt. Vilma har lång pedagogisk yrkeserfarenhet. Hugo, Ida och Judit som har viss erfarenhet av arbete med barn eller ungdomar i olika kontexter och Tina, Jonna och Mia som inte har erfarenhet av arbete med barn när utbildningen påbörjades. Fyra av de studerande, Judit, Hugo, Mia och Vilma, har föräldraerfarenhet. Utbildningsmässigt har studenterna i denna grupp kommit olika långt, en student läste sin tredje termin, fyra läste sin fjärde, en student sin sjätte, och studenten med tidigare pedagogisk utbildning läste in delar av utbildningen för att få lärarbehörighet.

Deltagarna i AUO-studiegruppen var mellan ca 20 och 40 år och gruppen har bestått av fyra alternativt sex kvinnor<sup>46</sup> och två män, Amy, Bea, Emil, Eva, Frans, Jane, Kia och Lina. I denna grupp är det flera studenter, Jane, Frans, Emil och Eva, som inte har någon erfarenhet av arbete med barn när utbildningen påbörjas. Amy och Kia har däremot viss erfarenhet av pedagogiskt arbete med barn. I denna grupp har tre studenter föräldraerfarenhet; Eva, Kia och Lina. Flera av studenterna i båda grupperna hade annan tidigare yrkeserfarenhet.

Utöver de beskrivna studiegruppsindelningarna valde jag vid några tillfällen under respektive termin att be om tillträde till andra studentgruppskonstellationer<sup>47</sup>. Detta gjordes dels i avsikt att producera mera data från samtal studenter emellan, dels som ett sätt att täcka in både lärarutbildning med inriktning mot förskola och skolans tidigare år under AUO-terminen.

#### *Urval av föreläsnings-, seminarie- och examinationstillfällen, kursintroduktioner och informationsmöten*

Urvalet av föreläsningstillfällen gjorde jag inledningsvis i syfte att vänja de studerande vid att jag var med som deltagande observatör. Därefter valdes tillfällen i anslutning till studiegruppstillfällen. Seminarie-, kursintroduktions-, vfu-informations- och muntliga examinationstillfällen valdes dels med tanke på

---

<sup>46</sup> Att antalet kvinnor varierade berodde på att viss del av de högskoleförlagda studierna bedrevs i inriktningsspecifika grupper, varför Bea och Lina som tillhör förskoleinriktningen bara deltog vid några tillfällen i denna studiegrupp.

<sup>47</sup> I resultatavsnittet markeras utdrag ur samtal med studenter med enbart förskoleinriktning med (Studiegrupp AOU FÖ), och för utdrag ur samtal i tillfälliga grupper i inriktningen (Studiegrupp Inriktning TG).

vad tillfället kunde bidra med för kunskap till analysen av studiens resultat, dels utifrån min möjlighet att delta. Vid denna typ av tillfällen tillfrågades först ansvarig lärarutbildare och därefter tillfrågades eller informerades studenterna (se vidare kapitel 4).

### *Vfu- och examensarbetshandledningsgruppsamtal*

Studenter<sup>48</sup> och lärarutbildare i verksamhetsförlagd utbildning informerade jag om studien i samband med en informationsträff på högskolan. Till skillnad från tidigare urval valde jag här att fråga studenter som kände mig om jag kunde få delta i något eller några vfu-handledningssamtal, eftersom jag trodde att det skulle underlätta tillträdet till fältet. Studenterna antogs kunna agera ”gatekeepers” gentemot vfu-läroverksamheterna. När studenterna hade tackat ja skickade jag ut skriftlig information och en förfrågan till respektive lärarutbildare. Några enskilda studenter men också studenter och lärarutbildare avböjde deltagande. I examensarbetshandledningsgrupper frågade jag först ett antal lärarutbildare med vana att handleda om de kunde tänka sig att delta, eftersom jag trodde att detta skulle underlätta tillträdet. Några handledare avböjde deltagande. I några fall frågade handledaren studentgruppen, i andra frågade jag själv studenterna.

### *Mentorsgruppsamtal*

I mentorsgrupper informerade och frågade jag först mentorer om de ville delta i studien och därefter deras studentgrupper. Mentorer för förskoleinriktningsstudenter fick frågan i samband med en träff för mentorer på högskolan, medan mentorer med studenter med inriktning mot skolans tidigare år kontaktades per telefon. Några mentorer avböjde deltagande. Studenter tillfrågades under en mentorsträff. Liksom i studiegrupperna, har studenternas åldrar, tidigare erfarenhet av arbete med barn och ungdom, föräldraerfarenhet och erfarenhet av annat yrkesområde varierat.

## Dataproduktion

Huvuddelen av studiens dataproduktion har pågått över tre terminer under 2004 och 2005 och data har främst producerats genom deltagande observation, informella samtal (fältsamtal) och intervjuer. Data som har producerats genom analys av nationella och lokala policydokument har skett både före, under och efter den dataproduktion som skett genom deltagande observation, intervjuer och fältsamtal.

---

<sup>48</sup> De studerande hade också informerats om studien i samband med kursstart.

Inom inriktning, allmänt utbildningsområde och specialisering har dataproduktionen skett på lite olika sätt. Under inriktnings- och AUO-terminerna har jag som observatör deltagit under studiegruppstillfällena, föreläsningar, seminarier, muntliga examinationer, kursintroduktioner och genomfört intervjuer. Under inriktningsterminen har jag också observerat några vfu-handledarträffar och lärarledda vfu-uppföljningar. Observationer av mentorsträffs-, vfu-handlednings- och examensarbetshandledningssamtal har genomförts under AUO-terminen. Under specialiseringsterminerna har data producerats i samband med mentorsgruppsamtal.

De båda studiegrupperna har följts över en termin<sup>49</sup> och vid ungefär lika många tillfällen. Då det varit möjligt har samma studenter eller delar av studiegruppen även följts under föreläsningar och examinationer. Tre av de sex mentorsgrupperna har följts över tre terminer, en över två och två över en termin<sup>50</sup>. Därutöver har intervjuer genomförts med studiegruppsdeltagare<sup>51</sup> och ytterligare sex studenter i AUO-inriktningen. Fältsamtal har genomförts med både lärarutbildare, mentorer och studenter. Sammantaget har data producerats vid 127 tillfällen, 108 observations- och 19 intervjutillfällen. För dessa 127 tillfällen har sammanlagt 176 timmar använts för ren koncentrerad dataproduktion. För översikt se tabell 2.

---

<sup>49</sup> Inriktningsterminens studiegruppstillfällen var fördelade över i stort sett hela terminen medan AUO terminens tillfällen huvudsakligen var koncentrerade till en kortare period. Men AUO-studenter från studiegruppen följdes också i andra samtalsgruppkonstellationer under terminen.

<sup>50</sup> Denna variation hängde samman med att träffar kolliderade schemamässigt och istället för att växla mellan olika grupper valde jag istället att följa samma grupper vid fler tillfällen.

<sup>51</sup> I AUO-studiegruppen intervjuades de som deltog vid merparten av studiegruppstillfällena.



Tabell 2. Översikt över studiens dataproduktion.

	Inriktning T3	AUO T7	Specialisering T5 T6		Totalt antal	Tid Obs./ Int.
Studiegrupp <sup>52</sup>	13	12			25	16 +19 tim
Föreläsning	12	10			22	17 +19 tim
Kursintroduktion	2	2			4	6 tim
Vfu-uppföljning	2				2	2 tim
Vfu-handledarträff		2			2	2 tim
Examination	2	4			6	21 tim
Vfuhandledningssamtal		9 <sup>53</sup>			9	9 tim
Examensarbets- handledningssamtal		10			10	12 tim
Mentorsgruppssamtal <sup>54</sup>		7	13	8	28	38 tim
Intervju	7 <sup>55</sup>	12 <sup>56</sup>			19	15 tim
Totalt antal data- produktionstillfällen i inriktning, AUO och specialisering	38	68	13	8	127	Totalt: 176 tim

### Dataproduktion, som kompakt, periodisk och återkommande

Sätten att producera data har jag varierat och anpassat efter hur utbildningen organiserats. Detta har inneburit en variation i tid, från några veckors intensiva studier till att följa en samtalsgrupp över ett och ett halvt år. Denna studie skiljer sig därmed från flera tidigare etnografiska studier där forskare följt en och samma grupp/grupper under hela undersökningsperioden (t.ex. Beach, 1995; Hill, 1998; Hansen, 1999; Gustafsson, 2003; Bliding, 2004; Dovemark, 2004). Under dataproduktionsfasen har jag använt mig av de tre tillvägagångssätt som Jeffrey och Troman (2004) menar är vanliga i etnografiska studier; ”A compressed mode”, ”A selective intermittent mode” och ”A recurrent mode”. Dataproduktion utifrån ”A compressed mode” pågår tidsmässigt mellan några dagar till en månad, ”A selective intermittent mode” från tre månader till två år

<sup>52</sup> Ibland har vfu-uppföljning skett i studiegrupp lärarutbildare har då deltagit väldigt kort.

<sup>53</sup> Tre vfu-handledningssamtal genomfördes med studenter med inriktning mot skolans tidigare år och sex med studenter med inriktning mot förskola.

<sup>54</sup> Mentorsgruppssamtal har observerats som följer: Amys grupp observerades 2 gånger under T7; Beates 3 gånger under T5 och T6; Carins 3 gånger under T5, 1 gång under T6 och 2 gånger under T7; Denises två gånger vardera under T5, T6 och T7; Fridas 2 gånger vardera under T5 och T6 och 3 gånger under T7; Loves 1 gång under T5.

<sup>55</sup> En av dessa intervjuer genomfördes som telefonintervju.

<sup>56</sup> Sex intervjuer genomfördes med studiegruppsdeltagare och sex med andra studerande, varav två som gruppintervjuer.

medan ”A recurrent mode” omfattar en tidsfaktor som inte specificeras utan fokus ligger snarare på specifika händelser.

Både i inriktningsterminen och det allmänna utbildningsområdet inleddes dataproduktionen med en period av ”A compressed mode”. Det innebar att jag i början av terminerna vistades på fältet för att ”hang around” i samband med kursintroduktioner och föreläsningar i syfte att uppnå en djupare förståelse för komplexiteten i den studerade kontexten. Det handlade också om att kunna fånga detaljer som kunde visa sig signifikanta i samband med analysarbetet och för att etablera kontakt med deltagare. Detta var också ett sätt för mig att distansera mig från den lärarroll jag vanligtvis har i mötet med studenter och kollegor och gå in i forskarrollen.

Efter den intensiva inledningsfasen övergick dataproduktionen till en fas av ”A selektive intermittent mode” där mitt deltagande på fältet bestämdes av valet av forskningsfokus. I inriktningsterminen och det allmänna utbildningsområdet var mitt deltagande på fältet koncentrerat till en termin medan deltagandet i mentorsgrupperna sträckte sig över tre terminer. Syftet med denna dataproduktionstyp är, enligt Jeffrey och Troman (2004), att få en djupare inblick i och förståelse för det som studeras. De betonar vikten av att forskaren har ett öppet och reflexivt förhållningssätt gentemot det som sker och tar del av deltagarnas tolkningar och håller kommunikationen med dem levande. I anslutning till denna observationsperiod använde jag viss tid till att ”hang around” för att genomföra fältsamtal och delta i några extra föreläsningstillfällen samt till genomförande av intervjuer. Gränserna mellan fältarbete och analys är flytande i detta tillvägagångssätt, vilket gav mig möjlighet att pröva olika teorier och studera fältet ur andra perspektiv.

Till viss del har jag även använt ”A recurrent mode” då jag producerat data för att kunna jämföra om studenters sätt att prata om teori och praktik skiljer sig åt både i olika typer av samtalsgrupper och över tid i utbildningen. ”A recurrent mode” handlar, enligt Jeffrey och Troman (2004), om mer systematisk dataproduktion med fokus på specifika händelser eller situationer för att kunna spegla en förändring över tid. I detta tillvägagångssätt ingår alltid en tidsfaktor som möjliggör upptäckt av relationer mellan olika nivåer och skillnader i sättet att tala om något. Detta tillvägagångssätt kan jämföras med det Alvesson och Deetz (2000) benämner som situationsansats inom kritisk etnografi. De betonar det fördelaktiga i att fokusera på specifika situationer då ett mer begränsat empiriskt material leder till rikare beskrivningar, vilket i sig möjliggör andra

tolkningar än de som forskaren väljer. Data döljs heller inte i lika stor utsträckning av forskarens föreställningar och rådande normer och ett mer begränsat material struktureras inte lika starkt genom forskarens kritiska ansats

### **Observationer – observatörsrollen**

Under den tid då studiens dataproduktion har pågått har jag som forskare intagit olika roller, vilket för det mesta har grundats på ett medvetet val, men ibland har rollen fått väljas på stående fot i relation till den situation jag har befunnit mig i (se kapitel 5). Junkers (1960) beskriver fyra olika observatörsroller; complete observer, observer as participant, participant as observer och complete participant. Complete participant (den fullständiga deltagaren) handlar om att forskaren studerar gruppen inifrån och deltar i dess verksamhet. I rollen som participant as observer (den deltagande observatören) är deltagarrollen överordnad rollen som observatör och i rollen som observer as participant (observatör som deltagare) är observatörsrollen överordnad rollen som deltagare. Som complete observer (fullständig observatör) använder sig forskaren av en låg grad av direkt deltagande. Hammersley och Atkinson (1994) pekar på att det finns flera möjliga variationer inom ramen för Junkers fyra rolltyper, beroende på om forskaren är känd för att vara forskare, vad som är känt om forskningen och av vem. Det varierar också i relation till vilka aktiviteter deltagarna är engagerade i och det koncept av kategorier och gruppmedlemskap som används, och om forskaren har tagit ställning för att vara en insider eller en outsider.

Huvudsakligen har jag använt mig av den roll Junker (1960) benämner som ”observer as participant”, vilket inneburit att jag till övervägande del har ägnat mig åt att observera och försökt undvika att delta verbalt i samtalen. Detta ställningstagande tog sin utgångspunkt i syftet att studera samtalsinnehåll i olika gruppkonstellationer, varför jag inte ville gå in och påverka detta genom att själv delta. Ett aktivt deltagande från min sida föreställde jag mig skulle kunna styra eller påverka innehållet, då jag förutom forskarrollen också kan betraktas som lärarutbildare, kanske främst av de studerande, men också av kollegor och mentorer.

Stundtals har det hänt att jag haft en mer aktiv roll, ”participant as observer”, till exempel då jag har blivit ombedd att uttala mig om något, eller att jag vid några tillfällen direkt kunnat tillföra information om utbildningens organisation eller upplägg. Vid några tillfällen har det förekommit att kollegor satt mig i arbete, antingen tillsammans med en enskild eller en grupp studenter, vilket har inneburit att jag under dessa stunder kan sägas ha haft rollen av ”complete

participant”. Möjligen kan jag under någon föreläsning eller kursintroduktion ha haft rollen av ”complete observer” för några studenter som exempelvis anlät efter att jag presenterat mig, eller om de inte hade uppmärksammat att jag funnits med. Som observatör har jag strävat efter att klä mig för att smälta in i kontexten, speciellt i studie- och mentorsgrupper, då flera av dessa observationer har genomförts i mer eller mindre offentliga lokaler som bibliotek och restauranger, för att öka möjligheten till konfidentialitet (jfr kapitel 4).

### **Fältanteckningar i samband med studiens dataproduktion**

Fältdata har jag producerat genom olika typer av fältanteckningar eller fieldnotes. Fältanteckningarna beskrivs som den etnografiska forskningens hörnstenar (Beach, 1997; Emerson, Fretz & Shaw, 2001). Atkinson (1992) betonar att beskrivningarna av fältet handlar om vad etnografen kommer överens med deltagarna om, skriver om men också överser med och utelämnar. Fältanteckningarna blir då ett resultat av vad etnografen gör med sitt betraktande i form av textuell produktion och reproduktion. Emerson m.fl. (2001) lyfter fram skrivandet av fältanteckningar som en transformationsprocess i vilken observationer och levda erfarenheter omvandlas till skriftliga anteckningar. De beskriver anteckningarna som ett uttryck för den djupa lokala kunskap som framträder ur en känslighet för det observerade som utvecklas ur ett verkligt intresse och teoretiska insikter.

Enligt Beach (1997) skrivs fältanteckningar både i syfte att beskriva rådande fältomständigheter och för att kunna göra en etnografisk analys och producera teori. Han betonar vikten av att forskare är medvetna om vad skrivande av olika typer av fältanteckningar innebär i relation till forskningsprocessen, och lyfter fram vikten av att tydliggöra hur fältanteckningarna skapats eftersom bakomliggande teorier inte alltid är artikulerade.

Det förekommer innehållsliga distinktioner mellan olika typer av fältanteckningar, dels som de som presenteras av Clifford (1990) och Sanjek (1990) det vill säga; inskriptiva, transkriptiva och deskriptiva fältanteckningar<sup>57</sup>, dels beskrivningar av fältanteckningar på olika nivåer. Sanjek lyfter exempelvis fram

---

<sup>57</sup> När Collins (1990) använder begreppen inscriptive-, transcriptive- och descriptive fieldnotes avser inscriptive fieldnotes anteckningar som skrivs ner i omedelbar anslutning till en observation för att fånga och beskriva en händelse. Transcriptive fieldnote handlar om att skriva ner en redan formulerad diskurs som fångas genom muntliga berättelser. Descriptive fieldnote är en dokumentation av forskarens självupplevda erfarenheter. Beach (1997) betonar att det inte finns några så klart avgränsade kategorier som Cliffords och Sanjeks beskrivningar ger sken av. Han menar att alla tre innehåller delar av de övriga och betonar dessutom att dessa tre typer av fältnoter är komplementära.

scratched notes, fieldnotes proper, fieldnotes records<sup>58</sup>, men det förekommer också andra beskrivningar som snarare hör samman med den process under vilken olika typer av fältanteckningar tillkommer och vidareutvecklas. Hit hör exempelvis Loflands och Loflands (1995) beskrivning av mental notes, jotted notes och full fieldnotes. Sätten att organisera och skriva fältanteckningar skiljer sig åt forskare emellan. En del använder olika dokument eftersom de menar att det är viktigt att skilja på fältnoter i form av loggböcker, dagböcker och journaler (jfr Beach, 1997; Dovemark, 2004, 2007), medan andra skriver både vad de lär och vad de observerar av andras aktiviteter och sina egna handlingar, reflektioner och frågor i samma dokument (Emerson m.fl., 2001).

Under studiens dataproduktionsfas har jag skapat olika typer av fältanteckningar som har passat mig som forskare. Detta tillvägagångssätt förespråkas också av Emerson m.fl. (2001). Vid i stort sett samtliga observationstillfällen har jag gjort löpande anteckningar och då skrivit ner kortare fraser, nyckelord och vem som har talat. Jag har alltså antecknat även i de sammanhang då samtal har bandats för att ha detta som ett extra stöd vid utskrift. Dessa fältanteckningar kan både liknas vid det Clifford (1990) benämner ”inscriptions”, anteckningar som skrivs ner i omedelbar anslutning till observationen för att avbilda delar av den, men också det Lofland m.fl. (1995) beskriver som jotted notes. Anteckningar som görs på fältet, som sedan ska ligga till grund för de mera utvecklade fältanteckningar som skrivs efter observationstillfället. Under observationerna gjordes också iakttagelser av samtalskontexten, en form av mental notes, som användes för bakgrundsbeskrivning till respektive observation.

I de fältanteckningar som jag har skrivit efter respektive observationstillfälle har samtalsinnehåll, deltagarnas relationer till varandra i gruppen, gruppens funktion, genomförandet av observationen nedtecknats. Fältanteckningarna har även innefattat min roll som forskare, forskningsetiska dilemman, egna känslor och egen förförståelse, samt teoretisk förståelse. Detta lyfter Clifford (1990) lyfter fram som viktigt eftersom det kan bidra till en förståelse för på vilka grunder fält-anteckningen tillkommit, det vill säga om den är teoristyrd eller vilar på oartikulerade antaganden (jfr Beach, 1997; Gustafsson, 2003).

---

<sup>58</sup> Sanjek (1990) beskriver scratched notes som fältanteckningar som har producerats i direkt anslutning till själva observationen. Fieldnotes proper har samma innehåll som föregående med tillägg av detaljerade beskrivningar av den observerade situationen. Hit hör också att anteckningarna har systematiserats. Fieldnotes proper måste göras innan the scratched notes ”gets cold”. Fieldnote records är fältanteckningar som skrivs som en reflektion över dagens observation som omfattar bakgrundsinformation, reaktioner och en första preliminär analys.

Fältanteckningar har jag organiserat i form av en logg, för respektive observationstillfälle. Loggen har omfattat en bakgrundsbeskrivning av observationstillfället med uppgifter om samtalsgrupp, datum, tid, plats, deltagare utskriftsdatum men också en beskrivning av kursinnehåll eller uppgifter har styrt samtalsinnehållet. Liksom Beach (1997) och Gustafsson (2003) menar jag att bakgrundsbeskrivningen har bidragit med en bild av olika faktorer som har inverkat på själva observationstillfället. Loggen har varit utformad så att det funnits en spalt för beskrivningen av själva observationstillfället; en för en första reflektion och analys över och tolkning av det observerade, samt en spalt för en mer övergripande analys. Förutom loggen har också en forskningsdagbok använts för mera övergripande reflektioner som frågor till materialet, kopplingar mellan teoretiska resonemang och observationsinnehåll, egna problematiseringar av gjorda tolkningar samt reflektion över egen förförståelse.

Under dataproduktionsfasen har jag strävat efter att skriva de utförligare fältanteckningarna omedelbart efter genomförd observation eftersom minnet av observerade detaljer, uttalanden och liknande avtar efterhand (jfr Bryman, 2001; Lofland m.fl., 1995). Vid en del tillfällen har det på grund av tidsbrist dock inte varit möjligt att skriva ut bandat material samma kväll eller nästföljande dag men då har jag lyssnat igenom bandet, skrivit en bakgrundsbeskrivning, reflekterat och gjort en första analys av innehållet. De fältsamtal som har genomförts har dokumenterats efter samtalet. Vid de tillfällen då jag inte bandat samtalen har jag i fältanteckningarna strävat efter att textmässigt hålla mig så nära det språkbruk och de uttryck som deltagarna använde som möjligt.

### **Intervjuer - fokus, genomförande och bearbetning**

De intervjuer jag genomförde med studenter har främst fokuserat två teman, hur teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet har relaterats till varandra och studiegruppssamtalens betydelse för studenters konstruktion av yrkeskunskap i utbildningen. Under intervjuerna ställde jag även några frågor om hur mitt deltagande som forskare/läroartutbildare kan ha inverkat på studiegruppssamtalen.

Inför respektive intervju gjorde jag en mind map över temaområdena och något eller några specifika konkreta exempel som studenten berört under grupp-samtalen. Dessa exempel var tänkta att underlätta studenternas berättande om de områden jag hade för avsikt att söka ytterligare kunskap om under intervjun. Plats för intervjun valdes tillsammans med respektive student, vilket resulterade i att intervjuer genomfördes i mitt tjänsterum, i grupprum på högskolan, hemma hos studenter och vid ett tillfälle även på ett bibliotek.

Samtliga intervjuer har bandats och skrivits ut i sin helhet, förutom intervjun med Jonna, då bandupptagningen krånglade varför jag fick skriva ut delar av denna intervju ifrån mina fältanteckningar. Utskrifterna av de bandade intervjuerna innehåller både talspråksdialektala och dialektala uttryck. Pauser har markerats och stakningar och upprepningar har tagits med. I samband med utskrift valde jag att göra vissa korrigeringar, till exempel avidentifierades kurser, personer och förskole- och skolverksamheter. I samband med rapporteringen har jag valt att göra vissa korrigeringar i samband med användandet av intervjuutdrag i kapitel nio till och med tretton. Dessa korrigeringar gäller talspråksdialektala uttryck som bland annat ”å” och ”dä” som har ändrats till skriftspråkets ”och” respektive ”det”. Vid några tillfällen har något speciellt dialektalt uttryck ändrats för att öka konfidentialiteten för en enskild deltagare. I några citat har jag rättat grammatiska felaktigheter och korrigerat ordföljd. I några har något eller några ord lagts till. Dessa åtgärder är gjorda med fokus på etiska skäl och textens läsbarhet. Etiskt handlar det om mitt ansvar som forskare för hur i det här fallet blivande lärares förmåga att uttrycka sig i tal framställs, men det rör också aspekter som läsbarhet och att texten ska vara tillgänglig för en läsare (jfr Kvale, 1997; Forsman, 2002; Hill, 1998; Hansen, 1999; Svenska språknämnden, 1994).

De redigeringar jag har gjort varken förändrar eller förskjuter meningen eller innebörden i det sagda. Den analys jag gör av observations- och intervjumaterial kräver heller inte en ordagrann återgivning eftersom det här handlar om en analys av innehåll och inte en lingvistisk textanalys (jfr Kvale, 1997). För att öka läsbarheten men ändå uppmärksamma läsaren på att redigering skett har jag använt följande markeringar i texten; Paus markeras med tre punkter (...). Om en upprepning, fras eller flera fraser har hoppats över markeras detta med två slash med tre punkter emellan (/.../). Två slash (/ /) betyder att jag har uteslutit ett ”mm”, ”ja”, ”jo”, eller vid några tillfällen ett ”nä”, som har inflikats som ett tecken på att den som lyssnar håller med/bekräftar det talaren sagt.

## Analys av data, fortlöpande och sammanfattande analys

En policyetnografisk dataanalys är en komplex process i vilken teoretiska utgångspunkter, dataproduktion och reflexiva processer länkas samman. I analysprocessen har jag, liksom Beach (1995) beskriver det, pendlat i en spiralliknande rörelse mellan att producera data, reflektera, formulera och pröva hypoteser. Analysen tar sin utgångspunkt i en abduktiv ansats, som enligt Pierce (1990) innebär att forskaren förhåller sig öppet till och försöker skapa förståelse

för det som studeras. Av Alvessons och Sköldbergs (1994) beskrivning av den abduktiva ansatsen framgår att den innehåller drag av såväl ett induktivt som ett deduktivt tillvägagångssätt, i vilket forskaren växlar mellan att ta sin utgångspunkt i empiriska fakta och studier av tidigare teori. De betonar att det inte handlar om tillämpning av teori utan om att använda teorin som en källa till inspiration för upptäckt av mönster som kan bidra till förståelse. I analysprocessen har jag pendlat mellan att utgå från data, teoretiska föreställningar och resultat av tidigare forskning.

Under analysfasen har jag sökt mönster och skapat teman vars trovärdighet sedan i flera steg och på olika sätt prövats gentemot ursprungsdatan. Oftast har prövningen bekräftat den redan gjorda tolkningen, men ibland har det lett till att tematiseringen reviderades, vilket även har skett då analysen fördjupades, när teoretiska aspekter fått den första analysen att framstå i ett nytt ljus eller att den egna förförståelsen synliggjordes. Under hela analysfasen har jag som ett sätt att pröva trovärdigheten i mina tolkningar kritiskt granskat dessa i förhållande till teorier och forskningsresultat och reflekterat över på vilket sätt min egen förförståelse kan påverka den tolkning jag har gjort.

Analysförfarandet har skett i flera steg. Den första analysen genomfördes av enskilda dataproduktionstillfällen. Därefter har dataproduktionstillfällen analyserats i relation till varandra, både inom och mellan olika samtalsgruppskonstellationer, termin i utbildningen, samt utifrån allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering. Analyserna har främst gjorts i relation till innehåll i lokala dokument, men till viss del också nationella. Den övergripande analysen omfattar samtliga dataproduktionsnivåer, det vill säga både data från observationer och intervjuer såväl som nationella och lokala dokument i relation till teoretiska antaganden och tidigare forskning.

Inför, men också under, dataproduktions- och analysfasen har analysmodellen med dimensionerna policy som text, policy som diskursiv praktik och policy som social praktik använts som en tankemodell för hur dataproduktion och analyser skulle genomföras. Under studiens olika faser har jag betraktat policyprocessen som en cirkulär process som omfattar både den nationella och lokala nivån och dess aktörer (jfr Rist, 2000). Analysen har omväxlande skett utifrån en kombination av ett top-down och ett bottom-upperspektiv. När det gäller analysen av de nationella lärarutbildningsdokumenten har dessa huvudsakligen betraktats som en dimension som ramar in policy som diskursiv och social



praktik, det vill säga ett sätt att tänka som innefattade en syn på transformationsprocessen som en process i ett top-downperspektiv.

I analysen av lokala policydokument har jag växlat mellan ett top-down och ett bottom-upperspektiv, medan jag i samband med analysen av fältdata huvudsakligen intog ett bottom-upperspektiv. Det senare innebar att jag tog min utgångspunkt i vad som hände i konkreta samtalssituationer i lärarutbildningens sociala praktik med fokus på hur teori och praktik framträdde och relaterades till varandra i samtal mellan studenter och studenter och lärarutbildare. I denna analys betraktades studenter och lärarutbildare som de aktörer som genomför reformen och den sociala praktiken som den dimension som ramar in de båda övriga. I takt med att studiens övergripande perspektiv och min kunskap om policyetnografi och kritisk diskursanalys fördjupades och analysen framskred intensifierades också den cirkulära processen.

De övergripande antaganden som presenterats i kapitel två har jag också, som tidigare nämnts, använt för utformandet av analytiska raster för analys av studiens resultat och den avslutande diskussionen. Att jag inte refererar direkt till dessa antaganden i texten i resultatkapiteln har att göra med att de ligger inbäddade i själva analysen och det tillvägagångssätt jag har använt.

## Tillförlitlighet, trovärdighet och validitet

En etnografisk studies tillförlitlighet, validitet, men också dess trovärdighet, hör samman med forskarens reflexivitet. Hammersley m.fl. (1995) pekar på att detta dels handlar om att reflektera över de sociohistoriska villkor, värderingar och intressen som påverkar både studien och forskaren, dels om forskarens medvetenhet om hur egna val, egen bakgrund och genomförandet av studien inverkar på resultaten. De betonar att forskaren måste se sig själv som en del av den sociala värld som studeras, vilket i sin tur medför krav på att utveckla en reflexivitet både vad gäller den egna närvarons betydelse, kunskapens sociala konstruktion och en perspektivmedvetenhet. Pollner och Emerson (2001) betonar vikten av att forskaren reflekterar över de förgivetta antaganden som ligger inbäddade i den studerade praktiken under vilka data har producerats, tolkats och gjorts om till text, det vill säga tillförlitlighet som en form av hantverkskicklighet (Kvale, 1997).

Som forskare har jag försökt förhålla mig reflexiv<sup>59</sup> genom hela forskningsprocessen genom att reflektera över och försöka förstå hur både teoretiska och metodologiska antaganden, samhälleliga villkor, värderingar och intressen, men också hur min närvaro, förförståelse och mina val har påverkat studiens genomförande, tolkning, analys och resultat (Beach, 1995, Fairclough, 2003). När det gäller egen förförståelse<sup>60</sup> har jag kunskap om och är bekant med såväl den verksamhets- som högskoleförlagda delen av lärarutbildningen. Ibland framställs egen erfarenhet som en fördel eftersom det kan underlätta att komma åt värdefull information (Ely, 1994; Alvesson m.fl., 1994; Beach 1995, 1997; Willis 2000) och ibland som en nackdel, eftersom det kan medföra att det är svårt att distansera sig och få syn på de mönster som finns i den kultur som man själv är socialiserad in i (Burgess, 1984).

För att försöka komma till insikt om den egna förförståelsen har jag i samband med dataproduktions-, tolknings-, och analysarbetet strävat efter att inta ett kritiskt förhållningssätt till mina egna tolkningar (jfr Beach, 1995; Chouliaraki m.fl., 1999; Eliasson, 1995; Fairclough, 2003; Hammersley m.fl., 1995). Detta förhållningssätt har inneburit en form av triangulering, där gjorda tolkningar återigen har prövats mot data, teoretiska och metodologiska antaganden, andra forskningsresultat och deltagares syn på observerade situationer.

För att öka tillförlitligheten har jag använt mig av en form av kommunikativ validitet (Kvale, 1997) eller respondentvaliditet (Beach, 1995; Hammersley m.fl., 1995). Det innebär att mina tolkningar av observationssituationer har prövats och stämts av med deltagare under fältsamtal och intervjuer. Tolkningarna har även prövats i relation till hur studenter menar att mitt agerande kan ha inverkat på situationen. Diskussioner med forskar- och lärarkollegor har varit fruktbara och medfört att egna förgivettaganden synliggjorts, varvid en ny analys har kunnat göras utifrån ett annat perspektiv. Egna tolkningar har också stämts av mot olika typer av dokument innehållande information, anvisningar, kursuppgifter, litteraturinnehåll och scheman, med mera. Därutöver har teoretiska antaganden och resultat av tidigare forskning ställts mot gjorda tolkningar av observationer och vice versa, det vill säga här har jag använt mig av en slags pragmatisk validitet (Kvale, 1997) som handlar om i vilken utsträckning resultaten kan relateras till andra liknande studier och sammanhang (Larsson, 2005).

---

<sup>59</sup> Reflexivitet lyfts också fram som en viktig del av processen i såväl etnografisk ansats som i Faircloughs kritiska diskursanalys.

<sup>60</sup>Jag har mångårig erfarenhet av att arbeta som forskollärare i olika former av förskoleverksamhet och har också under sammanlagt några års tid arbetat som lärarutbildare i lärarutbildning på högskola.

## Etiska perspektiv och dilemman

I relation till denna studie handlar etik<sup>61</sup> om det förhållningssätt och de ställningstaganden jag som forskare gör i relation till hur jag ska förhålla mig till och bete mig mot de personer som deltar eller på annat sätt berörs av studien. I detta kapitel belyses en rad etiska frågeställningar och dilemman som är relaterade till mitt beslut att genomföra en etnografisk studie på eget fält. Den forskningsetiska grunden för hur studien skulle planeras, genomföras och avrapporteras hämtade jag från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa principer bidrog med tydliga instruktioner om vad som ska beaktas, men inte med kunskap om hur detta konkret låter sig göras i en studies olika faser. Detta väckte i sin tur frågor om hur etiska frågor hanteras i litteratur och tidigare studier. Ju längre planeringen framskred, desto mer angeläget framstod det att söka ytterligare kunskap för att ha beredskap att förebygga och hantera etiska dilemman av olika slag, men också för att kunna inta ett reflexivt förhållningssätt till egna utgångspunkter och ställningstaganden. Dessa frågor resulterade också i att studiens syfte utökades till att även omfatta en fördjupning av de etiska frågeställningarna i relation till den typ av fältarbete som skulle utföras och att studien skulle bidra med en samlad text på detta område.

Kapitlet är indelat i två delar. I den första delen, som till övervägande del grundas på litteratur och tidigare forskning, belyser jag först övergripande etiska ställningstaganden i relation till villkoren för etnografisk forskning och den balansgång detta innebär mellan forskningsetiska krav och kraven på vetenskaplig kvalitet. Därefter belyser jag möjligheter, hinder och etiska dilemman i samband med forskning på eget fält samt forskningsetik respektive forskareetik. Här presenteras också teoretiska utgångspunkter och en tankemodell

---

<sup>61</sup> En vanlig definition av begreppet etik lyder som följer ”Etik är ett intellektuellt reflekterande över vad som är rätt och orätt handlande, vad som är gott och ont.” (Gustafsson, 1995, s.17). Gustafson lyfter fram etik som ett redskap med vars hjälp vi kan handla ansvarigt och förstå helheten och betonar att kritisk reflektion är en förutsättning för ett ansvarigt handlande.

som jag har använt som grund för reflektion kring etiska ställningstaganden. Den andra delen utgör en beskrivning av etiska överväganden och beslut som jag har fattat i samband med studiens genomförande och dilemman jag stött på i relation till planering, fältarbete och avrapportering.

## Etiska ställningstaganden i relation till etnografisk forskning

Etnografiska studier har kritiserats för att etiska principer har tillämpats på ett mekaniskt sätt och att etiska överväganden främst har rört studiers praktiska del och i ringa omfattning de etiska principerna i sig. En anledning till detta, menar Murphy och Dingwall (2001), är att de etiska principerna inte är metodkänsliga, vilket får implikationer för genomförandet av etnografiska studier, vilket jag visar på längre fram i detta kapitel. Det problematiska rör främst kravet på information och samtycke. Murphy och Dingwall framhåller att etiska principer kanske måste tillämpas på olika sätt i olika sorters forskning, eftersom den skada deltagare kan utsättas för skiljer sig åt. Antingen kan det handla om en direkt skada som i medicinska studier eller en indirekt som i etnografiska, där skadan uppstår först när deltagare genom studiens resultat upptäcker förhållanden de tidigare inte har varit medvetna om.

Sedan slutet av 1980-talet (Burgess, 1989) har vikten av att relatera diskussioner om abstrakta etiska frågor till hur forskare verkligen går tillväga i samband med etnografiska studier betonats. Under senare år har diskussionen handlat om att det inte finns några universallösningar på etiska problem och att forskningsetiska riktlinjer hela tiden behöver prövas och diskuteras i relation till den utveckling som sker inom forskning och samhälle (Forsman, 1997, 2002; Gustafsson, Hermerén & Petersson, 2005; Hermerén, 1996; Mauthner Birch, Jessop och Miller, 2002). Den utveckling och förändring som har skett när det gäller etnografiska studier och som kan relateras till ett behov av att diskutera etiska frågeställningar har att göra med att dessa studier i allt större omfattning bedrivs i kontexter forskarna själva är förtrogna med och har någon slags relation till (jfr Burgess, 1983; Lacey, 1979; Mac an Ghail, 1994; Walford, 2001 b). Det kan också relateras till att metoderna för dataproduktion och att de ekonomiska villkoren för forskningsanslag har förändrats. Enligt Jeffrey och Troman (2004) har kraven på snabba forskningsresultat ökat, vilket i sin tur medfört att forskare tillbringar kortare tid på fältet och att relationen mellan forskare och deltagare förändrats. Både sammantaget och var för sig kräver dessa förändringar etiska överväganden. Skeggs (2001) betonar till exempel att etiska ställningstaganden

utgör en del av både relationer och interaktion, och speglar såväl moraliska som politiska och kulturella värderingar. Beach (1997) och Mauthner m.fl. (2002) framhåller att genomförandet av en studie både ställer krav på stor reflexivitet och en väl genomtänkt forskningsplan med fokus på forskningsetiska ställningstaganden.

Mauthner m.fl. (2002) understryker att det förekommer etiska frågor i alla stadier av forskningsprocessen i kvalitativa studier. De pekar på att det ofta finns ett gap mellan etiska teorier och den levda intentionen i forskningskontexten och betonar att studiers genomförande inte alltid är speciellt etiskt. Exempelvis menar de att de etiska frågor som berörs främst handlar om att forskare har följt etiska riktlinjer för att vinna samtycke innan dataproduktionen påbörjas inte under forskningsprocessen som helhet. Mauthner m.fl. lyfter med referens till Fraser (2000) och Hanssen (2000) fram ”The reflexive self” som en nyckelkomponent när det gäller att möjliggöra reflektion över och omprövning av etiska dilemman under forskningsprocessen.

### **Att väga forskningsetiska krav mot krav på vetenskaplig kvalitet**

Ett val jag ställdes inför var det som Forsman (1997, 2002) och Gustafsson m.fl. (2005) betonar att alla forskare måste göra, det vill säga valet mellan forskningsetiska krav och kraven på en studies vetenskapliga kvalitet. Det handlar dels om att väga studiens förväntade kunskapsbidrag mot möjliga negativa konsekvenser för deltagarna (jfr Vetenskapsrådet, 2002), dels om att sätta forskningsetik eller koherens främst i olika situationer (Beach, 1995). Relaterat till denna studie handlade det om att välja mellan att försöka göra en så noggrann, tydlig och ärlig redovisning av data, dataproduktion och undersökningens genomförande som möjligt (jfr Kvale, 1997; Larsson, 1994) och deltagares rätt till konfidentialitet.

För att ge läsaren möjlighet att själv bilda sig en uppfattning om resultatens tillförlitlighet och trovärdighet framstod det som viktigt att redogöra för mina dubbla roller (lärarutbildare, forskare, kollega och arbetstagare) gentemot deltagarna men också min förförståelse för det fält som studerats. Detta innebar visst avkall på konfidentialitetskravet, vilket motiverades utifrån bedömningen att det inte var så etiskt känsliga uppgifter som skulle undersökas, att deltagare själva valt att synliggöra sitt deltagande i flera sammanhang, och att jag ändå såg det som möjligt att uppnå en hög grad av konfidentialitet för enskilda deltagare. I de val jag har gjort har jag strävat efter att reflektera över och väga möjliga konsekvenser mot såväl etiska, moraliska, teoretiska, sociala som ekonomiska

kostnader för såväl deltagare, anslagsgivare, som mig själv som forskare (jfr Forsman, 1997; Hermerén, 1996).

### **Möjligheter, hinder och etiska dilemman i samband med forskning på eget fält**

Att genomföra en studie på eget fält medför andra etiska dilemman än då undersökningen genomförs på ett fält som forskaren inte är lika förtrogen med. Inom utbildningssektorn är det inte ovanligt att studier bedrivs på eget fält (t.ex. Lacey, 1979; Burgess, 1983; Mac an Ghail, 1994; Walford, 2001b). Men det är ovanligt att etnografiska forskare lyfter fram detta<sup>62</sup>. I litteratur framställs forskning på eget fält både som problematiskt och som fördelaktigt. Till det problematiska hör svårigheter för forskaren att distansera sig från den verksamhet hon eller han är förtrogen med och har kännedom om, och även att det kan vara svårare att få syn på de mönster som finns i den egna kulturen (Burgess, 1984; Walford, 2001b).

Som en svårighet nämns också att forskarens sociala relationer till arbetsgivare och kollegor. Lojalitet med den egna utbildningstraditionen kan också inverka hämmande (Walford, 2001b). Fördelar som lyfts fram är att det kan vara lättare att få tillträde till fältet och att forskaren inte behöver lägga lika mycket tid på att bli förtrogen med det (Alvesson m.fl., 1994; Ely, 1994). Både Beach (1995) och Deyhle, Hess och Le Compte (1992) pekar på att valet av forskningsfält utifrån att det är lätt att få tillträde kan innebära att vistelsen på fältet blir mer komplex, då forskaren redan är involverad i relationer med deltagare. Självt reflekterade jag mycket med vad det kunde få för konsekvenser att genomföra en studie på eget fält innan jag bad om tillträde.

### **Forskningsetik och forskareetik**

Några begrepp som underlättade och synliggjorde olika dimensioner av etiska dilemman var Gustafssons m.fl. (2005) distinktion mellan forskningsetik och forskareetik. Forskningsetik handlar om hur hänsyn tas till och skyddar deltagare och andra som berörs, det vill säga frågor om urvalsförfarande, information till deltagare och andra berörda, samt påverkan under pågående studie och i samband med avrapportering. Forskareetik rör relationen till själva forskningsuppgiften och -uppdraget men också relationen till medarbetare, forskarkollegor och finansörer. Förutom att forskningsetik innefattar både etik och moral

---

<sup>62</sup> Överlag problematiseras och explicit görs inte etiska frågeställningar i någon större utsträckning i avhandlingar och forskningsrapporter. De val som gjorts ligger ofta implicit i studiens design, genomförande och rapportering.

förekommer också beskrivningar av olika forskningsetiska nivåer, som Forsmans (2002) begrepp primär-, sekundär- och metanivå för reflektion över etiska frågor. Den primära handlar om frågor som rör den moraliska halten i forskningen och den sekundära om hur den moraliska halten upprätthålls genom forskarens samvete, kollegial granskning eller etiska kommittéer. Metanivån utgör den nivå utifrån vilken de båda tidigare studeras empiriskt eller teoretiskt, vilket kan resultera i beskrivningar eller normativa rekommendationer.

I samband med att jag fördjupade mig i litteratur som behandlade etiska frågeställningar framstod det också som alltmer angeläget att reflektera kritiskt över de egna etiska val och ställningstaganden som gjorts, då dessa enligt Collste (1996), Gustafsson (1995) och Walford (2001a) grundas på forskarens eget synsätt, tidigare erfarenhet och intressen. Eliasson (1995) och Forsman (2002) betonar dels vikten av att forskaren för egen del försöker klargöra sin grundläggande syn på människa, samhälle och kunskap, dels försöker hålla liv i frågor som stödjer reflektion över forskningspraktiken utifrån både inom- och utomvetenskapliga kriterier och värden. Det handlar med andra ord om att reflektera över huruvida de värden som faktiskt reglerar forskningsarbetet svarar mot forskningens syfte och den människosyn och de värderingsmässiga ståndpunkter som har formulerats i ord. Collste betonar vikten av att forskare bildar sig en egen teoretisk grund att utgå ifrån för att ställningstaganden och handlingar ska vara genomtänkta och konsekventa, vilket förmodligen innebär att forskare kommer att ansluta sig till olika etiska teorier i olika sammanhang beroende på frågeställning.

## En tankemodell som grund för etiska ställningstaganden

Hermerén (1996) pekar på att det är två huvudtyper av normativa etiska teorier som brukar lyftas fram i relation till forskning; konsekvensetisk teori och deontologisk eller pliktetisk teori. Mycket förenklat lägger konsekvensetikern<sup>63</sup> vikt vid en handlingens konsekvenser medan pliktetikern framhåller att det finns vissa fasta normer/regler som ska följas oavsett konsekvenser. De flesta etiska system har inslag av båda dessa. Hermerén (1996, s. 40) betonar att de konsekvensetiska grundidéerna behöver kompletteras med ”ett antal etiska principer som fungerar som tumregler i praktiskt handlande”. Mauthner m.fl. (2002) pekar på behovet av en kombination av teoretiska modeller för att kunna

---

<sup>63</sup> Utilitarismen brukar framställas som en form av konsekvensetik eller nyttomoral som enligt Gustafsson (1995) tar avstånd från egoism, det vill säga en handling ses enbart som rätt om den medför konsekvenser som är bättre än andra handlingsalternativ för världen i stort och leder till största möjliga lycka för så många som möjligt.

fatta sensitiva etiska beslut, samt att det krävs självreflexivitet för att utveckla ett etiskt tänkande.

Som utgångspunkt för att få syn på, reflektera över och problematisera mina egna val och värderingar har jag använt mig av den tankemodell som Flinders (1992) har utarbetat som ett sätt för forskare att förhålla sig till etiska forskningsdilemman i samband med kvalitativa studier. Förutom konsekvens- (utilitarian) och deontologisk etik ingår även relationell-<sup>64</sup>och ekologisk etik. I tankemodellen sätts dessa olika etiska utgångspunkter i förhållande till områdena; rekrytering av deltagare (recruitment), fältarbete (fieldwork) och avrapportering (reporting).

Den konsekvensetiska utgångspunkten som handlar om att fatta moraliska beslut på basis av dess positiva eller negativa konsekvenser har jag använt som grund för etiska ställningstaganden om rekrytering av deltagare utifrån informerat samtycke, för fältarbete utifrån undvikande av skada och för konfidentialitet i samband med avrapportering. Till skillnad från Flinders beskrivning har konfidentialiteten inte bara kopplats till avrapporteringsfasen utan varit en del av hela forsknings processen i innevarande studie, vilket jag återkommer till längre fram i kapitlet.

I den deontologiska utgångspunkten ligger fokus på forskningsproceduren och i vilken utsträckning denna stärker eller överensstämmer med de accepterade koderna för beteende. Till skillnad från den konsekvensetiska utgångspunkten ska det råda en ömsesidighet eller växelverkan kring rekrytering. Fältarbetet handlar om att undvika fel och rapporteringen om ärlighet, hederlighet, rättvisa. Inom det relationella ramverket ligger fokus på respekten för deltagarna och då handlar rekryteringen om samverkan, fältarbetet om att undvika att belasta deltagarna, och rapportering av resultat om anpassning. Det ekologiska har fokus på att placera ömsesidiga relationer i dess vidaste möjliga kontext. Här handlar rekryteringen om kulturell känslighet, fältarbetet om undvikande av dekontextualisering, och rapporteringen om en förståelse och ett kommunikativt intresse för deltagarna. För en översikt över de fyra etiska perspektiven i förhållande till rekrytering av deltagare (recruitment), fältarbete (field work) och avrapportering (reporting), se tabell 3.

---

<sup>64</sup> Enligt Skeggs (2001) tar ofta feministisk forskning sin utgångspunkt i föreskrivande etik med betoning på ömsesidighet, ärlighet, ansvar, jämlikhet och respekt i relationen forskare – deltagare.



Tabell 3. Översikt över Flinders (1992, s. 113) modell för reflektion över forskningsetiska dilemman. Av modellen framgår tankemodellens fyra perspektiv och dess fokus i relation till rekrytering av deltagare, fältarbete och avrapportering av forskning. (Modellen är publicerad med förlagets tillstånd)

	<b>Utilitarian</b>	<b>Deontological</b>	<b>Relational</b>	<b>Ecological</b>
<b>Recruitment</b>	Informed Consent	Reciprocity	Collaboration	Cultural Sensitivity
<b>Fieldwork</b>	Avoidance of Harm	Avoidance of Wrong	Avoidance of Imposition	Avoidance of Detachment
<b>Reporting</b>	Confidentiality	Fairness	Confirmation	Responsive Communication

Under forskningsprocessen har jag använt denna modell och dess olika etiska utgångspunkter som en tankemodell för att få syn på, reflektera över och ta ställning till etiska frågor och dilemman i samband med planering, genomförande och avrapportering. Modellen har också i kombination med teoretisk kunskap utgjort ett redskap som har bidragit till att jag har utvecklat en teoretisk grund för etiska ställningstaganden som grundas på olika etiska utgångspunkter beroende på dilemma och sammanhang, vilket framgår av följande avsnitt.

## Etiska överväganden och ställningstaganden på planeringsstadiet

Redan på planeringsstadiet aktualiserades flera etiska ställningstaganden som rörde tillträde till fältet, som att informera deltagare och få deras samtycke. Många av dessa aktualiserades i samband med utformningen av information till deltagarna och min strävan att ge så relevant information som möjligt (jfr Burgess, 1984; Forsman, 1997).

En svårighet var balansgången mellan studiens etnografiska ansats och deltagares rätt att veta vad ett samtycke till deltagande innebar (jfr Vetenskapsrådet, 2002). Denna svårighet menar jag kan relateras till den brist på flexibilitet som Murphy m.fl. (2001) pekar på när det gäller etiska koder kontra forskningsmetoder eller ansatser. Det kan också relateras till att det i samband med etnografiska studier är svårt att från början vara helt på det klara med vad studien kommer att fokusera på<sup>65</sup>, då syftet är att beskriva vad personer i en speciell kontext gör och den mening de tillskriver detta i relation till en kulturell process (Beach, 1991;

<sup>65</sup> Denna svårighet lyfts enligt Bryman (2002) fram i relation till alla typer av kvalitativa studier.

Hammersley m.fl. 1995; Walcott, 1999). Eller som Miller m.fl. (2002, s. 54) uttrycker det ”The precise nature of “consent” for the participants might only become clear eventually, at the end of a study, when the researchers’ impact on shaping the study is visible.”

Dilemmat med tillträde och samtycke kan också relateras till hur man som forskare går in i en etnografisk studie, om man går in utifrån en viss teoretisk förståelse eller om man går in mer öppet (Glaser & Strauss, 1967; Burgess, 1984; Alvesson m.fl., 1994; Willis & Trondman, 2000). Ju öppnare ingång, desto svårare är det att förutsäga vad som kommer att fokuseras och därmed att ge den information som kan påverka deltagarnas villighet att delta.

Trots svårigheten att planera studien på förhand strävade jag efter att utarbeta en så utförlig forskningsplan som möjligt. Detta gjordes i syfte att kunna informera om studiens bakgrund och syfte, tänkta deltagare, aktuell tidsperiod, hur studien var tänkt att genomföras, vilka aktiviteter jag som observatör skulle delta i och i vilken omfattning samt vilket material som ska samlas in och hur (jfr Burgess, 1984). Med utgångspunkt i Forsmans (1997) och Hermeréns (1996) påstående att information ibland förvrängs för att deltagarna ska samtycka, reflekterade jag över hur jag själv utformade informationen.

Forsman (1997) betonar att om en forskare tar principen om informerat samtycke på allvar så måste deltagarna få sanningsenlig information. Informationsmängden ska inte vara för omfattande, istället ska det finnas möjlighet att få ytterligare information om deltagaren önskar. Hon skriver att det är en fördel att använda både muntlig och skriftlig information eftersom den skriftliga också är en dokumentation över vad deltagaren fått veta om oenighet skulle uppstå. I denna studie användes både muntlig och skriftlig information<sup>66</sup> (se bilaga 1-4). Den muntliga var utförligare än den skriftliga, och i samband med den muntliga informationen uppmanades tänkta deltagare att ställa frågor eller höra av sig vid senare tillfälle.

I informations- och samtyckeskravet ingår att upplysa om att allt deltagande är frivilligt vilket kan verka okomplicerat. Men i realiteten kan detta kompliceras både av de maktrelationer som finns inom en institution/organisation och mellan forskare och deltagare. Dessa relationer kan medföra att deltagare av olika anledningar kan känna sig tvingade att delta, till exempel om forskaren har

---

<sup>66</sup> Studenter, mentorer och lärarutbildare i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen fick både muntlig och skriftlig information, medan lärarutbildare i den högskoleförlagda delen bara fick muntlig information.

inhämtat samtycke till studiens genomförande från arbets- eller skolledningen (Burgess, 1989; Walford, 2001b).

Medveten om denna risk valde jag ändå att börja söka tillträde hos rektor för att därefter söka tillträde nedåt i organisationen, det vill säga hos det särskilda organet för lärarutbildning, institutionsstyrelsen för den institution som bedriver lärarutbildning, institutionens prefekt, kursansvariga, enskilda lärarutbildare, mentorer och studenter<sup>67</sup>. En orsak till att jag valde att först söka tillträde genom rektor var att rektor i kraft av sitt ämbete hade den formella makten att stoppa studien oavsett om övriga tilltänkta deltagare ställt sig positiva till att delta. Andra orsaker handlade om respekten för deltagarna, dels att inte ta studenters och kollegors tid i anspråk i onödan, dels att inte väcka förhoppningar om att få delta ifall studien inte skulle komma att genomföras.

Att jag hade dubbla relationer till deltagarna medförde frågor om huruvida någon skulle känna sig tvingad att delta för att det fanns en lärarrelation till studenter, en relation som kollega gentemot hfu-lärarutbildare och andra företrädare på högskolan, och en högskolelärarroll gentemot mentorer och vfu-lärarutbildare<sup>68</sup>. För att i så stor utsträckning som möjligt undvika att det skulle föreligga ett beroendeförhållande (jfr Vetenskapsrådet, 2002) grundades urvalskriterierna för vilka grupper som skulle tillfrågas just på en idé om att minimera denna risk (jfr Beach, 1995). Detta konkretiserades i att jag bestämde mig för sträva efter att välja student- och lärarutbildargrupper som jag inte har haft en lärarutbildar- respektive arbetslagsrelation till, vilket framgår av kriterierna för urval i kapitel tre. För att motverka att någon skulle komma att delta mot sin vilja bestämde jag mig för att deltagare skulle tillfrågas personligen, eftersom det skulle ge mig möjlighet att vara lyhörd för andra signaler än enbart det talade ordet. Deltagare skulle också uppmanas att kontakta mig via e-mail, telefon eller personligen, ifall de skulle ångra sitt samtycke.

Med stöd i Walford (2001b) bestämde jag mig också för att informera studenterna om hur jag skulle skilja på rollen som forskare och lärarutbildare. Som forskare skulle jag inte informera lärarutbildare/kollegor om vad som hade sagts eller av vem under pågående kurs eftersom det skulle kunna inverka på studenters examinationsresultat. Detta etiska övervägande hade också viss inverkan på urvalet av grupper på så sätt att jag såg det som en fördel att de studerande hade gått klart utbildningen innan studiens resultat avrapporterades.

---

<sup>67</sup> Även studentkår och fackliga organisationer informerades om studien.

<sup>68</sup> När begreppen hfu- respektive vfu-lärarutbildare används avses lärarutbildare som arbetar med högskole- respektive verksamhetsförlagd utbildning.

Beslutet att klargöra forskarrollen kan relateras till såväl det konsekvensetiska som det relationella perspektivet i Flinders (1992) modell. Med utgångspunkt i att Skeggs (2001) pekar på risken att bli betraktad som en auktoritet av de studerande, beslöt jag mig redan på planeringsstadiet för att inte gå in som lärarutbildare<sup>69</sup> i några av de kurser där jag skulle ha en forskarroll.

Ur ett forskningsetiskt perspektiv handlar tillträdet till fältet om en balansgång mellan att presentera på ett säljande sätt och att inte göra avkall på de pliktetiska kraven på ärlighet, hederlighet och rättvisa och det relationella med fokus på respekt för deltagarna (jfr Flinders 1992). Walford (2001b) betonar att forskare måste kunna sälja in sig själva och den studie de har för avsikt att genomföra men samtidigt också kunna lyssna till "kunden". Han rekommenderar läsning av försäljarlitteratur för att forskare ska kunna göra bättre presentationer eftersom det kan underlätta tillträdet till fältet.

Walford (2001b) refererar till Kimball (1994, s. 110) "Your presentation is a performance, designed to interest, entertain and persuade. To be successful, it needs to be completely and perfectly rehearsed." Den strategi jag bestämde mig för att tillämpa var att försöka sälja in studien och att samtidigt ge deltagarna information för att de skulle kunna bilda sig en uppfattning om vad ett samtycke till deltagande skulle innebära. Något jag medvetet inte informerade om i ett första skede var att jag hade för avsikt att få bända en del samtal. Detta valde jag att fråga om först när urvalet av grupper var klart och jag hade deltagit vid ett eller flera tillfällen. På planeringsstadiet aktualiserades också frågor som rörde konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) och deltagarnas rätt att få veta hur data skulle behandlas och avrapporteras.

## Etiska dilemman under fältarbete

Under fältarbetet har tiden för reflektion över etiska val varierat. Ibland har jag haft gott om tid att reflektera och ta ställning, men ibland har valen fått göras under pågående observation, vilket medfört att det inte funnits samma tillgång till kunskap om fakta och tid för analys av situationen (Hermerén, 1996). I det följande behandlas några av de etiska dilemman som påkallade min uppmärksamhet under fältarbetets gång som rör relationen forskare och deltagare samt hanteringen av konfidentialitet i konkreta undervisningssituationer.

---

<sup>69</sup> Denna föresats höll inte fullt ut då jag inte i förväg förutsåg att några studerande som ingick i en av mentorsgrupperna skulle komma att välja en specialisering som jag var verksam i som lärarutbildare. Detta dilemma diskuterades med de studerande som menade att det inte var något problem för deras del.

## Etiska dilemman i relationen mellan forskare och deltagare

Ett etiskt ställningstagande jag gjorde inför fältarbetsperioden var att jag liksom Walford (2001b) valde att betrakta tillträdet till fältet som en ständigt pågående process eftersom detta ger deltagare möjlighet att avböja fortsatt deltagande. Rent konkret har detta inneburit att jag vid flera tillfällen stämt av med respektive samtalsgrupp att jag har haft fortsatt samtycke. Under fältarbetets gång har jag också strävat efter att försöka vara känslig för deltagares signaler och att reflektera över och försöka känna av stämningen i olika samtalsgrupper.

Många etiska frågeställningar handlade om hur jag skulle förhålla mig till och bygga upp relationen till deltagarna för att kunna genomföra de observationer, fältsamtal och intervjuer som behövdes för dataproduktionen. I den litteratur jag tagit del av förespråkas olika förhållningssätt vad gäller relationen mellan forskare och deltagare. Deyhle m.fl. (1992) förespråkar en typ av vänskapsrelationer medan Murphy m.fl. (2001 och de Laine (2000) lyfter fram farorna med detta. Samtidigt som Deyhle m.fl. menar att det är nödvändigt för forskaren att utveckla en speciell vänskap med deltagarna framhåller de dock att det inte är etiskt försvarbart att låtsas vara någon annan än den man är för att få tillgång till data.

Både Murphy m.fl. (2001) och de Laine (2000) pekar på att en nära relation kan förleda deltagarna att bidra med mera information än vad de egentligen tänkt sig, vilket kan resultera i etiska problem för forskaren. En avgränsning som jag gjorde för att undvika denna typ av problem var att studien enbart skulle fokusera på undervisningsinslag. Detta ställningstagande grundades på Burgess (1989) resonemang om att det krävs en relation som bygger på respekt för deltagarnas rättigheter vad gäller privatliv, men också för att de inte ska komma till skada, föras bakom ljuset, bli förrådade eller utnyttjade. Som ett sätt att undvika att få del av deltagarnas privatliv och visa respekt för deras integritet har jag till exempel avstått från att delta när studenter har fikat eller att sitta i personalrummet eftersom lärarutbildare skulle kunna uppfatta det som att jag genomförde dold observation<sup>70</sup> (jfr Burgess, 1989; Walford, 2001b). I samband med att kollegorna informerades fick jag frågan hur de skulle kunna veta när jag var forskare respektive kollega. På stående fot fattade jag beslut om att jag som forskare skulle vara svartklädd. Svart var för övrigt en färg som studenter också ofta använde, varför detta beslut också resulterade i att jag smälte bra in i de studentgrupper där jag deltog som observatör. Att anpassa klädseln är ett tillvägagångssätt som Deyhle m.fl. (1992) förespråkar för att

---

<sup>70</sup> Några undantag har gjorts när jag kände att det inte hade passat att tacka nej.

underlätta tillträdet, men för mig var det också ett sätt att bidra till att öka konfidentialiteten.

Ett dilemma som ledde till reflektion över hur mitt deltagande som observatör inverkade på studenternas aktivitet, speciellt i studie- och mentorsgrupper, var att flera studenter var tysta eller mycket fåordiga. Utifrån ett konsekvensetiskt perspektiv att undvika skada i form av begränsningar av studenters möjlighet att utveckla yrkeskunskap tog jag för vana att reflektera över den interaktion som förekom i grupperna. Vid flera tillfällen stämde jag också av med enskilda studenter eller gruppen att det inte var mitt deltagande som orsakade tystnad eller fåordighet, vilket skulle kunna vara fallet om de betraktade mig som lärarutbildare/expert.

I mentorsgrupperna tillfrågades mentorn om studenterna var mindre aktiva då jag närvarade. Av både fältsamtal och intervjuer har det framgått att min närvaro inte var orsak till att enskilda studenter eller en grupp satt tyst en stund. Flera ”tysta” studenter berättade att de inte pratade i gruppen om de inte tyckte sig ha något relevant att tillföra. Anledningar som angavs var avsaknad av erfarenhet eller kunskap om det som diskuterades och att det då var viktigt att få ta del av andras erfarenheter (se kapitel 11). Några studerande gav uttryck för att de ibland reflekterade över vad som var lämpligt att prata om i min närvaro, några om att de i efterhand funderade över, ifall de sagt något olämpligt, andra berättade att de inte reflekterat över detta eftersom de står för vad de tycker och säger.

Ett annat dilemma som jag ställdes inför under fältarbetet var att förhålla mig till att studenter och lärarutbildare hade olika intressen i studien. Deyhle m.fl. (1992) och Walford (2001b) framhåller att det inte är ovanligt att det kan uppstå konflikter när forskaren försöker gå mellan olika grupper i en utbildningskontext. De betonar vikten av att forskaren ”väljer sida” genom att klargöra hur den data som produceras kommer att behandlas. Även om jag berättade för såväl studenter som lärarutbildare hur data skulle hanteras, ställdes jag ändå vid några tillfällen inför ett etiskt dilemma av relationell art under tiden på fältet (jfr Flinders, 1992).

Trots att jag under planeringsfasen hade reflekterat över hur jag skulle agera för att inte studenter skulle uppfatta det som att jag valde lärarutbildarens sida eller vice versa, uppstod det ändå situationer där jag var tvungen att ta ställning på stående fot. En balansgång som handlade om att inte äventyra möjligheten till fortsatta tillträde till fältet. Under studiens gång prövades olika tillvägagångssätt för att försöka möta både studenter och lärarutbildare och på så sätt upprätthålla

ett fortsatt tillträde. Ibland valde jag att lämna en föreläsning tillsammans med studenterna och ibland byttes några ord med kollegan innan jag gick. Detta ställningstagande grundades på en idé om att vara lojal och visa respekt mot såväl kollegor som studenter.

Vid flera tillfällen under dataproduktionsfasen har jag haft god hjälp av litteratur om etiska dilemman som kan uppstå i samband med fältstudier (Burgess, 1989; Deyhle mfl., 1992; Walford, 2001b). Denna kunskap har medfört att jag i flera situationer haft beredskap att hantera frågor om studiens syfte, design, resultat och deltagare. Speciellt viktigt upplevde jag denna beredskap när kollegor ställde frågor om vad jag observerat i studie- eller mentorsgrupper. Medvetenheten om att frågor av detta slag kunde komma bidrog till att det var lättare att svara undvikande och därmed hålla fast vid den överenskommelse studenterna gett sitt samtycke till. Det studenter och lärarutbildare samtyckt till betraktade jag som en sorts kontrakt som skulle upprätthållas, dels genom att försöka hålla mig till studiens syfte, dels genom att delta som observatör vid de tillfällen jag bett om tillträde till.

### **Konfidentialitet i konkreta undervisningssituationer ett etiskt dilemma**

Ytterligare ett dilemma som jag ställdes inför var att förhålla mig till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12) som handlar om att "alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet". Deltagande observation medför alltid ett hot mot konfidentialiteten eftersom det är omöjligt att till fullo dölja forskarens närvaro. Detta aktualiserades och blev speciellt påtagligt i samband med att grupper valde att arbeta i offentliga miljöer, som biblioteks- och i restaurangmiljöer, där mitt deltagande exponerades i större utsträckning än när observationer gjordes i klassrumsmiljö (se kapitel 3). När grupper bestämde sig för att arbeta i offentliga miljöer förvissade jag mig dels om att de samtyckte till att jag deltog, dels om att klä mig för att smälta in och att försöka anteckna så diskret som möjligt. Ett annat dilemma som jag ställdes inför i relation till konfidentialitetskravet var att både några vfu- och hf- lärarutbildare själva minskade möjligheten till egen konfidentialitet genom att berätta för kollegor om sitt deltagande i min studie.

### **Etiska ställningstaganden i relation till avrapportering**

Även avrapporteringsfasen innehåller en rad etiska dilemman och även här handlar det om en balansgång mellan forskningsetiska krav och kraven på vetenskaplig kvalitet. Enligt Walford (2001b) hör ställningstaganden som rör

konfidentialitet hänsyn till deltagare och inlevelse i deras situation i relation till denna fas, det vill säga både frågor om hur och varför men också vad som kan och inte ska avrapporteras.

Konfidentialitet är en komplex aspekt i avrapporteringsfasen som jag menar kan kopplas till en konsekvensetisk utgångspunkt. Det är svårt för att inte säga omöjligt att säkerställa att deltagare inte kan kännas igen eller avslöja andra deltagare, även om jag som forskare har försökt att förhindra detta (jfr Burgess, 1989; Walford, 2001b). Till exempel informerade jag deltagarna i samband med informationen inför studien om hur jag som forskare skulle behandla data i relation till konfidentialitetskravet<sup>71</sup> såväl under studien som i samband med avrapporteringen. Deltagarna uppmärksammades vid detta tillfälle också på att de själva kunde röja såväl den egna som varandras medverkan, vilket i sin tur kan medföra att personer kan identifieras i samband med avrapporteringen.

Till konfidentialitetskravet hör också valet att ange eller inte ange var studien genomfördes<sup>72</sup>. Detta val grundas på att studiens etnografiska ansats bidrar med närgångna beskrivningar av undervisningsinslag som skulle kunna relateras till enskilda deltagare. För de studerandes del förefaller inte detta som något större dilemma eftersom de har avslutat utbildningen innan resultaten avrapporteras. I relation till deltagande lärarutbildare är detta mera problematiskt varför jag har samrått med lärarutbildare och forskarkollegor om avrapporteringens utformning. Att namnge eller inte namnge är ett val mellan etiska krav på konfidentialitet och vetenskapliga krav kopplade till trovärdighet och tillförlitlighet (Forsman, 1997, 2002; Gustafsson m.fl., 2005) och att göra en så noggrann, tydlig och ärlig redovisning som möjligt av studiens resultat (Kvale, 1997). Beslutet att inte namnge innebär att jag valt att inte ange vilken högskola studien genomförts på eller att ange fullständiga referenser till de lokala dokument som användes för analysen, vilket i sin tur innebär att dessa dokument inte görs direkt tillgängliga för läsaren.

I avrapporteringsfasen handlar de etiska ställningstagandena enligt Forsman (2002) och Kvale (1997) om forskarens ansvarstagande och respekten för deltagarna, och att detta på ett konkret sätt kan komma till uttryck genom att forskaren gör vissa redigeringar i intervjuцитat. Som jag redan beskrivit i kapitel

---

<sup>71</sup> I Hermeréns (1996) tolkning innebär utlovad konfidentialitet att ingen utomstående får veta vem som lämnat vissa uppgifter, det vill säga inte att total anonymitet garanteras.

<sup>72</sup> Om det anges var studien genomförts ställer det enligt Walford (2001b) högre krav på hänsynstagande i samband med avrapportering, som exempelvis en balans mellan det positiva och negativa avrapporteringen kan leda till för deltagarna.



tre har jag gjort vissa redigeringar i intervjuer, dels i syfte att öka konfidentialiteten, dels för att som forskare visa respekt och ta ansvar för hur deltagarnas förmåga att uttrycka sig i tal framställs (jfr Dovemark, 2004; Falk, 1999; Hansen, 1999). Ett annat sätt att visa respekt för deltagarna som jag har tillämpat handlar om att jag i enlighet med studenters önskemål vid några tillfällen har respekterat att något de har sagt inte ska redovisas i avhandlingen. Jag har då liksom Burgess (1989) använt materialet i analysfasen men inte i avrapporteringen. Något jag reflekterat över i skrivarfasen är i vilken utsträckning studenter eller kollegor har uppfattat att det rört sig om ett fältsamtal när vi har pratat om något jag observerat i anslutning till en föreläsning eller ett gruppsamtal. Här skulle uppfattningarna kunna skilja sig åt.

Många etiska frågor har också fokuserats i samband med att jag skrivit fram resultatet och analysen av detsamma. Dessa frågor har dels handlat om hur data kan rapporteras för att i möjligaste mån undvika att deltagare kan komma till skada, dels om svårigheten att tänka sig in i vad som kan upplevas som känsligt för en enskild deltagare (jfr Tobin & Davidsson, 1990). I samband med rapportering betonar Hermerén (1996) att det inte bara är uppgifter som kan relateras direkt till deltagarna, utan också uppgifter som rör tid, plats och kultur som kan vara känsliga<sup>73</sup>. Hit hör också funderingar över med vilken rätt jag som forskare avpersonifierar och textualiserar deltagarna och deras agerande så att de kan komma att upptäcka sig själva som ett etnografiskt subjekt. Enligt Tobin m.fl. (1990) handlar detta om att bli den antropologiska ”andre”, en person vars beteende och världssyn inte bara ses som naturlig, individuell, intentionell och kulturell utan kanske snarare som exotisk och godtycklig. Genom hela forskningsprocessen men speciellt i samband med avrapporteringsfasen, har jag reflekterat över i vilka syften studiens resultat skulle kunna användas och på vilket sätt detta skulle kunna resultera i negativa konsekvenser för enskilda eller grupper av deltagare, eller den lärarutbildning och högskola där studien genomförts. I de val jag har gjort har jag strävat efter att väga samman krav på vetenskaplig kvalitet med forskningsetiska krav.

---

<sup>73</sup>Att samtliga instanser tillfrågades hängde också samman med att jag ville förvissa mig om att kunna publicera studiens resultat, eftersom avsikten var att förhålla mig kritiskt till lärarutbildningen och att resultaten då kanske inte skulle bli enbart positiva, vilket i sin tur kunde komma att inverka på diskursen om en enskild högskolas lärarutbildning.



# Beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund

I detta och nästföljande kapitel beskrivs den analys jag har gjort av nationella policydokument för lärarutbildning med fokus på begreppen beprövad erfarenhet respektive vetenskaplig grund<sup>74</sup> och teori respektive praktik. På ett övergripande plan tar dessa analyser sin utgångspunkt i frågor som har genererats ur 2001 års lärarutbildningsreforms (Prop. 1999/2000:135) intention om en ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet samt ökad forskningsanknytning och yrkesförankring. Fokus ligger på hur dessa förändringar skrivs fram och vilka idéer de vilar på och ger uttryck för.

Att jag skulle analysera begreppen teori respektive praktik och relationen dem emellan framstod som en självklarhet i relation till studiens syfte, medan behovet av en närmare analys av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund uppkom då jag pendlade mellan nationella och lokala policytexter och observations- och intervjudata. Att analysen av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet presenteras före analysen av teori och praktik beror på att dessa begrepp rör en mera övergripande ideologisk nivå, som både är överordnad och styr den organisatoriska och kunskapsteoretiska nivå som teori och praktik oftast relateras till i policydokument.

Mitt syfte med analysen av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund var dels att försöka förstå innebörden i och se vilka diskurser som är förknippade med dessa i policydokument, dels hur de realiseras i konkreta lärarutbildningssituationer. Med utgångspunkt i studiens syfte att beskriva och försöka förstå hur blivande lärare konstruerar kunskap om läraryrket och den pedagogiska yrkesverksamheten menar jag att en analys av dessa begrepp var motiverad ur flera aspekter. Till exempel att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund skrivs

---

<sup>74</sup> I texten alternerar jag mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund och vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet för att variera språkbruket.

fram som grunden för de blivande lärarnas yrkeskunskap, och att ”Den på vetenskap grundade kunskapen skall ges utrymme att möta den beprövade erfarenheten” (Prop. 1999/2000:135, s 17). Hit hör också begreppens nära koppling till teori och praktik samt att beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund tillsammans förväntas skapa en bättre grund för lärarutbildningen och överbrygga de kvalitetsproblem som seminarietraditionen kritiserats för (jfr Beach, 2005). Ytterligare en aspekt var att begreppet beprövad erfarenhet kom in i texterna senare än vetenskaplig grund och att specificeringen av begreppens innehåll verkade skilja sig åt.

I kapitlet fokuseras huvudsakligen hur begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund skrivs fram i nationella policydokument om lärarutbildning (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135) och till en del i andra texter och senare policydokument med fokus på högre utbildning. Analysen har jag dels genomfört i form av datasökningar på begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och närliggande begrepp (se bilaga 5), dels genom att jag vid upprepade tillfällen har läst hela respektive delar av texten (jfr Mulderig, 2003) utifrån frågor som; Hur beskrivs/definieras begreppen vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet? I vilka sammanhang och på vilket sätt används begreppen? Vilka formuleringar används? Vilka bakomliggande diskurser framträder i relation till användningen av begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund? Hur beskrivs begreppet beprövad erfarenhet i texter om högre utbildning?

Kapitlet inleds med en beskrivning av hur beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund framträtt i relation till ett högskoleperspektiv. Av detta avsnitt framgår att den vetenskapliga grunden explicitgörs i större utsträckning än den beprövade erfarenheten. Därefter beskrivs hur beprövad erfarenhet kommer till uttryck i lärarutbildningens nationella policytexter och hur begreppet relateras till en kvalitetsdiskurs och lyfts fram som en förutsättning för kvalitetsutveckling i utbildningssystemet respektive lärarutbildningen. Avslutningsvis beskriver jag olika sätt att precisera begreppet beprövad erfarenhet som förekommer i texter om högre utbildning och policydokument från år 2000 och framåt samt den roll reflektion tillskrivs i relation till utveckling av beprövad erfarenhet.

## Begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund i högskoleperspektiv

Av svensk högskolelag (SFS 1992:1434, 1:a kap § 2) framgår att all högskoleutbildning ska vila på vetenskaplig eller konstnärlig grund och på beprövad

erfarenhet. När det gäller begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har jag funnit att det verkar det finnas tre väsentliga skillnader; när begreppen började användas, i vilken utsträckning dess innebörd har explicitgjorts och hur samstämmig tolkningen av dem är. Sett över tid skiljer sig också begreppens användning åt i stor utsträckning. Begreppet vetenskaplig grund har funnits i högskolelagen sedan 1977 (SFS 1977:218) medan beprövad erfarenhet skrevs in först i 1992 års högskolelag (SFS 1992:1434). I den tidigare högskolelagen SFS 1977:218 fanns inte formuleringen beprövad erfarenhet med, men väl vikten av att ta tillvara kunskap från yrkes- och samhällsliv i utbildningen. Detta formulerades på följande sätt i § 2:

Utbildningen inom högskolan skall bygga på vetenskaplig grund. Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av olika slag. Utbildningen skall främja att de studerande förbereder sig för skilda yrken eller vidareutvecklar sig inom yrken som de redan utövar. Inom utbildningen skall kunskaper och färdigheter som vunnits inom arbets- och samhällslivet i övrigt tas tillvara.

Den genomgång jag gjort av texten i den remissen ”Fria universitet och högskolor” (Ds 1992:1, bilaga 1) som skickades ut inför förändringen av högskolelagen visar att begreppet beprövad erfarenhet inte heller fanns med i lagförslaget inför 1993 års högskolereform. Här lyder istället skrivningen i 1 kap. § 1.

Det allmänna skall anordna en högskola med uppgift att bedriva 1. forskning, 2. utbildning på vetenskaplig grund och 3. utvecklingsarbete. I forskning och utvecklingsarbete ingår att sprida kännedom om verksamheten samt om hur sådana kunskaper och erfarenheter som har vunnits skall kunna tillämpas.

Av proposition 1992/93:1 framgår enligt utbildningsminister Per Unkel att remissvaren på remisserna ”Fria universitet och högskolor” (Ds 1992:1), och ”Frihet, ansvar och kompetens” (SOU 1992:1)<sup>75</sup> innehöll reaktioner från flera remissinstanser om att högskoleutbildning, förutom vetenskaplig grund, också i varierad utsträckning vilar på ”beprövad professionell erfarenhet”. I flera av remissvaren i Ds 1992:52<sup>76</sup> betonas lärarutbildares yrkeserfarenhet som en viktig del av lärarutbildningen<sup>77</sup>, vilket även uttrycktes i regeringens proposition.

---

<sup>75</sup> Dessa två remisser skickades ut och besvarades samtidigt.

<sup>76</sup> De fullständiga remissvaren finns att läsa i Ds 1992:52, volym 1-4.

<sup>77</sup> I anslutning till förslaget att alla lärare vid universitet och högskolor ska ha lektorskompetens framfördes invändningar från flera remissinstanser (tex. Linköping, Gävle Sandviken, Uppsala,

...inom många praktiska yrkesutbildningar är det samtidigt lika viktigt att undervisningen också till stor del baseras på beprövad erfarenhet. Sådana kunskaper och färdigheter har inom dessa områden ett självständigt värde. (Prop. 1992/93:1, s. 26)

Av en figur i propositionen framgår att den vetenskapliga eller konstnärliga grunden utgör den övervägande delen av traditionella akademiska ämnesstudier medan den beprövade erfarenheten utgör den övervägande delen av praktiska yrkesutbildningar. Unkel betonar också att all högskoleutbildning innehåller inslag av kunskaper och färdigheter grundade på såväl vetenskaplig eller konstnärlig grund som beprövad erfarenhet. Troligen var det de olika remissinstansernas synpunkter tillsammans med Unkels syn på högskoleutbildning som låg till grund för att högskolelagen (SFS 1992:1434) kom att omfatta såväl begreppen konstnärlig grund som beprövad erfarenhet. Så som begreppen skrivs fram i högskolelagen ger det uttryck för att det ska råda ett jämbördigt förhållande dem emellan (jfr Lundborg, 2005).

### **Den explicita vetenskapliga grunden och den implicita beprövade erfarenheten**

Relaterat till hur innebörden av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund har explicitgjorts och om samstämmigheten i tolkningen av dessa begrepp menar jag att det förekommer markanta skillnader. Kring vetenskaplig grund råder det en ganska stor samstämmighet i olika texter, till skillnad från beprövad erfarenhet (SOU 2001:107). Vanliga sätt att precisera vetenskaplig grund är enligt rapporten "Förslag till riksdagen" (Rapport, 2000/01RR10) att undervisningen skall överensstämma med de senaste forskningsresultaten för området och att lärare ska ha disputerat och vara forskningsaktiva. Hit hör också att det ska finnas en teoretisk kunskapsbas inom området samt ett kritiskt förhållningssätt till och prövning av kunskap. En annan precisering som innehållsmässigt väl överensstämmer med den föregående presenteras i Högskoleverkets rapport (Högskoleverket [HSV], 2005:19). Här förklaras begreppet i termer av att undervisningsinnehållet ska vara forskningsanknutet, baserat på tidigare och aktuell forskning och att det kan handla om att studenter arbetar med forskningsliknande aktiviteter. Dessa tolkningar överensstämmer också med preciseringen i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) där den vetenskapliga grunden förväntas främja de studerandes utveckling av ett

---

Jönköping, Kristianstad, Växjö, Falun Borlänge m.fl.) av två skäl; dels att det behövs yrkeserfarna lärare i utbildningen, dels att det inte finns tillräcklig tillgång till yrkeserfarna lärare som också är forskarutbildade. Bristen på yrkeserfarna och forskarutbildade lärarutbildare kvarstår fortfarande 2008 (jfr Rapport 2008:8 R).

vetenskapligt förhållningssätt och resultera i att de utvecklar förmågor som till exempel ett ”självständigt tankesätt, nyfikenhet och problematisering.” Förmågor som kommittén betonar ”främst ska ses i förhållande till de blivande lärarnas yrkesmässiga utveckling” och som kan ”introduceras genom ”kurser i forskningsmetodik och vetenskapsteori” (SOU 1999:63, s. 97)<sup>78</sup>.

Eftersom tolkningen av begreppet vetenskaplig grund är så samstämmig, vilket i sig kan tyckas märkligt, kommer jag i det följande huvudsakligen att fokusera på begreppet beprövad erfarenhet. Detta begrepp är inte explicitgjort i alls samma utsträckning, varför jag kommer att lyfta fram olika sätt att precisera, betrakta och problematisera det med hjälp av olika texter samt analysera och problematisera det ur ett lärarutbildningsperspektiv.

Det finns flera olika förklaringar till begreppet beprövad erfarenhet som både skiljer sig åt vad gäller inriktning, vaghet och mångtydighet. Att begreppet ses som vagt och diffust framgår också av den kritik<sup>79</sup> som riksdagens revisorer (Riksdagens revisorer 2000/01:1) framför, som handlar om att begreppet behöver klargöras både i relation till de krav som ställs i högskolelagen och till möjligheten att kunna bedöma och kvalitetssäkra utbildning. Kritiken gäller att beprövad erfarenhet inte kan kvalitetssäkras på samma sätt som vetenskaplig grund, eftersom den snarast utgörs av förtrogenhetskunskap eller ett slags ”praktisk klokhet” som inte kan utsättas för kritisk prövning. Flera lärosäten efterlyste en problematisering på grund av att statsmakterna inte definierat begreppet och att högskoleverkets bedömningar av utbildningars högskolemässighet främst fokuserat på forskning och lärarkompetens.

Trots att beprövad erfarenhet utgör en del av grunden i all högskoleutbildning har begreppet inte problematiserats i någon större utsträckning (Franck, 2000; Josefson 2003, 2005). En tänkbar orsak är att ”uttrycket beprövad erfarenhet tycks ha kommit in i högskolelagen utan att det funnits en insikt om att det här rör sig om en kunskap som måste bedömas utifrån sina specifika premisser.” (Josefson, 2003, s. 14). En annan är att beprövade erfarenheten inte i lika stor utsträckning som vetenskaplig kunskap betraktats som en kunskapskälla inom akademien<sup>80</sup>. För lärarutbildningens del pekar min analys på att begreppet verkar

---

<sup>78</sup> Se SOU 1999:63 s 97 för en utförligare beskrivning av ett vetenskapligt förhållningssätt.

<sup>79</sup> Denna kritik har också framförts av Emsheimer (2000) när det gäller lärarutbildningen.

<sup>80</sup> Flera forskare, Bergendahl (1990), Carlgren, (1990, 2003), Göransson (2004), Johannesen (1989), Josefson (1991), Molander (1993, 1997) och Lundborg (2005) pekar på att kunskap genererad ur praktik inte haft samma ställning inom den akademiska traditionen som den vetenskapliga. Av Göranssons studie framgår att beprövad erfarenhet i form av praktisk erfarenhetsbaserad kunskap, muntligt berättande och osystematiserad kunskap inte accepteras som vetenskaplig inom akademien.

ha börjat problematiseras först i samband med Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135).

## Beprövad erfarenhet i lärarutbildningens nationella policydokument

I detta avsnitt kommer jag huvudsakligen att lyfta fram och diskutera hur begreppet beprövad erfarenhet, och i viss mån begreppet vetenskaplig grund, har använts och används i propositionstexten ”En förnyad lärarutbildning” (Prop. 1999/2000:135) och Lärarutbildningskommitténs betänkande ”Att lära och leda” (SOU 1999:63). Mitt val att utgå ifrån skrivningarna i både propositionen och betänkandet hänger samman med att begreppet beprövad erfarenhet används vid få tillfällen i propositionstexten. För att få en vidare förståelse för och bakgrund till begreppet gjorde jag också en genomgång av ett urval av nationella policydokument för förskolläro- och lärarutbildning<sup>81</sup>, förskola respektive skola<sup>82</sup>, lagtexter och högskoleförordning<sup>83</sup>. Denna genomgång visar att begreppet inte användes i dessa texter före högskolereformen 1993.

När begreppet beprövad erfarenhet används i propositionen (Prop. 1999/2000:135) och betänkandet (SOU 1999:63) skrivs det fram på ett dualistiskt sätt. Det skrivs alltid fram i relation till begrepp som; vetenskaplig grund, vetenskapligt grundad kunskap, teoretiska studier, vetenskapliga teorier, forskningsrön och vetenskaplig skolning. Att begreppspår ställs emot varandra som om de vore varandras motsatser beskriver Josefson (2001) och Rorty (2003) som ett vanligt tillvägagångssätt. Enligt Rorty behöver inte det innebära att man förespråkar ett dualistiskt förhållningssätt (se kapitel 6). Att begreppspår ställs mot varandra lyfter Josefson fram som olyckligt eftersom det snarare resulterar i en diskussion om olikheter än i ett fruktbart sätt att se på kunskap. Begreppet vetenskaplig grund används däremot separat i flera sammanhang.

Att innebörden i beprövad erfarenhet inte skrivs fram och förklaras explicit i lärarutbildningens nationella policytexter, medan det finns flera förklaringar till uttrycket vetenskaplig grund kan relateras till att utbildningens vetenskapliga del av tradition är mer explicitgjord än den erfarenhetsbaserade (t.ex. Carlgren, 1996;

---

<sup>81</sup> SOU 1935:44, SOU 1952:33, SOU 1965:29, SOU 1978:86, Prop. 1984/85:122, Prop. 1991/92:75, Ds 1992:1.

<sup>82</sup> SOU 1975:67, SOU 1972:26, SOU 1972:27, Socialstyrelsen 1987:3 Förslag till pedagogiskt program för förskolan, SOU 1948:27, SOU 1980:2, SOU 1997:21.

<sup>83</sup> SFS 1862:12, SFS 1865:84, SFS 1886:15, SFS 1914:133, SFS 1968:318, SFS 1977:218, inte heller i förslaget till ny högskolelag Ds 1992:1 bilaga 1 eller i Högskoleförordning 1977:263 (5 maj 1977) finns begreppet med.



Göransson, 2004; Josefson, 2001, 2003; Kennedy Olsson, 1995; Lindberg, 2002), vilket också får genomslag i texterna.

I betänkandet används begreppet beprövad erfarenhet vid sju tillfällen och i propositionstexten tre gånger (se bilaga 5). Genomgående i båda texterna används det i samband med en kvalitetsdiskurs i relation till lärarutbildning och i en förlängning även till utbildningskvalitet i ett nationellt- och samhälleligt perspektiv. Även när begreppet skrivs fram i relation till ett organisatoriskt- och kunskapsteoretiskt perspektiv på lärarutbildning dominerar kvalitetsdiskursen. I det följande beskrivs de två teman som framträdde i samband med analysen. Det ena temat rör beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitetsutveckling i utbildningssystemet och det andra rör beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitet i lärarutbildning. I relation till lärarutbildningen används begreppet dels i relation till ett organisatoriskt- och kunskapsteoretiskt perspektiv, dels i relation till vikten av samspel eller växelverkan dem emellan för att uppnå en kvalitativ yrkesutveckling.

### **Beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitetsutveckling i utbildningssystemet**

I både betänkandet och propositionen skrivs beprövad erfarenhet fram som en förutsättning i samband med intentionen att lärarutbildningen ska bidra till en högre kvalitet i utbildningssystemet. Det vill säga att lärarutbildningen och lärarutbildares kompetensutveckling baseras på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund skrivs fram som en förutsättning för en kvalitetsutveckling av såväl förskole- som skol- och vuxenutbildningsverksamhet (se SOU 1999:63, s. 108). Beprövad erfarenhet används också i betänkandet i samband med lärarutbildarnas uppdrag att se till att lärarutbildningen dels vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, dels utgör ett redskap i förverkligandet av samhällets intentioner med utbildningsväsendet.

Lärarna i lärarutbildningen skall – precis som alla andra lärare vid högskolan – bidra till att utbildningen vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet. Samtidigt förväntas lärarna i lärarutbildningen indirekt, dvs. via de lärarstudenter de utbildar, bidra till att lärarutbildningen också utgör ett medel för att förverkliga samhällets intentioner med skolan. Det innebär dubbla uppdrag som kommittén menar *skall* förenas. (SOU 1999:63, s. 279)

Vidare framgår det av betänkandet att detta ställer krav på en förändrad lärarutbildarkompetens som i sin tur kräver flexibilitet, kreativitet och förnyelse vad gäller undervisnings- och examinationsformer som man menar går att finna i

praktiken inte enbart genom teoristyrd analys. Kvalitetsaspekten är här också direkt relaterad till lärarstudenters lärande och dess relevans för yrkesverksamheten.

Detta kräver ökad kompetens hos lärarna i lärarutbildningen ifråga om förtrogenhet med lärarutbildningens syften och mål samt medvetenhet om den egna rollen i det större sammanhang som en sammanhållen lärarutbildning utgör. Det fordras också förmåga att hantera nya undervisnings- och examinationsformer, användning av ny teknik men också vilja att utveckla studenternas inflytande över utbildningens uppläggning och genomförande. Kommittén menar att kvalitet i lärarutbildningen ytterst är en fråga om kvalitet i studenternas lärande, i de erfarenheter de gör under sin tid som lärarstudenter och i de insikter och den djupare förståelse av det de studerar som är generaliserbara till nya, okända situationer och uppgifter som de senare kommer att möta som lärare. (SOU 1999:63, s. 279)

I propositionstexten används begreppet också i skrivningar om profileringar som förväntas bidra till pedagogisk debatt och förnyelse av utbildningsväsendet i linje med samhällsutvecklingen. Det vill säga en kvalitetsökning inom såväl lärarutbildning som förskola och skola, vilket enligt regeringen för högskolans del "...förutsätter ett nära samarbete med företrädare för aktuella pedagogiska profileringar". Det betonas också att högskolans "...uppgift att utgå ifrån vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är en viktig princip i detta samarbete" (Prop. 1999/2000:135, s. 67).

### **Beprövad erfarenhet som förutsättning för kvalitet i lärarutbildning**

Begreppet beprövad erfarenhet används också i skrivningar med fokus på lärarutbildningskvalitet. I betänkandet relateras det till kvalitet i ett ideologiskt och kunskapsteoretiskt perspektiv, som till exempel den kritik lärarutbildningen utsattes för under 1990-talet med anledning av bristen på forskningsanknytning och yrkeserfarna lärare<sup>84</sup> med forskarutbildning. Denna brist menar kommittén ledde till att lärare som arbetade med yrkeskopplingen överbetonade den beprövade erfarenheten (SOU 1999:63, s. 74). Begreppet används också i relation till hur utbildningen tidigare har organiserats och genomförts i syfte att peka på den förändring som behöver göras för att uppnå en högre utbildningskvalitet.

Lärarutbildningen har alltid varit en utbildning som bestått av såväl teori som praktik men var under seminarietiden starkt yrkesinriktad och ofta upplagd

---

<sup>84</sup> I texten avses metodiklärare.

enligt en mästare – lärlingstradition. Sedan lärarutbildningarna införlivades i högskolan gäller att dessa, förutom beprövad erfarenhet, också skall vila på vetenskaplig grund<sup>83</sup>. Organisatoriskt har dock teori och praktik i allmänhet åtskiljts i utbildningen – de teoretiska studierna har varit högskoleförlagda och praktiken har förlagts den pedagogiska yrkesverksamheten. (SOU 1999:63, s. 116)

Av citatet framgår att beprövad erfarenhet snarare kopplats samman med yrkesutövande och pedagogisk yrkesverksamhet än med högskoleförlagda studier. Bakom formuleringen verkar det finnas en tanke om att seminarie-traditionen främst byggde på beprövad erfarenhet, eftersom begreppet relateras till och används synonymt med praktik och verksamhetsförlagd utbildning. Min tolkning grundas också på att den kritik som riktas mot överbetoning av beprövad erfarenhet gäller lärarutbildare i den högskoleförlagda delen av utbildningen, eftersom det skrivs fram i termer av lärare som arbetar med ”yrkeskopplingen” och ”undervisningsämnen”.

Det förekommer också formuleringar där begreppen beskrivs som representanter för två olika kunskapstraditioner, med olika kunskapsteoretiska utgångspunkter (jfr Carlgren, 1996; Saugstad, 2002). I betänkandet betonas att dessa kunskapsformer borde komplettera varandra snarare än ställas mot varandra, eftersom det skulle kunna resultera i en kvalitetsökning för lärarutbildningens del.

Olika kunskapstraditioner och ideal gällande vad som är mest angeläget för utbildning av lärare ställs således ofta mot varandra, vilket bl.a. exponeras i synen på vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet. /.../ Detta borde i och för sig inte möta några hinder eftersom det på ett idémässigt plan inte råder något antagonistiskt förhållande mellan dessa två målsättningar. De borde snarare komplettera varandra och bidra till att höja kvaliteten på utbildningen än att utesluta varandra.<sup>41</sup> Men i realiteten ställs de två utbildningsmålen ofta mot varandra. Effekten blir att studenterna har svårt att binda samman teori och praktik, vilket medför att utbildningen ofta upplevs som abstrakt. (SOU 1999:63, s. 75)

Av citatet framgår att vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet ofta ställs emot varandra, vilket medför en sammanbindningsproblematik för de studerandes del (jfr Lindberg, 2002). Även i en skrivning i propositionstexten används beprövad erfarenhet i samband med denna sammankopplingsproblematik. I detta sammanhang lyfts lärarutbildningens organisation fram som en förutsättning för en kvalitetsökning, det vill säga här betonas att utbildningen

skall läggas upp så att det skapas utrymme för olika kunskapsformer, beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap att mötas.

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

I propositionstexten betonas inte bara detta möte utan också vikten av att yrkesutövandet grundas på såväl teoretiska som praktiska kunskaper, för att de studerande i kommande yrkesutövandet ska kunna skapa goda betingelser för lärande (jfr SOU 1948:27; SOU 1952:33; SOU 1972:26; Prop. 1984/85:122; SOU 1999:63). I texten markeras tydligt att enbart ämneskunskap inte räcker för att klara lärouppdraget, eller som det också uttrycks, ”konsten att undervisa”. Utbildningen behöver också organiseras så att det sker en växelverkan mellan beprövad erfarenhet och teoretiska utbildningsinslag.

”Konsten att undervisa” inrymmer allt det som lärare gör för att skapa så goda betingelser som möjligt för att främja barns och elevers möjligheter att tillägna sig kunskaper. Lärare förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan i läroutbildningen mellan dessa inslag. Denna växelverkan kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning. Därför anser regeringen att det är av stor vikt att delar av utbildningen är verksamhetsförlagd. Enbart goda ämneskunskaper är ingen garanti för att lärare skall kunna skapa goda betingelser för lärande. (Prop. 1999/2000:135, s. 17)

Liknande skrivningar förekommer som en kvalitetsaspekt i betänkandet, men istället för undervisningskonst används begreppet ”yrkesförankring”. För att uppnå yrkesförankring krävs ett samspel mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap. Ur detta samspel menar kommittén att ”praktisk kunskap” utvecklas och av texten framgår hur utbildningen bör organiseras för att detta ska ske.

Genom att behandla teoretiska och praktiska spörsmål i både den högskoleförlagda och i den verksamhetsförlagda delen utvecklar studenterna ett fördjupat synsätt på förhållandet mellan teori och praktik. Praktik är inte en fråga endast om tillämpad teori. Lärares praktiska arbete kan också vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. I samspelet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap kan tänkandet kring

och handlandet i praktiken utvecklas så att *praktisk kunskap* växer fram<sup>78</sup>. (SOU 1999:63, s. 101)

I betänkandet används begreppet beprövad erfarenhet också i anslutning till att kommittén lyfter fram reflektion som en förutsättning för att lärare och lärarstuderande ska kunna förstå och skapa kunskap omkring det egna arbetet. Den bild som lyfts fram är en bild av en lärare som förutsätts inta ett vetenskapligt förhållningssätt till såväl yrkesverksamhet som forskning och där reflektion och växelverkan beskrivs som redskap i processen att nå en djupare förståelse för pedagogisk verksamhet (jfr Erlandsson, 2007).

Ett vetenskapligt förhållningssätt i lärarutbildningen innebär att studentens tänkande om och handlande i undervisning, liksom lärarens övriga arbete, skall bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Å ena sidan kan den vetenskapliga kunskapen beskrivas med utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten. Å andra sidan kan lärares yrkespraktik vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning. Att reflektera över yrkespraktiken med utgångspunkt i olika teorier kan ge perspektiv som bidrar till en djupare förståelse för den pedagogiska verksamheten. (SOU 1999:63, s. 66f)

Förutom i ovanstående exempel tas begreppet beprövad erfarenhet också upp i betänkandet i anslutning till ett jämställdhetsperspektiv samt i examensförordningen för idrotts och slöjdläroexamen.

## Beprövad erfarenhet i texter om högre utbildning och policydokument

Ett sätt att försöka förstå begreppet beprövad erfarenhet var att börja med att undersöka vad orden stod för var för sig. Enligt Nationalencyklopedin (2005) och Nordstedts Svenska ordbok, (1996, s. 72) står begreppet beprövad för något "...som har prövats med framgång under tillräcklig tid", och enligt Nationalencyklopedin kan det handla om metoder, medel etc. Erfarenhet beskrivs i termer av "...att ha utövande av någon (praktisk) verksamhet bakom sig" till exempel chefs- eller lärarerfarenhet (Nordstedts Svenska ordbok, 1996, s. 222). Utifrån dessa förklaringar skulle beprövad erfarenhet kunna röra sig om en handling som prövats med gott resultat över tid inom ramen för en verksamhet.

Med utgångspunkt i denna mer allmänt hållna förklaring framstod det också som viktigt att analysera begreppet ur ett utbildningsperspektiv, varför följande analys huvudsakligen är baserad på texter och policydokument som rör lärarutbildning eller högre utbildning från 2000 och framåt. I texterna om högre utbildning

förekommer problematiseringar och försök till preciseringar och definitioner med några få undantag först från 2000<sup>85</sup>. Inledningsvis presenteras olika beskrivningar av begreppet och därefter lyfts de kriterier fram som beskrivs som förutsättningar för utveckling av beprövad erfarenhet.

### **Beskrivningar av beprövad erfarenhet i lärarutbildnings- och högskolesammanhang**

När beprövad erfarenhet beskrivs i relation till universitets- och högskoleutbildning handlar beskrivningarna oftast om att den beprövade erfarenheten är mer ”omfattande”, och på något sätt ”överstiger” eller har en ”djupare innebörd” än erfarenhet. Franck (2000) menar att just användningen av ordet beprövad i sig tyder på att det rör sig om något utöver erfarenhet, eftersom ordet beprövat annars vore överflödigt. Det förekommer många olika tolkningar, vilket förmodligen hänger samman med att begreppet inte har preciserats i samband med att det skrevs in i högskolelagen (jfr Franck, 2000; Josefson, 2003, 2005).

Några markanta skillnader i de beskrivningar jag funnit kan relateras till följande områden; beskrivningar som avser någon form av systematisk prövning respektive beskrivningar som inte ställer dessa krav, beskrivningar där beprövad erfarenhet lyfts fram som en typ av individuell eller kollektiv erfarenhet och kunskap. Det förekommer också att beprövad erfarenhet beskrivs som genererad ur teoretisk kunskap eller praktisk erfarenhet och färdighet, eller ur en kombination av dessa, liksom beskrivningar där beprövad erfarenhet relateras till vissa former av kunskap (jfr SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135). I texter med fokus på att utveckla beprövad erfarenhet lyfts reflektion fram som en förutsättning. I det följande citatet ges exempel på beskrivningar av beprövad erfarenhet utifrån ovanstående områden.

Ett exempel på beprövad erfarenhet som systematiserad och förankrad såväl i praktisk handling som i yrkeskunskap finns i Bronäs (2006).

Beprövad erfarenhet utgörs av systematiserad och ibland dokumenterad erfarenhet. En erfarenhet som har uppkommit genom handling. Den beprövade erfarenheten utgör en del av den yrkeskompetens som en lärare besitter. Lärare besitter även en mer specifik och vardagsnära kunskap som inte lika lätt kan föras vidare. /.../ Det är just i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

---

<sup>85</sup> Till undantagen hör Lindberg (1995), som gör en typ av precisering av begreppet i relation till lärarutbildning, Rolf, Ekstedt och Barnett (1993) i relation till högre utbildning generellt, och Johansson (1992, 1994), som använder begreppet i relation till lärarutbildning men inte preciserar det.

som studenter kan få tillgång till lärares beprövade och vardagsnära erfarenhet. (Bronäs, 2006, s. 125)

En liknande beskrivning finns i Högskoleverkets rapport om kvalitetsgranskning av pedagogikämnet (HSV, 2005:19, s. 54). Där beskrivs den beprövade erfarenheten på följande sätt:

Utbildningen ska också vila på beprövad erfarenhet och relatera till praktiken. Beprövad erfarenhet är dock mer än enbart erfarenhet. Det är erfarenhet som prövats i praktisk verksamhet och som hämtar näring från forskningsresultat och teorier. Den kan också emanera ur praktiken och ha prövats genom reflektion gentemot olika slag av tolkningar och andra erfarenheter.

Gemensamt för beskrivningarna är att beprövad erfarenhet går utöver erfarenhet. I det första fallet verkar dock kraven på systematisk prövning vara högre än i det andra. I båda fallen relateras begreppet till en kombination av praktisk och vetenskaplig kunskap och erfarenhet.

Ett annat sätt att betrakta den beprövade erfarenheten återfinns i Hartman (2005), där den beskrivs som både person- och situationsbunden, det vill säga en typ av tyst kunskap vars intuitiva karaktär resulterar i intuitivt styrda handlingar som i sig är odiskutabla. Han betonar att den är svår att formulera, vilket medför att den också är svår att utsätta för rationella bedömningar. Den beprövade erfarenheten är inte generaliserbar och Hartman lyfter fram faran i att ”pedagogiska praktiker” kan dra generella slutsatser om utbildning ur den egna beprövade erfarenheten, vilket han menar att inte denna erfarenhet ger underlag för.

Gustavssons (2004)<sup>86</sup> beskrivning av beprövad erfarenhet kan till viss del sägas handla om en form av intuition, eller med Gustavssons uttryck, en sorts ”praktisk klokhet” (jfr Svenning, 2004) där det personliga utgör ett betydelsefullt inslag. Gustavsson (2004, s. 18f) lyfter fram den praktiska klokheten som en kunskap som har kommit att stå ”...för den kunskap som inte omedelbart kan relateras till vetenskapen”. Den beskrivs också i termer av att ”...veta vad som är bäst att göra i olika konkreta situationer, en illustration till praktisk klokhet, fronesis”. Gustavsson lyfter fram den beprövade erfarenheten ”som en kunskap om det komplexa”, en kunskap i vilken både människo- och kunskapsyn och det personliga är av stor betydelse.

---

<sup>86</sup> Gustavssons beskrivning återfinns i en antologi med titeln ”Kunskap i det praktiska”, i vilken olika författare beskriver den praktiska kunskapen i relation till ett yrkesområde eller en yrkesutbildning.

Enligt Gustavsson (2004) kräver praktisk klokhet både gott omdöme och praktiskt handlag, det vill säga en förmåga att handla omdömesgilt. När det gäller lärarutbildningen betonar han att den beprövade erfarenhet som blivande lärare möter hos sina vfu-lärarutbildare ska kombineras med den på vetenskap grundade kunskap som de möter på universitetet. Gustavsson liksom Bronäs relaterar organisatoriskt denna typ av erfarenhet till lärarutbildare och lärare i förskole- och skolverksamheten.

Till skillnad från Hartmans och Gustavssons beskrivning av beprövad erfarenhet som mer eller mindre personlig, betonar Lindberg (1995)<sup>87</sup>, Franck (2000)<sup>88</sup>, Selander (2006)<sup>89</sup> och Bronäs (2006) att det snarare handlar om en form av kollektiv erfarenhet som delats av flera. Lindberg skriver att det inte finns någon färdig beprövad erfarenhet (jfr Kallos, 1995) i form av en enhetlig kunskapsmassa som lärarutbildare kan utgå från, men att beprövad erfarenhet kan lyftas fram i samtal. Han är skeptisk till att betrakta enskilda lärares personliga erfarenhet som en beprövad erfarenhet.

Om man med beprövad erfarenhet skall mena någonting utöver den till den enskilde läraren knutna erfarenhetsbildningen måste detta någonting rimligtvis referera till en kollektiv reflektionsprocess, i vilken den individuella erfarenhetens personliga och kontextuella begränsningar överskrids. (Lindberg, 1995; s. 165)

Detta kan tolkas som att Lindberg (1995), till skillnad från Hartman (2005), menar att ett kriterium för att något ska kunna ses som beprövad erfarenhet måste det överskrida det personliga och situationsbundna och att erfarenheten kommuniceras personer emellan. Att erfarenhet kommuniceras lyfter Franck (2000) fram som ett av tre kriterier för att den ska kunna betraktas som beprövad (jfr Selander, 2006). De två övriga kriterierna är att erfarenheten skall vara kritiskt granskad utifrån yrkesrelevanta kriterier och vara värderad med utgångspunkt i både samhälleliga-, yrkesrelaterade-, och etiska normer. Kritisk granskning som ett kriterium framhålls också av Rolf, Ekstedt och Barnett (1993) och Josefson (2001), eftersom de menar att det är just detta som skiljer erfarenhet från beprövad sådan.

Stoltz (2005-10-19, personlig kommunikation) beskrivning av beprövad erfarenhet verkar vara en kombination av de tidigare. Den har inslag av

---

<sup>87</sup> Lindberg (1995) skriver om beprövad erfarenhet i relation till ett lärarutbildningssammanhang.

<sup>88</sup>När Franck (2000) skriver om beprövad erfarenhet utgår han från ett kvalitetsperspektiv på högskoleutbildning.

<sup>89</sup> Selander (2006) lyfter fram beprövad erfarenhet ur ett lärarutbildningsperspektiv.



systematik och ska vara prövad av en eller flera personer en eller ett antal gånger, men skiljer sig från vetenskap genom att inte vara insatt i en systematik eller en förklaringsmodell. Hit hör också att den består en kombination av praktisk och vetenskaplig kunskap (jfr Bronäs, 2006: HSV, 2005: 19R). Stoltz lokaliserar den beprövade erfarenheten till skärningspunkten mellan att utöva en konst och att tillämpa en vetenskap, eller som ett fält mellan erfarenhet och vetenskap. Den ingår i praktikerkunskapen, som också innefattar yrkesreflektion, pedagogik, cooping och konstutövningskompetens (Stoltz, 2003)<sup>90</sup>. Till skillnad från Hartman tolkar jag det som att Stoltz menar att den beprövade erfarenheten kan närma sig den vetenskapliga kunskapen och vara både personlig, i likhet med Hartmans (2005) och Gustavssons (2004) beskrivning, och kollektiv, som den beskrivs av Lindberg (1995), Franck (2000), Selander (2006), Bronäs (2006) och Josefson (2001).

### **Reflektion som en förutsättning för utveckling av beprövad erfarenhet**

Ytterligare ett sätt att försöka förstå begreppet beprövad erfarenhet var att söka kunskap om hur beprövad erfarenhet utvecklas. Både i rapporter, propositioner och av forskare lyfts reflektion eller kritisk reflektion fram som en förutsättning för att erfarenhet ska kunna omvandlas till beprövad erfarenhet. Josefson (2001, s. 241) förordar kritisk reflektion<sup>91</sup> eftersom hon menar att det är just kritisk granskning eller prövning som gör erfarenhet beprövad och pekar på att "Erfarenhet utan reflektion är bara händelser". Det är genom kritisk reflektion som studenten erhåller förmågan att utveckla den egna erfarenheten till beprövad erfarenhet. Josefson betonar att studenter för att kunna utveckla beprövad erfarenhet antingen måste ha en förmåga att reflektera kritiskt eller utrustas med redskap för att kunna utveckla denna förmåga under utbildningen. Det senare menar hon även ställer krav på lärares förmåga att kunna tydliggöra vad kritisk reflektion eller kritisk granskning innebär. Som jag tolkar Josefson menar hon att det just är den beprövade erfarenheten som är viktig i såväl yrkesutbildning som yrkesutövande där det just handlar om förena teori och praktik.

När det gäller utveckling av beprövad erfarenhet förs liknande resonemang av Carlgren (2005) och Svenning (2004). Carlgren (2005, s. 13) skriver att

---

<sup>90</sup> Stoltz (2003) tar sin utgångspunkt i exempel hämtade från det medicinska och vårdvetenskapliga området.

<sup>91</sup> Enligt Josefsson (2005) kommer kritiskt från grekiskans *criticos* som betyder urskillningsförmåga/omdöme.

”...praktikern blir forskare i sina egna erfarenheter – vilket leder till beprövad erfarenhet”. Svenning (2004, s. 183) beskriver att studenter kan utveckla beprövad erfarenhet genom att ”...skriva om upplevelser och reflektera över och problematisera detta och ånyo reflektera kan vara ett sätt att utveckla sin erfarenhet till beprövad erfarenhet”. Även Josefson (2005) lyfter fram skrivandet som ett redskap för utveckling av erfarenhet till beprövad erfarenhet, men betonar också att det krävs att det skrivna utsätts för kritisk reflektion tillsammans med andra för att vara verksamt<sup>92</sup>.

## Sammanfattande reflektion

Beprövad erfarenhet verkar vara ett begrepp vars innebörd ännu inte i någon större utsträckning har fått en konsistent artikulering. Detta bekräftas av de många olika sätt att beskriva och tolka begreppet som förekommer i policydokument, rapporter och andra texter om högre utbildning. En gemensam utgångspunkt är att beprövad erfarenhet skiljer sig från vetenskaplig grund, men när det gäller på vilket sätt och i vilken utsträckning är variationerna stora. Till skillnad från vetenskaplig grund som är ganska utförligt och samstämmigt beskrivet är de beskrivningar jag funnit av beprövad erfarenhet kortfattade och vaga. Begreppet är inte omnämnt eller använt i någon större omfattning i texter under perioden mellan 1993 och år 2000 trots att det skrevs in i högskolelagen 1993 (se SFS 1992:1434). Från år 2000 och framåt börjar det dock förekomma bland annat i anslutning till kvalitetsbedömning av högre utbildning (jfr Prop 2000/01:1; Franck, 2000; SOU 2001:107; HSV 2005:19, del 1) men också i texter om högre utbildning.

I 2001 års lärarutbildningsreform (Prop. 1999/2000:135) och Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) framträder en kvalitetsdiskurs som den dominerande diskursen i relation till begreppet beprövad erfarenhet. Begreppet används för att skriva fram utbildningens uppdrag, organisation och genomförande, samt för att markera en ideologisk och samhällsekonomisk utgångspunkt. Det används också i relation till en strävan att öka utbildningskvaliteten i såväl lärarutbildning som utbildningsväsendet<sup>93</sup>. Beprövad erfarenhet förekommer också i skrivningar om lärarutbildningens kunskapsteoretiska grund ur ett kvalitetsperspektiv. Det tydliga fokuset på kvalitetsdiskurs förekommer

---

<sup>92</sup> För ett konkret exempel på hur erfarenhet kan bli till beprövad erfarenhet i mötet mellan erfarenhet och teoretisk kunskap och hur detta kan bli avgörande för handlingen i den konkreta situationen, se Josefson (2005).

<sup>93</sup> Att det skett en förändring i innehållet i policydokument över tid framgår av t.ex. Mulderrigs (2003) studie som visar att diskurser om utbildningsområdet har blivit alltmer sammanlänkade med den samhällsekonomiska sfären.

också i andra policydokument, men inte i texterna om högre utbildning där fokus snarare ligger på att försöka precisera, beskriva eller ringa in vad beprövad erfarenhet är eller kan vara.

Även beskrivningarna av den process i vilken erfarenhet blir beprövad varierar. Ibland framhävs det systematiska prövandet som ett sätt att uppnå beprövad erfarenhet (jfr HSV, 2005:19; Bronäs, 2006; Nationalencyklopedin, 2005; Nordstedts svenska ordbok, 1996), ibland framhålls reflektionen som ett viktigt redskap (Carlgren, 2005; HSV, 2005:19; Josefson, 2001). Ytterligare en variation är att beprövad erfarenhet i några texter relateras till personliga egenskaper eller förmågor som tyst kunskap, intuition och praktisk klokhet. I andra lyfts kollektiv erfarenhet och samtal fram som förutsättning för att erfarenhet ska kunna ses som eller bli beprövad. Beskrivningarna av beprövad erfarenhet framstod utifrån Liedmans (2001) resonemang om att det för det flesta verkar finnas en naturlig gräns mellan teori och praktik så länge detta förhållande inte görs till föremål för reflektion, som applicerbart även på begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

Begreppet beprövad erfarenhet har kritiserats för att vara problematiskt. Från flera håll (Prop. 2000/01:1; Franck, 2000; Josefson, 2001; SOU 2001:107) har det hävdats att det behövs kvalitetskriterier för att kunna utvärdera den beprövade erfarenheten. Något som är viktigt att peka på i detta sammanhang är att beprövad erfarenhet i 2001 års proposition (Prop. 1999/2000:135) och Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) skrivs fram som situerad hos vfu-lärarutbildare inte som något de studerande förväntas utveckla under utbildningen. Detta förhållningssätt skiljer sig exempelvis från det som beskrivs i SOU 2001 (s. 218), där kvalitetskriterier för beprövad erfarenhet relateras till ett student-perspektiv och "...att se i vilken mån studenterna erhållit förmågan att omvandla erfarenhet till beprövad erfarenhet genom kritisk analys". En typ av utvärdering som kräver både granskning av utbildningens form, innehåll och hur studenterna tillägnar sig kunskap och erfarenhet.

Kritik har också rört den beprövade erfarenhetens bedräglighet, dess förmåga att leva kvar just på grund av att den prövats vid flera tillfällen, vilket inte är någon garanti för att den är positiv. Att en erfarenhet är beprövad kan snarare hindra än öppna för nya berikande erfarenheter och möjligheter till lärande och utveckling (jfr Dewey, 1997a; Emsheimer, 2000). En annan problematik som lyfts fram i Högskoleverkets rapport om kvalitetsgranskning (HSV, 2005:19) rör svårigheten att balansera förhållandet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt innehåll

bland annat i lärarutbildningen. I rapporten ställs frågor om vad som händer med utbildningens karaktär och kvalitet när den inlemmas i en starkt vetenskapligt präglad kunskapstradition.

Frågor jag reflekterar över i anslutning till denna analys är vad beprövad erfarenhet är i ett lärarutbildningssammanhang, och om det snarare är studenters mentala kognitiva förmåga än den praktiska erfarenheten som fokuseras och värderas, det vill säga om yrkesutövandet och den praktiska erfarenheten kommer att underordnas teori, vetenskap och kognition. Det väcker också frågor om i vems intressen tudelningen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig kunskap har skett, och hur lärarutbildningen skulle framträda om inte denna tudelning görs.

# Från teori och praktik till praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap

I detta kapitel beskrivs analysen av begreppen teori respektive praktik<sup>94</sup> utifrån 2001 års lärarutbildningsreforms (Prop. 1999/2000:135) intention om ökad forskningsanknytning och stärkt yrkesförankring genom en ökad växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Syftet är att försöka förstå innebörden i begreppen i policydokumenten.

Analysen fokuserar främst på begreppsanvändningen i propositionstexten. Men då denna text är relativt kortfattad och saknar referenser, hämtar jag också stöd för analysen från skrivningarna i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63). Det är främst de delar i texterna som berör lärarutbildningen med inriktning mot förskola och skolans tidigare år, som fokuserats. Ytterligare stöd för analysen har hämtats från andra policytexter och olika forskares sätt att tolka och precisera begreppen. I kapitlet beskrivs hur begreppen används på en organisatorisk- och kunskapsteoretisk nivå. Analysen har genomförts dels som datasökningar på begreppen teori respektive praktik och teoretisk kunskap respektive praktisk erfarenhet samt andra liknande begrepp (se bilaga 5, dels genom upprepade läsningar utifrån frågor som; Vilka formuleringar används för att komma bort från begreppen teori respektive praktik? Vilka begrepp och formuleringar används för att spegla reformens strävan att förändra relationen mellan teori och praktik? I vilka sammanhang och på vilket sätt skrivs en förändring av relationen mellan teori och praktik fram? Vilka bakomliggande perspektiv och idéer framträder när det gäller relationen teori och praktik?

Kapitlet inleds med ett avsnitt om begreppen teori respektive praktik samt hur dessa preciseras i texter om högre utbildning. Därefter ges en mycket kortfattad bakgrundsbeskrivning av hur intentioner att relatera teoretiska och praktiska

---

<sup>94</sup> I detta kapitel har jag valt att skriva fram begreppen teori och praktik så som de skrivs fram i de texter jag analyserat.

utbildningsinslag framställts i nationella policytexter från mitten av 1800-talet till och med 2001 års lärarutbildningsreform. Avslutningsvis presenteras analysen av begreppsanvändningen och de ”bridging concepts” som används för beskrivningen av relationen mellan teori och praktik i propositionen och betänkandet. Här belyses också hur relationen mellan praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap skrivs fram och vilka bakomliggande idéer som framträder i relation till denna.

## Begreppen teori respektive praktik

Till skillnad från begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund har teori respektive praktik en betydligt längre historia och har varit föremål för diskussion och värdering i alla fall sedan den grekiska antiken. Nutida definitioner är ganska samstämmiga även om de uttrycks på lite olika sätt. Teori förknippas vanligtvis med *att betrakta* och praktik med *att vara verksam*<sup>95</sup> (Prisma Nordstedts ordbok, 1998). En utförligare beskrivning finns i Egidius termlexikon (1995) där teori lyfts fram som en tankekonstruktion som används för att beskriva och förklara observerade företeelser i ett system av verifierbara eller falsifierbara hypoteser. Teori används för att ge mening och innebörd åt upplevda eller iakttagna fenomen, medan praktik beskrivs som utförande av handlingar, övning eller yrkesutövning. Användning av motsättningsfyllda begreppspår som teori och praktik, hör enligt Derrida (i Saugstad, 2006), samman med västvärldens dualistiska tänkande, vilket beskrivs som ett binärt hierarkiskt tänkande i dikotomier. Ett utslag av dikotomitänkandets binäritet är att hänvisa till det ena begreppet i syfte att förstå det andra<sup>96</sup> och att den ena delen av begreppsparet uppfattas som mera värt än det andra.

I en pedagogisk kontext finns flera problem förknippade med användningen av begreppen teori respektive praktik. Ett är att det språkbruk som används i stor utsträckning baseras på vardagsspråkets uppfattningar<sup>97</sup> och en dualistisk förståelse av begreppen. Liksom Sjöberg och Hansén (2006) menar jag att en vardaglig förståelse av relationen mellan teori respektive praktik är alltför

---

<sup>95</sup> Det grekiska ordet *theoria* betyder betraktande. Praktik relateras dels till det medeltidslatinska praktik i betydelsen utövning och dels till det grekiska praktikos som betyder praktisk, aktiv eller verksam (Prisma Nordstedts ordbok, 1998).

<sup>96</sup> Dewey använde i stor utsträckning motsättningsfyllda begreppspår i sina texter, även om han inte skiljde teori och praktik åt, eller teoretisk och praktisk kunskap. Förmodligen var det ett sätt att hantera och förhålla sig till ett redan befintligt språkbruk, och en möjlighet att diskutera rådande förhållanden.

<sup>97</sup> Rolf (2006) skriver att det är vanligt att man i en yrkesjargong ställer upp en motsättning mellan teori och praktik och relaterar teori till vissa ämnen och lokaler, och praktik till andra. Sjöberg m.fl. (2006) pekar på att uppdelningen teori-praktik ofta har upprätthållits av organisatoriska och administrativa skäl.

förenklad för att kunna fånga dess komplexitet. Att begreppen varken har problematiserats eller undersökts närmare är något Saugstad (2006) menar kan leda till en felaktig förståelse av sambandet dem emellan. Fransson (2006) pekar på att såväl pedagogiska texter som samtal om teori samt praktik ofta är otydliga, då de samtidigt rymmer både en kunskapsteoretisk och en organisatorisk nivå utan att detta tydliggörs.

Saugstad (2006) framhåller att det verkar finnas en vedertagen överenskommelse om att teori och praktik utgör varsin del av en dualistisk motsättning, som är i det närmaste omöjlig att diskutera i den pedagogiska världen (jfr Sjöberg m.fl., 2006). Detta hänger troligen samman med den dualistiska kunskapssyn som dominerat i västerländsk kultur, där kunskap har betraktats som teoretisk eller praktisk (Gustavsson, 1996; Molander, 1997; Saugstad, 2006). Synsättet visar sig enligt Gustavsson förutom i att man skiljer på teoretisk och praktisk kunskap också i att utbildningar betraktats som teoretiskt eller praktiskt inriktade. För yrkesinriktade högskoleutbildningar, som lärarutbildningen, har det medfört att den verksamhetsförlagda delen betraktats som praktisk och den högskoleförlagda som teoretisk (Carlgren, 2003; Magnusson, 2003; Morberg, Löfmark, Öhlund & Ilicki, 2006; Selander, 2003, 2006; Sjöberg m.fl., 2006). Under senare år har dock begreppen teori respektive praktik börjat lyftas fram och problematiseras (jfr Carlgren, 2003; Selander, 2003, 2006).

## Diskurser om sammankoppling av teori och praktik i lärarutbildning över tid

Samspelet mellan teori och praktik i lärarutbildning har varit en ständigt återkommande fråga i utredningar, betänkanden och reformer alltsedan mitten av 1800-talet. I alla texter jag tagit del av ges det uttryck för en intention att åstadkomma en närmare koppling mellan lärarutbildningens teoretiska och praktiska utbildningsinslag. Dessa intentioner har ofta motiverats utifrån samhällsförändringar, och de krav dessa i sin tur ställer på förändringar i utbildningssystemet (jfr Askling, 1983; Erixon Arreman, 2005; Hartman, 2005). Flertalet förändringar som föreslagits har varit direkt avhängiga förändringar i skolsystemet; både organisationsförändringar, förändringar i syn på kunskap och lärande samt lärarutbildningens och lärarens uppdrag i relation till förskolans och skolans samhällsfunktion. Ibland har förändringar begränsats av politiska, ideologiska, ekonomiska, administrativa, och organisatoriska villkor. I det följande kommer jag mycket kortfattat att försöka spegla de sammankopplings-

intentioner som uttryckts vad gäller lärarutbildning<sup>98</sup> med inriktning på förskola respektive skolans tidigare år. Jag vill redan här påpeka att kopplingen mellan teoretiska och praktiska utbildningsinslag fokuserats betydligt mer i texter som rör lärarutbildning än förskollärarytbildning, vilket också framgår av följande avsnitt.

Sett över tid har sammankopplingsintentionerna skiftat, ibland har organisatoriska och ibland innehållsliga förändringar dominerat. Under 1800-talet verkar det främst ha handlat om att lärarutbildning ska innehålla både teoretiska studier och yrkespraktik (SFS 1842:19). Utbildningen skulle inledas med ett par års ämnesstudier och avslutas med yrkespraktik. 1865 (SFS 1865:84) fattades beslut om att inrätta övningsskolor i anslutning till utbildningarna. Till skillnad från lärarutbildningarna bedrevs förskollärarytbildning redan från början så att studenterna växlade mellan teoretiska studier och praktiskt yrkesutövande (jfr Johansson, 1992).

Runt sekelskiftet höjdes alltfler röster för att utbildningen förutom ämnesstudier också skulle omfatta kunskap i psykologi (Askling, 1983; Hartman, 2005; Marklund, 1989). I 1914 års seminariereform (SFS 1914:133), uttrycks sammankopplingsintentionen dels genom att pedagogik och psykologi<sup>99</sup> för första gången kom in i timplanen, dels genom att lärarutbildare nu förväntades undervisa i både ämnesteorier och metodik. Men samtidigt skiljdes ämnes- och allmänmetodik åt, vilket tyder på en slags uppdelning. Årtiondena efter reformen beskrivs som en förändringsperiod för såväl förskolläraryt- som lärarutbildning. Pedagogik och psykologi börjar få genomslag (jfr Hartman, 2005) och mer studentaktiva undervisningsformer införs (SOU 1935:44). Kritik som framfördes var att tiden för observationer och övningsundervisning var för liten och att sammanblandningen mellan teori och praktik var för stor (SOU 1938:50). För förskollärarytbildningens del kritiserades Fröbelpedagogiken och istället förespråkades att utbildningen skulle ha en utvecklingspsykologisk grund (Johansson, 1992).

Perioden mellan 1940- och 1970-talet framstår som motsägelsefull. I texterna framträder en kamp mellan sammankoppling av teori och praktik och intentionen att utveckla en högskolemässig förskolläraryt- och lärarutbildning. Å

---

<sup>98</sup> När begreppet lärarutbildning används i det följande avsnittet avses små- och folkskollärarytbildning, medan förskollärarytbildning benämns förskollärarytbildning för att skilja de båda utbildningstraditionerna åt.

<sup>99</sup> Dessa ämnen förväntades ersätta den formaliserade metodikundervisning och resultera i att den blivande läraren utvecklade ett eget personligt arbetssätt i syfte att kunna möta kraven på flexibla arbetsformer.



ena sidan kritiseras seminarietraditionen för att sammanblandningen mellan teori och praktik drivits alltför långt (SOU 1948:27), och å andra framförs kritik mot att teori och praktik inte samverkat i tillräcklig utsträckning (SOU 1952:33). I skolkommissionens betänkande (SOU 1948:27) föreslås att teori (allmänbildnings- och ämneskunskap) och praktik (den egentliga yrkesutbildningen) skulle skiljas åt för alla lärargrupper, samtidigt som det betonades att mycket tid skulle ägnas åt pedagogisk<sup>100</sup> och metodisk genomarbetning av undervisningsämnena. Sammankopplingen verkar snarare röra en koppling mellan praktiskt yrkesutövande och pedagogik än ämne och den egentliga yrkesutbildningen. Begreppet den ”egentliga yrkesutbildningen” tillkom med anledning av att innehållet i den praktiska utbildningen förändrades från att huvudsakligen ha omfattat handledning i undervisningsteknik till att omfatta både teoretiska och praktiska inslag.

Strävan efter en högskolemässig utbildning resulterade i ett propositionsförslag (Prop. 1950:219) som innebar att all lärarutbildning återigen ska inledas med akademiska studier som åtföljs av egentlig yrkesutbildning (jfr SFS 1842:19). Samtidigt läggs förslag om att behålla de erfarna och yrkesverksamma handledarna, vilka skulle behärska både teoretiska och praktiska utbildningsinslag, samt att den egentliga yrkesutbildningen skulle organiseras utifrån principen visa, öva och pröva (SOU 1948:27). För förskollärarytbildningen betonas en mera omfattande sammankoppling. Här betonas till exempel att seminarielärare ska ha ingående kännedom om den praktiska tillämpningen, och att praktiklärarna ska vara både teoretiskt och praktiskt skickliga samt ha möjlighet att följa den pedagogiska utvecklingen och kunna tillämpa detta i praktiken (SOU 1951:15). Skolkommissionens kritik mot för omfattande sammanblandning av teori och praktik och talet om förstärkning av förskollärarytbildningen, menar Johansson (1994), medförde att det vetenskapliga intresset mattades av. En liknande utveckling skedde inom lärarutbildningen. Kraven på en mer högskolemässig utbildning medförde å ena sidan krav på forskningssamverkan och forskningsanknytning i pedagogik och psykologi (SOU 1948:27) och användning av ”tryckt litteratur” (SOU 1952:33). Å andra sidan ställdes krav på mera högskolemässiga och studentaktiva arbetsformer, vilket uttrycktes på följande sätt ”antalet föreläsningar inskränkas till det nödvändiga och där så är möjligt ersätts med seminarieövningar” (SOU 1948:27, s. 412).

---

<sup>100</sup> Pedagogiken relaterades till praktisk utbildning eftersom det var för praktiskt för att vara ett universitetsämne.

Även under 1960-talet betonades vikten av att komma bort från seminarieutbildningarnas sammanblandning av teori och praktik. 1960 års lärarutbildningssakkunniga (SOU, 1965:29) pekar på att intentionen att koppla samman teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehåll är problematisk. Av texten framgår att det mest svårösta problemet i lärarutbildningen under lång tid har varit hur den teoretiska och praktiska utbildningen ska kunna förenas. Den tidigare indelningen i ämne och egentlig yrkesutbildning ändras till ämnesteorier och pedagogik, metodik och praktik. I betänkandet förespråkas både ämnesindelning och samordning, det senare i form av mer yrkesinriktade ämnesstudier och en ökad tids- och innehållsmässig samordning mellan pedagogik och metodik. Av texten framgår att metodiken förväntades binda samman teori och praktik. Återigen föreslogs även i detta en mer vetenskaplig akademisk utbildningsstruktur (SOU 1948:27). Nytt i denna text var betoningen på att lärare ska utbildas på vetenskaplig grund (jfr SFS 1968:318). För lärarutbildningen innebar reformen en ökning av pedagogik och metodik samt mer praktisk utbildning i längre sammanhängande perioder (SOU 1965:29). För förskollärarutbildningens del flyttades det tidigare enskilda praktikhandledaransvaret över till arbetslaget<sup>101</sup> (SOU 1972:26, 1972:27).

Under 70-talet förändras diskursen och för lärarutbildningens del betonas nu vikten av en samordning mellan ämnesstudier och läraruppgift, vilket uttrycks på följande sätt i LUT 74.

Yrkesinriktningen i lärarutbildningen kräver att ämnesstudierna vinklas mot läraruppgifterna och att de fyra utbildningsdelarna ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik fungerar som en helhet i utbildningen.” (SOU 1978:86, s.122)

Av betänkandet framgår att det är önskvärt att det sker en ”hög grad av varvning” på så sätt att de ”ämnesteoretiska studierna bör ha inslag av pedagogik, metodik och praktik” (SOU 1978:86, s 124). Av texten framgår också att ”invarvningens detaljutformning” ska vara en lokal högskoleangelägenhet<sup>102</sup>. Samtidigt lyfter de sakkunniga (SOU 1978:86, s 124) fram att en närmare koppling kan få negativa konsekvenser organisatoriskt och administrativt, samt resultera i minskade möjligheter till studentinflytande. Som ett led i att för-

---

<sup>101</sup> Johansson och Åstedt (1996) menar att detta ledde till en minskning av den teorianslutna handledningen, men också av seminarieföreläsningslektioner. Enligt Johansson (1994) hade utbildningen tidigare innehållit både praktiskt yrkesutövande, reflektion och diskussion utifrån vetenskaplig grund.

<sup>102</sup> I betänkandet betonas att utbildningen inte bör splittras upp på för många institutioner eftersom det lätt leder till att institutioners fortbestånd överordnas strävan efter samordning av utbildningsinnehåll.

verkliga sammankopplingsintentionen föreslogs att pedagogik, metodik och praktik skulle slås samman till praktisk pedagogik samt att pedagogiklektorer, metodiklärare och handledare skulle samverka. Teoretiska studier skulle ha verklighetsanknytning och kunna utgå från problem studenter mött i skolan (jfr Prop. 1999/2000:135). Det senare verkar främst ha gällt den praktisk pedagogiska delen.

I betänkandet föreslås att poängantalet för ämnesstudierna ska öka men vara oförändrat för pedagogik, metodik och praktik. Forskningsanknytningen<sup>103</sup>, relateras till den praktiska pedagogiken. Det betonas att studenter "...bör stifta bekantskap med vetenskapliga begrepp, fakta, metoder och synsätt" och lärare ska kunna "...följa forsknings- och utvecklingsarbete på området" och kunna "...kritiskt granska skolans och sin egen verksamhet" (SOU 1978:86, s. 218). Det uttrycks en strävan att grunda ämnesstudierna på "vetenskaplig anknytning" och att studenter ska utveckla en förmåga att kritiskt granska information. De teoretiska studierna ska ge förklaringar till och vara utgångspunkter för det praktiska yrkesutövande, det vill säga teori som överordnad praktik. Liksom tidigare betonas att lärares större kunskaper och erfarenheter, men också studenters tidigare erfarenheter ska tas tillvara.

För förskollärarytbildningens del betonades kopplingen mellan teoretiska och praktiska utbildningsinslag starkt i betänkandet Utbildning i samspel (SOU 1975:67). Teorier ska relateras till verkligheten och verkligheten till teorier, integrationen verkar dock gälla utbildningens pedagogiska block.

För att främja en integration av utbildningens olika delar bör det pedagogiska blocket med sikte på den praktiska tillämpningen inrymma en pedagogisk bearbetning av stoff från utbildningens innehåll i övrigt. (SOU 1975:67, s. 25)

Andra tecken på sammankoppling är att utbildningen ska organiseras så att studenterna har en kontinuerlig förskolekontakt och att studenters erfarenheter ska utgöra utgångspunkt för studiernas upplägg. Hit hör också att fältstudier ska tillämpas i syfte att konkretisera teoretiska studier samt användas som utgångspunkt för teoretisk diskussion. Barnobservationer däremot som tidigare utgjort ett redskap för sammankoppling av teori och praktik (jfr Johansson, 1994), kritiserar hårt i betänkandet (Euler, 1975: 67, bilaga 6).

---

<sup>103</sup> Begreppet forskningsanknytning används enligt SOU 1978:86 (s. 309) som en sammanfattande benämning för samspelet mellan vetenskapigt synsätt och grundläggande högskoleutbildning. För grundutbildningen handlar det inte främst om vägar till forskarutbildning, utan om att främja förändringsberedskap, problemorientering, och kritiskt tänkande, dvs. kvalitéer som utmärker forskningsverksamhet.

I samband med 1984/85 års lärarutbildningsreform (Prop. 1984/85:122) uttrycks en tydlig sammankopplingsintention. Huvudidén är att ämne, pedagogik, metodik, men också teoretiska och praktiska utbildningsinslag ska integreras och att det är nödvändigt att det finns ett samband mellan dem genom hela utbildningen<sup>104</sup>. I reformen ställs krav på såväl ämneskunskap som didaktisk färdighet och det är nu didaktiken kommer in i utbildningen. Integrationsintentionen ska realiseras genom att teoretiskt innehåll knyts starkare till praktiken och genom att fältstudier läggs in i de teoretiska studierna. Praktiken ska bidra med att de studerande får ”utgångspunkter för studierna”.Handledarna ska kunna tillämpa teoretisk kunskap och deras kunskap och erfarenhet ska bidra till att åskådliggöra hur studentens teoretiska kunskap kan tillämpas i praktiken. Handledaruppgiften beskrivs i termer av att komplettera den teoretiska utbildningen. Av texten framgår alltså att reformen avser både en organisatorisk och innehållsmässig integration, men relationen mellan teori och praktik problematiseras inte (jfr Carlgren, 1992).

Trots 80-talets ”integrationsreform” och markeringen i högskolelagen (SFS 1992:1434) av att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, kritiserades grundskollärarytbildningen under 1990-talet (HSV 1996:1; Gran, 1995) för svag koppling mellan teori och praktik. Enligt studenter fanns inte ett klart samband mellan utbildningsinnehållet och den framtida yrkesrollen (Beach, 1995; Bronäs, 2003; Carlgren & Marton, 2001; Prop. 1999/2000:135). Sett utifrån förskolläraryt- respektive grundskollärarytbildningen verkar behovet av att integrera teori och praktik över tid ha varit större i grundskollärarytbildningen. Av Lärarutbildningskommitténs betänkande (Prop. 1999/2000:135) framgår också att det är de ”barn och ungdomspedagogiska utbildningarna” som lyckats bäst med innehållslig integration, medan detta inte lyckats lika väl i lärarutbildningen på grund av organisatoriska och ekonomiska villkor. Enligt Johansson (1992) berodde förskollärarytbildningens lyckosamma integrering förmodligen på den tradition av växelverkan mellan teoretiska och praktiska utbildningsinslag som tillämpades. Denna växelverkan minskade i stor utsträckning i samband med utbildningens omfattande expansion under 70-talet.

I 2001 års lärarutbildningsreform (Prop. 1999/2000:135) handlar det inte längre om en intention utan om att en förändring av relationen mellan teori och praktik skall ske. Förändringarna rör både utbildningens organisation och den kunskapsteoretiska nivån i förhållande till uppdraget att vara en högskole-

---

<sup>104</sup> Trots en uttrycklig strävan att komma bort från uppdelningen i ämne respektive pedagogik, metodik och praktik pekar Beach (2000) på att detta inte lyckades.

utbildning, en yrkesutbildning och ett statens medel för styrning av förskola och skola. Det framgår att lärarutbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och att den i ökad utsträckning ska forskningsanknytas och att yrkesförankringen ska stärkas. Strävan att komma bort från indelningen i ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik uttrycks i termer av att utbildningen ska vara väl sammanhållen. Det betonas också att det ska ske en växelverkan mellan praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap, samt att utbildningsinnehållet ska ha en stark betoning på det framtida läraruppdraget. Strategin som ska användas för att förändra rådande förhållanden är att utbildningen skall organiseras i tre utbildningsområden; allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering i vilka verksamhetsförlagda studier kan/ska ingå. För dessa områden, men också för högskole- och verksamhetsförlagda studier, framgår hur de ska organiseras och vad de ska innehålla. I texten ges också uttryck för ontologiska och epistemologiska ställningstaganden.

### **Förändring av synsätt och begreppsapparat**

Under senare år har det skett en förändring i sättet att se på och att tala och skriva om teori respektive praktik i lärarutbildningssammanhang, både på organisatorisk och på kunskapsteoretisk nivå. Organisatoriskt handlar det om begreppsförnyelse och om hur de verksamhets- respektive högskoleförlagda studierna ska fördelas och varvas. Även kunskapsteoretiskt handlar det om begreppsförnyelse och om att praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap värderas i ett professionsperspektiv. Förändring tog fart under 1990 talet då Bergendahl (1990) och därefter flera andra forskare (t.ex. Arfwedsson, 1994; Carlgren, 1996; Tallberg, 1995) började framhålla vikten av att lyfta fram den praktiska erfarenhetens värde och ett närmande mellan lärarutbildningens teoretiska och praktiska inslag<sup>105</sup>.

Under 1990-talet gjordes enligt Gustavsson (1996) också konkreta försök att tillämpa ”problembaserat lärande” för att överbrygga klyftan mellan teori och praktik i högskolans yrkesinriktade utbildningar. Arbetssättet där praktiken ses som grund för kunskapens uppkomst har sitt ursprung i progressivismen, som Gustavsson menar har kommit tillbaka till högskolans yrkesinriktade utbildningar i ny tappning. Praktik går därmed före teori och något slags problem utgör utgångspunkten för sökandet efter kunskap. När en individ stöter på ett problem

---

<sup>105</sup> Under 1980- och 1990-talet vidgades kunskapsbegreppet från att enbart ha omfattat vetenskaplig kunskap till att även omfatta praktisk kunskap knuten till yrkesverksamhet, och enligt Gustavsson (2000) spelade den forskning som bedrevs vid Arbetslivscentrums om tyst kunskap en viktig roll i denna förängringsprocess.

ger det upphov till reflektion och försök att lösa problemet genom användning av tillgänglig kunskap. Gustavsson (2000) beskriver den pragmatiska kunskaps-teoretiska modellen som en modell som tar sin utgångspunkt i praktiken, går till teorin och därefter tillbaka till praktiken, vilket innebär att teorin blir ett redskap för praktiken och inte ett självändamål (jfr Boman, 2007; von Wright, 2007; Ljunggren, 2007). Detta innebär att teori och praktik inte är åtskiljda utan att teorin och reflektionen finns i praktiken. Distanseringen från praktiken handlar om att klarare se var problemet består<sup>106</sup>. En av förtjänsterna med progressivismen, menar Gustavsson (2002) är att erfarenheten återinförts som en central del när det gäller lärande och kunskap (jfr SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135).

Ett annat försök att komma bort från den traditionella indelningen i teori och praktik som förts fram alltmer under 2000-talet handlar om att finna nya sätt att tala om teori och praktik i lärarutbildningen (t.ex. Lindberg, 2002; Selander, 2003, 2006; Carlgren, 2003; Magnusson, 2003). Denna strategi återfinns också i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135).

I en strävan efter begreppsförnyelse förordar Lindberg (2002) och Carlgren (2003) att istället för teori och praktik tala om teorier och praktiker i pluralis, eftersom det finns olika teorier och praktiker. Carlgren utgår från att teoretisk kunskap har en praktisk grund (jfr Gustavsson, 1996; Liedman, 2001) och använder begreppet teoretiska praktiker om de särskilda praktiker som genererar teori, vilket innebär att även praktiker kan ses som teoretiska. De högskoleförlagda studierna beskrivs som teoretiska praktiker där de studerande läser teoretiska ämnen och arbetar med frågor som genererats ur de verksamhetsförlagda praktikerna. De teoretiska praktikerna beskrivs som mer eller mindre läsande, samtalande, skrivande och analyserande och handlar om att de studerande ska utveckla förmåga att delta i forskningspraktiker. Verksamhetsförlagda praktiker innebär deltagande i undervisning, rättning av prov, planeringssamtal eller till exempel friluftsdagar. Carlgren gör en distinktion mellan olika slags teorier, villkoren för den professionella verksamheten respektive mer praktiska teorier. Till de förstnämnda hör ämnesteorier och teorier om skola, samhälle, lärande och socialisation, det vill säga teorier som studenten utvecklar i den högskoleförlagda utbildningen och som kan fördjupas och

---

<sup>106</sup> Ett vanligt tillvägagångssätt i samband med problembaserat lärande har enligt Beach (1997) varit att studenterna fått i uppgift att utgå från ett tänkt yrkesproblem och söka kunskap som ett svar på eller ett sätt att lösa detta.

illustreras i den verksamhetsförlagda. Till de praktiska hör teorier som rör lärarens intentioner om fostran och undervisning. Dessa teorier kräver tid och utrymme för reflektion och måste formas i nära anslutning till erfarenheterna från den verksamhetsförlagda utbildningen.

## Begreppsanvändning i proposition och betänkande

Både i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och i regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135) har det skett en begreppsförnyelse i strävan att komma bort från sättet att betrakta och tala om utbildningen i termer av teori respektive praktik. I propositionstexten används istället för teori uttryck som; vetenskaplig grund, vetenskapligt förhållningssätt, den på vetenskap grundade kunskapen, teoretiska utgångspunkter, ämneskunskaperna, teoretiska kunskaperna, de ämnesteoretiska studierna, ämnesstudier, den teoretiska skolningen. Praktikbegreppet har ersatts med; den verksamhetsförlagda delen, partnerskolor, praktiska erfarenheter, konkreta och praktiska erfarenheter, verksamheter, den beprövade erfarenheten, praktiska kunskaper. Många av dessa uttryck används också i betänkandet men här används även uttryck som; utbildningens teoretiska del, teoristudier, vetenskaplig kunskap, vetenskapligt grundad kunskap, den högskoleförlagda delen och ämnesteori. Ytterligare begrepp som rör praktik är; verksamhetsförlagd lärarutbildning, den pedagogiska yrkesverksamheten, verksamheten i skolväsendet, praktikskola, erfarenhetsbaserad kunskap, yrkesmässiga erfarenheter, verklighetsanknutna erfarenheter och yrkeskunskaper<sup>107</sup>.

Ett annat sätt att råda bot på tudelningen är genom att skapa nya ”bridging concepts”<sup>108</sup>. I propositionstexten används flera olika uttryck, för hur intentionen att ”integrera” teori och praktik ska gå till. Uttrycket integrera används i två sammanhang, men för övrigt används uttryck som till exempel; knyts, uppmontra till kritiska analyser och jämförelser, i högre grad relaterar, förankras, utgöra en grund, kopplas till, utrymme att möta, växelverkan, tar sin utgångspunkt i. I betänkandet används förutom ovanstående även begreppen; samspel, föras närmare, kommer närmare.

De begrepp som används som uttryck för intentionen att ”integrera” teori och praktik handlar på en organisatorisk nivå om att verksamhets- och

---

<sup>107</sup> När det gäller yrkeskunskap tolkar jag det som att den främst är relaterad till det praktiska yrkesutövandet, men också till högskoleförlagda studier i pedagogik didaktik och metodik, vilket kan jämföras med skrivningar i tidigare texter se tex SOU 1948:27, SOU1952:33, SOU 1965:29.

<sup>108</sup> Som grund för tolkningen av dessa ”bridging concepts” har jag använt mig av lexikon och synonymordbok.

högskoleförlagda studier skall närma sig varandra eller kopplas närmare samman. Till exempel genom att högskole- och verksamhetsförlagda studier varvas i större utsträckning än tidigare (se kapitel 7) På kunskapsteoretisk nivå kan ovanstående formuleringar tolkas som att olika former av kunskap ska mötas, ligga till grund för varandra, kopplas eller bindas samman, uttryck som snarare speglar en sammankoppling än en integration. I det följande redovisas citat där en förändring av förhållandet mellan teori och praktik kommer till explicit uttryck i propositionstexten och den tolkning jag har gjort av detta.

### **Sammankoppling på organisatorisk och kunskapsteoretisk nivå**

På organisatorisk nivå framträder bilden av en utbildning där speciellt verksamhets- och högskoleförlagt utbildningsinnehåll, men också olika utbildningsinslag inom den högskoleförlagda delen ska vara väl sammanhållet. I propositionstexten står ”Det är av stor vikt att de olika utbildningsområdena utgör en väl sammanhållen helhet för studenterna” (Prop. 1999/2000:135, s.17). Denna intention låg även till grund för den tidigare lärarutbildningsreformen (Prop. 1984/85:122). Syftet med inrättandet av det särskilda organet med ansvar för lärarutbildningen är just att stärka villkoren för en sammanhållen lärarutbildning men också att grundutbildning, forskning, och forskarutbildning hålls samman (jfr kapitel 8). Uttrycket ”en väl sammanhållen utbildning” kan tolkas som att det handlar om att lärarutbildningen ska organiseras så att möten av olika slag möjliggörs.

Texterna är dubbelbottnade och i vissa stycken motsägelsefulla och inkonsekventa<sup>109</sup>, samtidigt som det ges uttryck för att lärarutbildningen skall vara ”väl sammanhållen” används formuleringar som speglar en syn som bygger på en tudelning. Praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap framställs som olika kunskapsformer och traditioner<sup>110</sup> som ställs emot varandra och relateras till olika kontexter (jfr kapitel 5).

På en kunskapsteoretisk nivå är propositionens (Prop. 1999/2000:135) självklara utgångspunkt att lärarutbildningen skall vila på vetenskaplig grund (SFS 1977:218) och att ett vetenskapligt förhållningssätt ska utgöra en del av såväl lärarutbildning som verksamma lärares arbets- och förhållningssätt. I skrivningar betonas behov av kraftigt förstärkt forskning om lärande och undervisning men också anknytning till aktuella forskningsresultat för att gynna utveckling av ett

---

<sup>109</sup> Örebro universitet pekar i remissvaret på att texten i betänkandet är vag och saknar referenser till terminologi.

<sup>110</sup> I betänkande förekommer referenser till såväl mer teoretiskt som mer praktiskt inriktade kunskapstraditioner.



vetenskapligt förhållningssätt. Liksom i tidigare texter (SOU 1948:27; SOU 1978:86; Prop. 1984/85:122) betonas också kopplingen mellan ett vetenskapligt förhållningssätt och yrkesutövandet.

Det vetenskapliga förhållningssättet måste också knytas till det arbete som utförs i praktiken, det vill säga till lärares dagliga arbete. (Prop. 1999/2000:135, s. 10)

Detta citat kan tolkas som om det vetenskapliga förhållningssättet inte i tillräcklig utsträckning funnits med i tidigare lärarutbildning eller i lärares dagliga arbete utan främst har varit kopplat till vetenskapsteori och forskningsmetodik (jfr SOU 1965:29; SOU 1975:67; Prop. 1984/85:122). Att detta förhållande är angeläget att förändra förstärks av att det i propositionstexten ges förslag på hur utbildningen kan organiseras för att det vetenskapliga förhållningssättet ska genomsyra såväl utbildning som blivande lärares arbete.

...varje del i utbildningen skall uppmuntra till kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter samt till ifrågasättande av såväl egna som andras värderingar. (Prop. 1999/2000:135, s. 11)

Även i betänkandet (SOU 1999:63) betonas vikten av att alla utbildningsinslag genomsyras av kritiska analyser och jämförelser. Argumenten handlar dels om att anpassa läraryrket till samhällsutvecklingen, dels om att utbilda en reflekterande och kritisk praktiker som ”intar ett vetenskapligt förhållningssätt till yrkeskunskap och läraryrke.” (SOU 1999:63, s. 63). I propositionstexten framträder en bild av att praktisk verksamhetserfarenhet i högre utsträckning ska utgöra utgångspunkt för teoretisk kunskap, samt ökade krav på att ämneskunskapen ska vara yrkesrelevant (jfr SOU 1978:86; Prop. 1984/85:122).

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall också bidra till att studenterna i högre grad relaterar ämneskunskaperna till läroprocesser och urval av ämnesstoff. Lärarutbildningen skall därför mer än tidigare förankras i konkreta och praktiska erfarenheter; den verksamhetsförlagda delen av utbildningen skall i ökad utsträckning utgöra en grund för de teoretiska kunskaperna i lärarutbildningen. Samtidigt måste de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav och bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. (Prop. 1999/2000:135, s. 11)

Tudelning i olika kunskapstraditioner, olika typer av kunskap, och den skillnad som görs mellan teoretisk och praktisk kunskap i föregående citat kan tolkas som

att de organisatoriskt hör hemma i olika delar av utbildningen. Att detta är en rimlig tolkning stärks också av flera andra skrivningar i betänkandet.

Lärare förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan i lärarutbildningen mellan dessa inslag. Denna växelverkan kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning. Därför anser regeringen att det är av stor vikt att delar av utbildningen är verksamhetsförlagd. Enbart goda ämneskunskaper är ingen garanti för att en lärare skall kunna skapa betingelser för lärande. (Prop. 1999/2000:135, s. 17)

Citatet ger också en bild av att en växelverkan mellan olika utbildningsinslag utgör en förutsättning för att blivande lärare ska kunna utveckla teoretisk och praktisk kunskap. I skrivningen ligger också en ide om att teoretiska studier i sig inte är tillräckligt för att utveckla yrkeskunskap (jfr Bergendahl, 1990; Claesson, 2000; Selander, 2006; Schön, 1983), vilket även har betonats i tidigare reformtexter. Därutöver beskrivs en integration av allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering som en förutsättning för att de blivande lärarna ska ges möjlighet att stärka såväl sina ämnes- som lärarspecifika yrkeskunskaper.

För att lärarutbildningen i större utsträckning än idag skall ge studenterna möjligheter att stärka både sina ämneskunskaper och sina lärarspecifika yrkeskunskaper krävs att de tre utbildningsområdena förstärker varandra genom att de integreras. (Prop. 1999/2000:135, s. 17)

Propositionstexten ger en bild av att reflektion ska användas som redskap i processen att realisera en ökad sammankoppling mellan olika utbildningsinslag, samtidigt som det förväntas att de verksamhetsförlagda studierna får ett kvalitativt nytt innehåll genom samarbete mellan högskola och skola.

Studenterna måste i sin utbildning ges utrymme att aktivt reflektera över kunskapssyn, kunskapsinnehåll och kunskapsurval satt i relation till hur barn lär sig. Delar av dessa studier bör genomföras i den praktiska undervisningsmiljön. För att de ska bli så effektiva och givande som möjligt bör de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen utvecklas i samarbete mellan lärosätena och skolväsendet. (Prop. 1999/2000:135, s. 17)

Ytterligare exempel på hur den kunskap studenter tillägnat sig under utbildningen skall kopplas samman ges i följande skrivning:

För att erhålla en lärarexamen skall studenten ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om 10 poäng. I detta skall studenten ha relaterat sina

kunskaper om de kommande arbetsuppgifterna till de vetenskapliga teorier studenten blivit förtrogen med under utbildningen. (Prop. 1999/2000:135, s. 22)

Den bild som analysen av policydokumenten ger, handlar snarare om att två olika perspektiv skall mötas än integreras med varandra och om att utbildningen skall organiseras så att detta möte möjliggörs.

## Sammanfattande reflektion

Begreppen teori respektive praktik är problematiska då de ofta används utifrån en vardaglig och dualistisk förståelse som sällan problematiseras eller diskuteras i relation till lärarutbildningens, eller andra högskoleutbildningars, komplexa pedagogiska utbildningskontexter (jfr Fransson, 2006; Sjöberg m.fl., 2006; Saugstad, 2006). Detta sammanhänger troligen med den dualistiska kunskapssyn som dominerat i västerländsk kultur (Gustavsson, 1996; Molander, 1997). Från 1990-talet har det dock skett både en förändring i sättet att värdera teoretisk och praktisk kunskap och en organisatorisk och kunskapsteoretiskt relaterad begreppsförnyelse i ett professionsperspektiv (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135; Lindberg, 2002; Selander, 2003, 2006; Carlgren, 2003; Magnusson, 2003). I den utvärdering som gjordes av lärarutbildningen 2005 (Rapport 2005:17R) pekar utvärderarna just på att förhållandet mellan teori och praktik inte problematiseras i propositionstexten.

Relaterat till reformtexter för lärarutbildning och andra nationella dokument har kopplingen mellan teoretisk och praktisk yrkeskunskap tidvis framstått som en koppling som främst avser den mellan pedagogisk kunskap och verksamhetsförlagd utbildning. Under andra perioder har den framställts som en koppling mellan ämne, pedagogik samt metodik alternativt didaktik och verksamhetsförlagda studier. Genom olika reformer har staten genom organisatoriska och/eller kunskapsteoretiska utbildningsförändringar försökt åstadkomma ett närmande mellan högskole- och verksamhetsförlagda utbildningsinslag, men också mellan utbildningsinslag inom den högskoleförlagda utbildningen. Av reformtexter framgår också att det pågått en kamp mellan intentionen att integrera teoretiska och praktiska utbildningsinslag och att utveckla en högskolemässig lärarutbildning. När högskolemässigheten har dominerat organisatoriskt, har det inneburit att de verksamhets- och högskoleförlagda studierna har separerats till förmån för ett mer högskolemässigt studiesätt. Kunskapsteoretiskt har praktisk erfarenhet ända sedan 1950-talet nedtonats till förmån för vetenskapligt grundad kunskap. Samtidigt har flera reformer uttryckt

intentioner att koppla samman teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehåll och ge dem likvärdig status.

Till skillnad från 1984/85 års lärarutbildningsreform (Prop. 1984/85:122) som uttryckte en tydlig integrationstanke, visar analysen av 2001 års lärarutbildningsreform (Prop. 1999/2000:135) snarare att det handlar om att två olika perspektiv skall mötas än integreras, vilket de ”bridging concepts” som används i texten tyder på. Teori- och praktikproblematiken i lärarutbildningen skulle då främst handla om en sammankopplingsproblematik på organisatorisk och innehållslig nivå (jfr Lindberg, 2002). På den organisatoriska framstår det som om utbildningen ska organiseras så att ett möte möjliggörs medan det kunskapsteoretiskt snarast verkar röra sig om en sammankoppling och växelverkan mellan praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap.

När det gäller begreppen teori respektive praktik samt praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap är texterna (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135), liksom de kring begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, dubbelbottnade och möjliga att tolka på olika sätt. Något som är förvirrande är att dessa begrepp ibland är kopplade till en organisatorisk och ibland till en kunskapsteoretisk nivå, samtidigt som de också speglas utifrån olika kunskapsteoretiska synsätt, vilket oftast inte explicitgörs (jfr Fransson, 2006; Sjöberg m.fl., 2006). Detta ligger ofta inbäddat i beskrivningar av hur lärarutbildningen ska bedrivas, som till exempel att teoretisk kunskap ska utgöra grund för de verksamhetsförlagda studierna eller att den praktiska erfarenheten ska utgöra utgångspunkt för de teoretiska.

Analysen av begreppen teori respektive praktik i nationella lärarutbildningsdokument har lett till frågor om hur begreppen tolkas, används och framträder i det lokala utbildningssammanhanget, samt hur förhållandet och sammankopplingen mellan teoretiska och praktiska utbildningsinslag ser ut i konkreta utbildningssituationer.

# Lokal implementering av 2001 års lärarutbildningsreform

I detta kapitel belyses hur lärarutbildningsreformen (Prop. 1999/2000:135) har tolkats och omsatts i den lokala lärarutbildningskontexten. Detta görs genom en analys av lokala dokument på högskoleövergripande- och lärarutbildningsinstitutionsnivå utifrån frågor som; Hur beskrivs och används begreppen beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, teori respektive praktik samt teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet? Vilka bakomliggande idéer framträder i relation till användningen av begreppen? Hur beskrivs växelverkan mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, samt teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet?

Kapitlet inleds med en kort bakgrundsbeskrivning av den lärarutbildning som bedrevs före 2001 års lärarutbildningsreform. Därefter beskrivs och problematiseras hur teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet respektive högskole- och verksamhetsförlagd utbildning uttrycks på kunskapsteoretisk och organisatorisk nivå i den ”förnyade” lärarutbildningens diskursiva praktik. Avslutningsvis lyfts samtalet som arbetsform för sammankoppling av utbildningsinnehåll fram.

## Utgångspunkt inför implementeringen av 2001 års lärarutbildningsreform

Vid den högskola där studien genomförts finns en tradition av lärarutbildning med inriktning mot förskola från 1960-talet och sedan mitten av 1990-talet också med inriktning mot grundskola. Inför ansökan om examensrättigheter för utbildning av lärare med inriktning mot grundskolans tidigare år utformades en ”integrerad lärarutbildning” för lärare för förskola och grundskola. Syftet med denna var dels att delar av utbildningen skulle samläsas för att de blivande lärarna skulle utveckla gemensamma kunskaper om och syn på barns utveckling och lärande, dels att en integrerad utbildning bättre skulle svara mot de

förändrade utbildnings- och yrkeskrav som sexåringarnas inträde i skolan förväntades medföra.

En vision var att kunna skapa en lärarutbildning av god kvalitet som var väl anpassad till förskole- och skolverksamheten och där ämnesstudier och didaktik integrerades i alla kurser. När examensrättigheterna hade erhållits deltog samtliga lärarutbildare på institutionen i diskussioner för att uppnå en gemensam grundsyn i mötet mellan förskole- och skoltraditionen, samt mellan de båda lärarutbildningstraditionernas upplägg och innehåll.

Av utbildningsplanen till den ”integrerade lärarutbildningen” som startade i slutet av 1990-talet framgår att utbildningen skulle vara sammanhållen och bygga på en gemensam syn på samhälle, människa och kunskap i enlighet med intentionerna i förskolans och skolans styrdokument. Utbildningen skulle ha en klar yrkesinriktning med ett helhetsperspektiv på pedagogiskt arbete byggt på vetenskaplig grund. Detta skulle resultera dels i en kompetens och beredskap att fungera väl i framtida yrkesutövande, dels i att kunna möta utbildnings- och förändringsbehov i förskole- och skolverksamhet. Utbildningsinslag som skulle samläsas var innehåll med fokus på; kunskap, utveckling och lärande, socialisation, miljöfrågor, samhällsutveckling, människorättsfrågor, språk-utveckling, livsfrågor, specialpedagogik, mångkulturalitet, vetenskaplig metod och examensarbete.

I den integrerade utbildningen utgjordes sammanlagt 70 av 120 respektive 140 poäng<sup>111</sup> av gemensamma kurser, fördelade över hela utbildningstiden. Merparten av de gemensamma kurserna var placerade under utbildningens första fyra terminer, med 10 till 20 poäng per termin, medan termin 5-7 innehöll 5 gemensamma poäng per termin (Självvärdering, 2004). Organisatoriskt hade detta utbildningsupplägg stora likheter med det som lades fram i 2001 års proposition (Prop. 1999/2000:135) ”En förnyad lärarutbildning” som omfattade en gemensam bas om 60 poäng fördelad över hela utbildningstiden.

Även innehållsmässigt överensstämde den integrerade utbildningens gemensamma kurser till stor del med det innehåll som enligt propositionen skulle ingå i det gemensamma allmänna utbildningsområdet. Hit hörde kunskapsområden som; lärande, undervisning och specialpedagogik, socialisations-, kultur- och samhällsfrågor, demokrati- och värdegrundsfrågor, tvärvetenskapliga studier och verksamhetsförlagd utbildning.

---

<sup>111</sup> Utbildningen med inriktning mot förskola var 120 p och inriktningen mot grundskolans tidigare år var 140 p.

Med utgångspunkt i den lärarutbildning som redan bedrevs kom implementeringen av 2001 års lärarutbildningsreform främst att handla om att organisera om och placera in kurser och kursinnehåll i allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering i överensstämmelse med propositionens organisationsmodell. Något som lyftes fram som olyckligt i samband med 2001 års implementeringsprocess var att det inte fanns tid<sup>112</sup> att ta ett helhetsperspektiv på utbildningen, eller att involvera de många nyanställda lärarutbildarna i ideologiska och kunskapsteoretiska diskussioner<sup>113</sup>.

## Ideologiska och kunskapsteoretiska utgångspunkter för 2001 års lärarutbildning

En jämförelse av innehållet i utbildningsplanerna för 2001 års lärarutbildning och den integrerade visar på flera likheter vad gäller övergripande utgångspunkter. Gemensamt är den tydliga yrkesinriktningen och att utbildningen ska vara sammanhållen och utgå från en samsyn beträffande samhälls-, människo- och kunskapssyn. Däremot skiljer sig samhällsuppdraget åt. Den integrerade utbildningens uppdrag var att svara upp mot integrationsreformen<sup>114</sup>, medan 2001 års utbildning ska förbereda de blivande lärarna för att verka i ett föränderligt samhälle och utgöra en källa till förnyelse ur såväl ett utbildnings- som samhällsperspektiv. Formuleringen av samhällsuppdraget i 2001 års utbildningsplan visar tydliga spår av de marknadiskurser som artikuleras i propositionen (jfr Bachtin, 1981,1986; Fairclough, 1992, 1995), vilka i sin tur speglar den marknadisering som alltmer har kommit att prägla utbildningsområdet (jfr Mulderig, 2003). I dokumentet betonas att utbildningen ska vara både en ”yrkesutbildning” och en ”högskoleutbildning” och att den ska förbereda de blivande lärarna för läraruppdraget både utifrån ”högskolelag”, ”förordning” och lokala lärarutbildningsmål. Kursinnehållet ska utvecklas utifrån ”innehållet i förskolans- och skolans styrdokument”. Hit hör också en uttalad strävan att de studerande ska utveckla en beredskap att möta den samhällsförändring och marknadsanpassning av utbildningssystemet som kommer till uttryck i form av krav på förändring och förnyelse av förskole- och

---

<sup>112</sup> Regeringens proposition 1999/2000:135 överlämnades till riksdagen i maj 2000 och reformen skulle träda i kraft från juli 2001, vilket innebar att universitet och högskolor hade ett år på sig att organisera om lärarutbildningen. Enligt Högskoleverkets rapport 2005:17 R del 1 resulterade denna snabba process i såväl organisations-, som lednings- och innehållsproblem.

<sup>113</sup> Mellan 1997 och 2001 ökade antalet anställda lärarutbildare med ca 50 % (Jubileumsbok, 2002).

<sup>114</sup> Den integrerade utbildningen skulle förbereda de blivande lärarna för den kommande integrationen av förskola och skola i samband med införandet av förskoleklass.

skolverksamhet. Konkret kommer detta bland annat till uttryck på följande sätt i utbildningsplanen:

Lärare behöver ständigt förändra och förnya sin verksamhet. De verksamhetsförlagda studierna ger den studerande möjlighet att medvetet och reflekterande bygga upp en beredskap för att kunna möta morgondagens förändrade behov och krav. Lärarutbildningen i // vill ge den studerande en positiv attityd till förändringar i förskolans och skolans innehåll och arbetssätt. Det sker genom ett förhållningssätt där barns behov belyses gentemot samhällets krav. Lärarutbildningen blir på så sätt en källa till förnyelse för skola och samhälle. (Utbildningsplan, 2001 s. 1f)

### **Utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet**

Begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet förekommer bara en gång i 2001 års utbildningsplan, och skrivs då fram i termer av utbildningens grundläggande utgångspunkter: ”Lärarutbildningen ska i sin helhet bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (Utbildningsplan, 2001, s. 10). Denna formulering framstår främst som retorisk då den inte preciseras närmare. Det sker dock en viss förändring över tid, och i samband med revideringen av Utbildningsplanen under 2004 beskrivs den beprövade erfarenheten också som situerad i de verksamhetsförlagda studierna, ”...den beprövade erfarenhet som den studerande möter under sin verksamhetsförlagda utbildning” (Utbildningsplan 2004, s. 3).

I Anvisningar för verksamhetsförlagda studier (2001, 2003) nämns inte den vetenskapliga grunden explicit i texten, utan här används istället formuleringar som ”teori, forskning och teoristudier”. Däremot används beprövad erfarenhet i beskrivningen av syftet med de verksamhetsförlagda studierna.

Studenterna skall ges kunskap om, erfarenhet av och insikt i förskolans/skolans vardag /.../ Den verksamhetsförlagda utbildningen skall förankras i teori och forskning samtidigt som teoristudierna tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten. (Anvisningar för verksamhetsförlagda studier, 2001 s. 3, 2003 s.3)

I de kursplaner som berört studiens områden förekommer inte begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Andra begrepp som används i utbildningsplaner, anvisningar och kursplaner är bland annat; teori, teorier, teoretisk kunskap, teoretiskt tillägnad kunskap, teoretiskt innehåll, vetenskapligt förhållningssätt, teori och praktik, kunskap och erfarenhet, praktisk kunskap, praktiskt arbete, praktisk erfarenhet, praktisk teori, särskilt erfaren och erfarenhet. Dessa begrepp skrivs fram i relation till varandra på samma sätt som i



de nationella dokumenten och även vad gäller precisering av begreppen är texterna likartade (jfr kapitel 5).

När beprövad erfarenhet beskrivs i texterna är det, liksom i propositionen (Prop. 1999/2000:135), som situerad i den verksamhetsförlagda utbildningen och som en erfarenhet som finns hos förskole- och skolerfarna lärarutbildare och andra yrkesverksamma inom denna verksamhet. Huruvida de högskoleförlagda studierna förväntas innehålla beprövad erfarenhet eller praktisk kunskap framgår inte, men till skillnad från beprövad erfarenhet preciseras den vetenskapliga grunden på ett betydligt mera utförligt sätt och relateras starkt till examensarbetet.

Den ska göra den studerande förtrogen med vetenskapliga metoder i arbetet att söka och skapa kunskap. I utbildningens olika kurser ingår seminarier där ämnesinnehåll, forskningsresultat och forskningsmetoder kritiskt granskas utifrån olika vetenskapliga kriterier och paradig. En kontinuerlig träning i kritisk analys och tillämpning av vetenskapliga metoder sker genom att den studerande deltar i projektarbeten, PM- och rapportskrivning samt examensarbete. (Utbildningsplan, 2001, s. 10: 2002, s. 10 (rev))

Även formuleringarna kring den vetenskapliga grunden ligger i linje med hur denna beskrivs i de nationella lärarutbildningsdokumenten (SOU 1999:63: Prop. 1999/2000:135) och andra nationella dokument (HSV 2005:19; Rapport 2000/01RR10). Av utbildningsplanen framgår att syftet med examensarbetet är att utveckla och fördjupa studentens vetenskapliga förhållningssätt inom yrkesområdet, utveckla kunskap och färdighet i relation till vetenskapligt arbete och ge beredskap för deltagande i förändrings och utvecklingsarbete. Den koppling som skrivs fram i relation till de verksamhetsförlagda studierna är att dessa ska användas för dataproduktion.

Det vetenskapliga förhållningssättet, också benämnt kritiskt vetenskapligt förhållningssätt, ska enligt utbildningsplanen grundläggas inom det allmänna utbildningsområdet och syfta till att "...ge de blivande pedagogerna förutsättningar att värdera, ifrågasätta eller försvara teorier och praktiska kunskaper som presenteras i utbildningen" (Utbildningsplan, 2001, s. 2). Detta ska i sin tur "ge" de studerande beredskap att möta förändringskrav i yrkesutövandet och den snabba kunskapsutvecklingen.

Till skillnad från de högskoleförlagda studierna förväntas de verksamhetsförlagda bidra till att "definiera behovet för det teoretiska innehållet" och att "ge tillfälle att grunda studierna i praktisk erfarenhet med åtföljande reflexion"

(Utbildningsplan, 2001, s. 5). Denna skrivning kan tolkas som att reflektion ses som skiljd från den praktiska verksamheten, vilket i sin tur förutsätter att studenter distanserar sig för att kunna reflektera<sup>115</sup>. Att det handlar om reflektion som skiljd från den direkta praktiska erfarenheten bekräftas även av dokument som rör yrkesdagboksskrivande (Att skriva yrkesdagbok, 2000).

### **Sammankoppling av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet**

Den sammankoppling av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet som förväntas beskrivs på olika sätt, och liksom i de nationella dokumenten används olika ”bridging concepts” (jfr kapitel 6). De som används i de lokala dokumenten är; integreras, möte, förankras och ta sin utgångspunkt i. Men samtidigt som det betonas att teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet ska kopplas samman skrivs de fram på ett dualistiskt sätt.

När det gäller ”bridging concepts” lyfts ”integration” fram som en förutsättning för att studenter ska kunna tillägna sig ny kunskap, vilket uttrycks i termer av att de studerande måste ”pröva och ompröva sitt eget tänkande och integrera egna erfarenheter med teoretisk kunskap” (Utbildningsplan, 2001, s. 2). Som det uttrycks i texten kan det tolkas som om egen erfarenhet och teoretisk kunskap ska förenas eller samordnas till en helhet (jfr kapitel 6: Carlgren, 2003; Lindberg, 2002), men också som att den erfarenhet studenten har inte är förenlig med utbildningsinnehållet. Vid revisionen av utbildningsplanen 2004, togs denna skrivning bort och istället betonas vikten av att integrera ämne-teori, didaktik och beprövad erfarenhet.

I utbildningen skall särskild vikt läggas vid integration mellan ämne-teori (kunskapsområden) och didaktik (undervisningens och inläringens teori och praktik) och hur dessa kan integreras med den beprövade erfarenheten som den studerande möter under sin verksamhetsförlagda utbildning. (Utbildningsplan, 2004, s. 3)

Detta speglar en förändring från att integrera egen erfarenhet med teoretisk kunskap till att integrera kunskapsområden och teoretiska och praktiska aspekter av undervisning och lärande med erfarenheter från verksamhetsförlagda utbildning. Det rör sig alltså både om en integration inom de högskoleförlagda studierna och mellan högskole- och verksamhetsförlagda utbildning.

---

<sup>115</sup> Erlandsson (2007) har gjort en jämförelse mellan Deweys sätt att beskriva reflektion som en biprodukt av handling som också struktureras av handling och Schöns dualistiska sätt att beskriva handling och reflektion.

”Möte” används på ett ställe i 2001 års utbildningsplan, då i relation till mentorsgruppens uppdrag att ”utgöra en arena för mötet mellan teori och praktik och ska stimulera till reflektion över den kommande yrkesrollen” (Utbildningsplan, 2001, s. 10). Denna formulering ger en annan bild av den förväntade eller tänkta sammankopplingen än när begreppet integration används (jfr kapitel 6). Här handlar det om att mötet mellan teoretisk kunskap och praktiskt yrkesutövande förväntas resultera i reflektion över lärarrollen.

Begreppet ”förankras” används i relation till kopplingen mellan verksamhetsförlagd utbildning och innehållet i de högskoleförlagda studierna; ”Den verksamhetsförlagda utbildningen skall förankras i teori och forskning samtidigt som teoristudierna tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten” (Anvisningar för verksamhetsförlagda studier, 2003, s. 3). Detta kan tolkas som att det teoretiska innehållet ska integreras eller kopplas samman med det verksamhetsförlagda, medan den teoretiska undervisningen ska utgå från beprövad erfarenhet. Formulering verkar grundas på en föreställning om att verksamhetsförlagd kunskap inte är nog i sig och att högskoleförlagt utbildningsinnehåll ska vara meningsfullt och yrkesrelevant. Det förekommer också skrivningar som tyder på en föreställning hos lärarutbildare om att studenter betraktar det högskoleförlagda utbildningsinnehållet som mindre relevant än det verksamhetsförlagda (jfr Arfwedsson, 1994; Carlgren, 1996; Malthén, 1995; Mogensen, 1994; Rannström, 1995). Men det finns också skrivningar som tyder på en ambition att försöka förändra studenters syn på det teoretiska innehållet. Detta uttrycks exempelvis genom att en del av syftet med de verksamhetsförlagda studierna just är att ”definiera behovet för det teoretiska innehållet” (Utbildningsplan, 2001, s. 5; jfr utbildningsplan 2002, 2003, 2004). Skrivningarna kan också tolkas som ett uttryck för en strävan efter ett närmande mellan de högskole- respektive verksamhetsförlagda studierna.

Begreppet ”tar sin utgångspunkt i” används, som framgår av det första citatet i föregående avsnitt, för att illustrera på vilket sätt de teoriska studierna ska utgå från den beprövade erfarenheten.

Dokumentet är, som jag tidigare har påpekat, dubbelbottnade. Samtidigt som vikten av att ”integrera” teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet och verksamhetsförlagd respektive högskoleförlagd utbildning betonas, skrivs detta fram på ett dualistiskt sätt. Teoretisk kunskap beskrivs som situerad i de högskoleförlagda studierna och praktisk erfarenhet i de verksamhetsförlagda. Av utbildningsplanen (2001) framgår också att de båda utbildningskontexterna

förväntas bidra med olika typer av kunskap. De högskoleförlagda studierna med kunskap baserad på vetenskap och utveckling av ett ”vetenskapligt förhållningssätt”, och de verksamhetsförlagda med kunskap om, ”...lokala arbetsplaner, arbetssätt, bedömningsgrunder, utvecklingssamtal, föräldrasamverkan, elevvård, personalvård, ledning, administration, skolutveckling och kvalitetssäkring” (Utbildningsplan, 2001, s. 5). En liknande skrivning förekommer också i anvisningar för verksamhetsförlagda studier (2003, s. 10). Av texten framgår att det är under den verksamhetsförlagda utbildningen yrkessocialisationen sker, och att det är i denna kontext som ”...de studerande förvärvar sin yrkeskompetens och denna kompetens får en innebörd”. Under dessa studier ska de studerande också utveckla en ”praktisk teori” omkring ”det som arbetet handlar om”, liksom en förmåga att utvärdera teoretiska kunskaper och ”insikt” om hur dessa kan användas i det praktiska yrkesutövandet.

Ytterligare ett exempel på den uppdelning som förekommer är att ”den vetenskapliga grunden” och ”verksamhetsförlagd utbildning” beskrivs under olika rubriker i utbildningsplanen (2001). De skrivs också fram i skilda dokument; Vetenskapligt förhållningssätt respektive Anvisningar för verksamhetsförlagda studier. Denna dualistiska uppdelning förekommer även i dokument som beskriver vetenskaplig progression, progression i yrkesutövande. I bedömningskriterier och i kursplanemål uttrycks detta i termer av ”skall ha kunskap om” respektive ”skall kunna”.

Hit hör också att kriterier för det högskoleförlagda kursinnehållet är inskrivna i kursplanen medan allmänna kriterier för verksamhetsförlagda studier av samma kurs preciseras i Anvisningar för verksamhetsförlagda studier (2003). Den uppdelning som förekommer och de skrivningar som används kan tolkas som att det handlar om en syn på kunskap som uppdelad i praktisk respektive teoretisk, det vill säga den traditionellt västerländska kunskapssyn som präglat universitets- och högskoleutbildningar (Gustavsson, 1996; Molander, 1993; 1997; Skyttner, 2002). Att olika former av kunskap förknippas med olika kontexter framgår också av de nationella dokumenten, vilket jag visat på i kapitel fem och sex. Denna uppdelning kan till en del också vara en organisatorisk och administrativ kvarleva (jfr kapitel 8; Sjöberg m.fl., 2006).

## Organisation av 2001 års lärarutbildning – växling för sammankoppling

Förutom att lärarutbildningen från och med hösten 2001 organiserades i de tre områden som förespråkas i propositionen (Prop. 1999/2000:135), det vill säga

ett allmänt utbildningsområde om 60 poäng, en inriktning om 40 poäng och två specialiseringar om 20 poäng vardera, organiserades den också för att det skulle ske en växling mellan högskole- och verksamhetsförlagda studier. Enligt utbildningsplanen (2001) ingår det 10 poäng verksamhetsförlagd utbildning i det allmänna utbildningsområdet och mellan 10 och 20 poäng i inriktningen. När det gäller specialiseringar anges att verksamhetsförlagd utbildning kan ingå. Beroende på studenters val av inriktning och specialiseringar anges att den sammanlagda andelen verksamhetsförlagda poäng i utbildningen kan variera från 20 till över 30<sup>116</sup> poäng av de totalt 140. Detta sätt att fördela poängen mellan högskole- och verksamhetsförlagd utbildning ligger väl i linje med de poängantal som anges för detta i propositionen<sup>117</sup>.

Skrivningarna i utbildningsplanen (2001, 2002, 2003) visar på en intention att utbildningen ska organiseras så att de högskoleförlagda ”studierna verksamhetsanknyts”, vilket ska ske genom att studenter har ”regelbundna kontakter med sitt förskole-/skolorområde”<sup>118</sup>. Av kursscheman framgår att utbildningen har lagts upp så att de studerande växlar mellan högskole- och verksamhetsförlagda studier, dock med en variation mellan olika terminer och kurser. Ibland förekommer sammanhängande perioder på 1-7 veckor, vid andra tillfällen är enstaka eller parvisa dagar utspridda över terminen. Scheman och kurshandböcker visar att det ingår cirka 5 fältstudiedagar per termin då inte verksamhetsförlagd utbildning ingår. Dessa dagar är förlagda till förskole- eller skolverksamhet och ibland till annan verksamhet med relevans för kursinnehållet. Sett till hela utbildningen ingår verksamhetsförlagd utbildning termin 1, 2, 3, och 7, och fältstudiedagar termin 4, 5 och 6. Lärarutbildningen har alltså organiserats så att de studerande ömsom ska befinna sig i den högskole-, och ömsom i den verksamhetsförlagda utbildningskontexten. Detta sätt att organisera verkar vara grundat på en idé om att det ska leda till en sammankoppling mellan teoretiskt utbildningsinnehåll och erfarenhet av praktiskt yrkesutövande.

---

<sup>116</sup> Av utbildningsplanen (2001) framgår att de verksamhetsförlagda studierna i vissa inriktningar kan omfatta 20 poäng och att denna typ av studier även kan ingå i vissa specialiseringar. Utöver de verksamhetsförlagda studierna förekommer cirka 5 fältstudiedagar per termin då inte verksamhetsförlagd utbildning ingår.

<sup>117</sup> Av Högskoleverkets rapport 2005:17 R del 1, framgår just att flertalet lärosäten verkar ha övertagit den organisationsmodell som presenterades i propositionen utan att ha fört några djupare diskussioner om relationen mellan teori och praktik. I rapporten beskrivs relationen mellan teori och praktik som en generell vetenskapsteoretisk problematik som heller inte problematiseras i propositionstexten (Prop. 1999/2000:135).

<sup>118</sup> Denna skrivning togs bort i samband med revideringen av utbildningsplanen 2004.

## Lärarutbildningens lokalisering på högskolan

Den högskoleförlagda delen av lärarprogrammet genomförs huvudsakligen på den institution som ansvarar för utbildningen och av den personal som är anställd på densamma<sup>119</sup>. Till skillnad från lärarutbildning som ges vid större högskolor och universitet, där ämne-teori och didaktik ofta är förlagd till olika institutioner (jfr Johansson, 2004) arbetar ämne-teoretiker och didaktiker i det studerade lärarprogrammet både på samma institution och i samma kurslag.

Lokalmässigt kan institutionen ses som sammanhållen. Den är inrymd i en byggnad, med undervisningslokaler på olika våningsplan. Det finns tillgång till föreläsningssalar i olika storlekar, specialsalar för IT, bild och form, drama, musik, grupprum samt matsalar. Förutom institutionens egna lokaler har de studerande tillgång till grupprum och datasalar i högskolans bibliotek samt gemensamma studentutrymmen, restauranger och cafeterior. Lärarnas tjänsterum är i stor utsträckning placerade så att undervisningslokaler, grupprum och tjänsterum har ingång från en gemensam korridor, vilket leder till naturliga möten mellan studenter och lärare. Möten mellan institutionens olika studentgrupper sker i gemensamma matsalar och datasalar. Lärarutbildare med olika kompetens och inriktning samt administrativ personal möts i det gemensamma personalrummet. Under hela studiens dataproduktionsfas var tillgången till grupprum för studie- och mentorsgruppsträffar mycket begränsad på grund av ombyggnad, vilket medförde att dessa grupper ofta hänvisades till biblioteket, någon cafeteria eller annat gemensamt utrymme.

## Samtal som pedagogiskt redskap

Organisatoriskt utgör samtal i olika gruppkonstellationer stående inslag i lärarutbildningen, men trots detta explicit görs inte dess syfte i någon större utsträckning. De arbetsformer som anges i kursplaner, kurshandböcker och scheman tar sin utgångspunkt i olika former av interaktion, som föreläsningar, seminarier, studiegrupper, mentorsgrupp och gruppövningar men också laborationer, exkursioner, projektarbeten, studiebesök, verksamhetsförlagda studier och andra fältstudier. Detta är studentaktiva arbetsformer som alla i stor utsträckning bygger på interaktion och samtal i olika gruppkonstellationer där ”målet är aktivt lärande under eget ansvarstagande” (Utbildningsplan 2001, s. 2).

Sättet att organisera utbildningen uttrycker en syn på kunskap som utgår från antaganden om att samtal studenter emellan men också mellan studenter och

---

<sup>119</sup> Sedan studien genomfördes har samarbetet med andra institutioner ökat och likaså antalet lärare från andra institutioner som undervisar i lärarprogrammet.

lärarutbildare, utgör en grund och ett pedagogiskt redskap för konstruktion av yrkeskunskap. I dokumenten lyfts samtalets betydelse för sammankoppling av utbildningsinnehåll fram i olika grad i relation till olika samtalsgrupps-konstellationer. I samband med föreläsningar, examensarbetshandlednings-samtal berörs inte samtalets betydelse, medan detta explicit görs i relation till studie-, mentorsgrupps-, och verksamhetsrelaterade handledningssamtal.

Studiegruppssamtal har oftast varit placerade direkt efter ett föreläsningstillfälle. Av observationer, kursuppgifter och fältsamtal framgår att studiegruppssamtal används som ett pedagogiskt redskap för att få studenter att reflektera över och diskutera, jämföra och hjälpas åt att koppla samman litteratur- och föreläsningssinnehåll med praktiska erfarenheter. Sätten att använda samtalen har stora likheter med samtalets funktion så som det beskrivs i Lärarutbildnings-kommitténs betänkande (SOU 1999:63). Samtalen är också ett sätt att få studenter att diskutera de delar av utbildningsinnehållet som lärarutbildare menar är viktigt att studenter diskuterar under utbildningen (jfr kapitel 10).

Mentorsgruppen är den grupp där samtalets betydelse för sammankoppling av utbildningsinnehåll explicit görs i störst utsträckning. I utbildningsplanen står det att "...mentorsgruppen ska utgöra en arena för mötet mellan teori och praktik och stimulera till reflektion över den kommande yrkesrollen" (Utbildningsplan 2001, s. 10). Av dokumentet Mentorsgrupp i lärarutbildningen (2002) framgår att syftet med mentorsgruppen är att utveckla de studerandes yrkeskunskap och yrkesidentitet. Detta ska ske genom att "samspelet mellan teori och praktik synliggörs" och att "erfarenheterna från såväl verksamhetsförlagda som högskoleförlagda studier ska bearbetas", samt att "didaktiska spörsmål ska synliggöras och bearbetas" (Utbildningsplan 2002, s. 1). Reflektion lyfts fram som en viktig del i samtalet i förhållande till yrkesverksamhet och verksamhets-förankring. Mentorn ska vara en "särskilt erfaren" lärarutbildare med god förtrogenhet, erfarenhet och kunskap om verksamhet och yrke.

I anvisningar för verksamhetsförlagda studier (2003, s. 11) lyfts samtalet mellan lärarutbildare och student fram som ett samtal i vilket den studerande "...får motivera sitt arbetssätt, göra metoderna tydliga genom att exemplifiera och knyta an till teoretiska kunskaper". Dessa samtal förväntas också beröra hur teoretisk kunskap kan användas i det praktiska yrkesutövandet och hur de verksamhets-förlagda studierna ska fungera som ram för utvärdering av teoretisk kunskap.

## Sammanfattande reflektion

Av kapitlet framgår att de skrivningar som används för att beskriva implementeringen av 2001 års lärarutbildning i lokala dokument både organisatoriskt och kunskapsteoretiskt i många stycken överensstämmer med den bild av en förändrad lärarutbildning som har skrivits fram i propositionen (Prop. 1999/2000:135). I utbildningsplanen görs exempelvis en tydlig markering av att lärarutbildningen ska vara en sammanhållen utbildning, ha en tydlig yrkesinriktning och vara en högskoleutbildning. Det betonas också att utbildningen ska ge beredskap för att arbeta för förändring och utveckling av förskole- och skolverksamheten. Det vill säga även lokalt betonas att lärarutbildningen ska svara mot den pågående marknadsiseringen av utbildningssystemet. Likaså framhålls i den lokala utbildningsplanen att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Den vetenskapliga grunden preciseras men inte den beprövade erfarenheten. Hit hör också att teoretiska studier ska ta sin utgångspunkt i vfu-erfarenhet och att teoretisk kunskap ska yrkesförankras.

I de lokala dokumenten förekommer, liksom i propositionen (se kapitel 5, 6), samma dualistiska sätt att skriva fram beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund och praktisk respektive teoretisk kunskap. Det innebär att den beprövade erfarenheten och praktiska kunskapen beskrivs som situerad i verksamheten, medan vetenskaplig kunskap och vetenskapligt förhållningssätt skrivs fram som relaterade till de högskoleförlagda studierna. Samtidigt betonas vikten av att studenters teoretiska kunskap och praktiska erfarenhet utgör en helhet och att det sker en koppling såväl mellan högskole- och verksamhetsförlagda utbildningsinslag som inom de högskoleförlagda kunskapsområdenas teoretiska och praktiska aspekter. För beskrivningar av kopplingen mellan teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehåll används liksom i propositionen (Prop. 1999/2000:135) olika ”bridging concepts”. I de lokala dokumenten används begreppen integreras, mötas, förankras och ta sin utgångspunkt i. Lokalt betonas integration i något större utsträckning än i propositionstexten. Organisatoriskt har utbildningen lagts upp så att det ska förekomma en ”kontinuerlig” växling mellan högskole- och verksamhetsförlagd utbildning under hela utbildningstiden. Lärarutbildningen bedrivs huvudsakligen av en institution och lärarutbildarna arbetar i kurslag.

Samtal i form av föreläsningar, seminarier, studiegrupper, mentorsgrupper och handledningsgrupper med mera är arbetsformer som används i stor utsträckning. Trots detta är varken samtalsbegreppet eller samtalens syfte närmare specificerat i de lokala dokumenten.



## Övergripande lokala organisationsförändringar

2001 års lärarutbildningsreform omfattade organisationsförändringar i form av inrättande av ett särskilt organ med ansvar för lärarutbildning och forskning i anslutning till detta område (Prop. 1999/2000:135; SFS 1992:1434)<sup>120</sup>. Bakgrunden till förslaget att inrätta ett särskilt organ var ett behov av att bygga upp en fungerande inre organisation med ett samlat ansvar för lärarutbildningen vid universitet och högskolor i syfte att stärka utbildningens vetenskapliga bas och höja utbildningens status (SOU 1999:63).

Av propositionstexten framgår att syftet med inrättandet av ett särskilt organ var att kunna garantera en likvärdig utbildning av hög kvalitet från förskola till vuxenutbildning i hela landet. Det skulle också stärka villkoren för en sammanhållen lärarutbildning och samla lärosätets forskningsresurser inom lärarutbildningsområdet. I texten uttrycks även förväntningar på att detta organ skulle kunna stödja och utveckla lärarutbildningars samverkan med lokala och regionala intressenter. Ekonomiskt skulle medel skjutas till för lokala extrakostnader för lärarutbildningen, men det framgår också att lärosätets lokala forskningsmedel ska omfördelas för att bygga upp och/eller utveckla forskning och forskarutbildning som hör till lärarutbildningsområdet<sup>121</sup>. Att denna omfördelning var högt prioriterad framgår av att det redan i propositionstexten uttrycktes att lärosätenas resursfördelning till lärarutbildningsforskning skulle utvärderas 2004, och att en otillräcklig omfördelning kunde resultera i förslag till omprioriteringar av de statliga anslagen.

---

<sup>120</sup> Av högskolelagen SFS 1992:1434, kap. 2 § 5a framgår att ”Universitet och högskolor där lärarexamen får avläggas skall dock alltid ha ett särskilt organ med ansvar för lärarutbildning och för forskning som knyter an till sådan utbildning. Vid universitet och högskolor där det finns vetenskapsområde skall det särskilda organet ha ansvar också för sådan utbildning på forskarnivå som knyter an till lärarutbildningen.”

<sup>121</sup> Av propositionen framgår också att Vetenskapsrådet skulle erhålla extra medel för utbildningsvetenskaplig forskning och forskarutbildning.

Innehållet i detta kapitel grundas på en analys av såväl nationella som lokala dokument med fokus på det särskilda organet från år 1999 till 2006<sup>122</sup>. Fokus ligger på frågor om hur det särskilda organet implementerades i den övergripande lokala organisationen, dess funktion i organisationen och arbete med utveckling av lärarutbildningens forskningsanknytning och yrkesförankring och sammankoppling dem emellan.

## Lärarytbildningsnämnden i den lokala organisationen

I juni 2001 fattade Högskolestyrelsen (Protokoll Högskolestyrelsen, 2001) beslut om att inrätta ett särskilt organ för lärarytbildningen, Lärarytbildningsnämnden. Det innebar att det övergripande ansvaret för lärarytbildningen, som tidigare legat på högskolans Forsknings- och utbildningsnämnd [FOU-nämnd], skulle flyttas över till Lärarytbildningsnämnden. Nämnden placerades, i enlighet med propositionen (Prop. 1999/2000:135), in i organisationen direkt under Högskolestyrelsen, det vill säga på samma plats i organisationen som FOU-nämnden. Denna placering förändrades dock redan året därpå, då ytterligare en organisationsförändring genomfördes. Nu placerades rektor och rektorsfunktionen mellan Högskolestyrelsen och Lärarytbildningsnämnd respektive FOU-nämnd (Årsredovisning, 2002, 2003, 2004, 2005), en förändring som gick tvärs emot den placering som förordades i propositionen samt den gängse utvecklingen på andra lärosäten.

Att lärarytbildningsnämnd och FOU-nämnd tilldelades ”liknande befogenheter” framgår av en skrivning i den organisations-, besluts- och delegationsordning [OBD:n] som fastställdes av högskolestyrelsen under våren 2001 (OBD, 2001, s 17).

Lärarytbildningsnämnden har, gällande lärarytbildningar och forskning som knyter an till sådan utbildning, liknande befogenheter som FOU-nämnden har för utbildning och forskning gällande övriga områden. Detta innebär att Lärarytbildningsnämnden har det övergripande ansvaret för att främja lärarytbildning och forskning som knyter an till denna samt att bevaka att lärarytbildningen vilar på vetenskaplig grund. (OBD 2001, s.17)

I skrivningen görs en tydlig markering av att det är Lärarytbildningsnämndens ansvar, att främja forskning inom lärarytbildningsområdet och att ”bevaka att lärarytbildningen vilar på vetenskaplig grund”. När det gäller det samlade

---

<sup>122</sup> Dokument som använts på nationell nivå är lagar, förordningar, betänkanden och propositioner, samt utvärderingar och utredningstexter. På lokal nivå har analysen huvudsakligen grundats på protokoll, lokala föreskrifter, självvärderingar, remissvar och andra tryckta källor.

ansvaret för lärarutbildningen som det särskilda organet skulle ha enligt propositionen (Prop. 1999/2000:135) så implementerades inte detta fullt ut. Ansvaret för lärarutbildningens kvalitet och vetenskapliga bas delegerades till Lärarutbildningsnämnden men inte det ekonomiska ansvaret. Detta kom att ligga kvar på den institution som ansvarade för lärarutbildningen. Däremot gavs nämnden både ekonomiskt och kvalitativt ansvar för lärarutbildningens vetenskapliga grund, forskning och forskarutbildning. Att det är beslut om utbildningens forskningsanknytning som Högskolestyrelsen gav nämnden ansvar för och rätt att fatta beslut om framgår även tydligt av det uppdragsområde som anges i 2001 års organisations-, besluts och delegationsordning:

- övergripande riktlinjer för forskning, konstnärligt utvecklingsarbete och forskarutbildning gällande lärarutbildningsområdet
- förslag till budgetunderlag (anslagsframställningar) avseende Högskolans /.../ forskning, konstnärliga utvecklingsarbete och forskarutbildning inom lärarutbildningsområdet
- förslag till antagningsordning för lärarutbildningsområdet
- förslag till examensordning
- fördelning av resurser som anvisats av högskolans styrelse
- klassifikation av utbildningar och kurser på utbildningsområden och kursplaner inom lärarutbildningsområdet
- fastställande av utbildningsplaner för nya program och kursplaner för nya kurser inom lärarutbildningsområdet (Lärarutbildningsnämnden kan delegera denna uppgift till Institutionsstyrelse) (OBD, 2001, s. 33)

Konkret innebar detta ansvar att det formella beslutsfattandet i frågor som rörde fastställande av lärarutbildningens utbildningsutbud, utbildningsplaner för nya program, nya kursplaner och förslag till övergripande riktlinjer, budget för forskning och forskarutbildning samt antagningsordning för lärarutbildningsområdet, flyttades från FOU- till Lärarutbildningsnämnden. En jämförelse av nämndernas ansvars- och beslutsområden från 2001 (OBD, 2001) visar dock att FOU-nämnden hade större ansvars- och beslutsområde än Lärarutbildningsnämnden när det gällde beslut om förslag till; anställningsordning, ordförande och ledamöter i tillsättnings- och beredningsutskott, rekryterings- och anställningsordning samt föreskrifter för utformning av utbildnings- och kursplaner.

Beslutsordningen från 2001 förändrades delvis 2003. Lärarutbildningsnämnden fick då en något mer framträdande roll i organisationen. FOU-nämnden hade fortfarande rätt att besluta om förslag till anställnings-, antagnings-<sup>123</sup> och examensordning, men nu ”i tillämpliga delar efter hörande av Lärarutbildningsnämnden” (OBD, 2003, s 32). Denna förändring kan tolkas som en strävan att ge Lärarutbildnings- och FOU-nämnd en mer jämlik ställning i organisationen.

Under 2003 utökade högskolestyrelsen Lärarutbildningsnämndens ansvarsområden vad gällde lärarutbildningens vetenskapliga grund ytterligare. Nu kom uppdraget även att omfatta initiativ och åtgärder för att stödja studenters och lärares forskarutbildning, disputerades fortsatta vetenskapliga meritering, beredning av forskningsansökningar samt att verka för tillvaratagande av möjligheter till extern forskningsfinansiering.

På institutionsnivå innebar organisationsförändringen att fastställande av nya kursplaner och anvisningar för verksamhetsförlagda studier som tidigare hanterats av institutionsstyrelsen eller institutionsledningen skulle flyttas över till Lärarutbildningsnämnden (jfr OBD, 2001, s 33).

### **Lärarutbildningsnämndens funktion i organisationen**

Lärarutbildningsnämnden påbörjade sitt arbete i juni 2002. Bland ledamöterna fanns lärare från lärarutbildningen, två externa ledamöter som representerade verksamhetsfältet, en dekanus från FOU-nämnden<sup>124</sup>, en studerande och en sekreterare. Efter kritik från Högskoleverket (2002:41R) utökades både antalet deltagare och antalet deltagare med vetenskaplig kompetens, i enlighet med skrivningarna i propositionstexten (Prop. 1999/2000:135). Nämnden kom nu att bestå av lärare från lärarutbildningen, externa ledamöter som representerade verksamhetsfältet, lärare från andra institutioner och studeranderepresentanter.

Av Lärarutbildningsnämndens mötesprotokoll från juni 2003 och hösten 2004, framgår att ledamöterna menar att Lärarutbildningsnämndens ansvarsområde varken var tydligt uttalat i OBD:n eller förankrat i organisationen. Under hösten 2003 diskuterades också Lärarutbildningsnämndens ställning i relation till den vicerektor som tillsatts som ansvarig för ”hela högskolans grundutbildning”. Att

---

<sup>123</sup> FOU-nämnden hade beslutsrätt om förslag till antagningsordning för alla utbildningar utom lärarutbildningen, eftersom detta var Lärarutbildningsnämndens uppdrag.

<sup>124</sup> Av ett Högskolestyrelseprotokoll från 2003 framgår att Högskolestyrelsen beslutat att ordförande eller vice ordförande i FOU-nämnden har närvaro-, yttrande- och förslagsrätt i Lärarutbildningsnämnden.

nämndens plats i organisationen var oklar bekräftas också av den självvärdering av lärarutbildningen som genomfördes 2004.

...vid högskolan råder fortfarande viss oklarhet kring hur och var olika beslut som rör lärarprogrammet skall fattas samt oklarheter kring vad det särskilda organet, LUN, har för plats i organisationen samt vilken roll och vilka uppgifter som åvilar nämnden. Dessa problem hänger delvis samman med att LUN som nämnd, är av sent datum och att beslutsvägarna inom högskolans organisation i allt väsentligt följer gamla strukturer. Genom att nämnden inte fanns inrättad när den nya lärarutbildningen planerades och organiserades kom samtliga de administrativa uppgifter som tidigare hörde hemma på Institutionen /.../ självklart att fortsätta att göra detta. Exempel på sådana uppgifter är ansvar för den verksamhetsförlagda utbildningen, för studievägledning och för Ladok samt ett övergripande programansvar på studierektorsnivå. Institutionen /.../ ansvarar därmed för hela grundutbildningen ekonomiskt och administrativt. (Självvärdering av lärarutbildningen, 2004, s. 2)

Självvärderingen visar också på att Lärarutbildningsnämnden inte hade ansvar för den verksamhetsförlagda utbildningen, utan att detta av tradition kom att ligga kvar på institutionsnivå. Av protokoll från både Institutionsstyrelsens och Lärarutbildningsnämndens möten framgår att det rådde oklarheter om ansvarsfördelningen dem emellan. Detta kan till viss del ha sin grund i att det inte gjordes någon revidering av Institutionsstyrelsens uppdrag i samband med att Lärarutbildningsnämnden inrättades. Enligt högskolans organisations-, besluts- och delegationsordning (OBD, 2001) skiljer sig beslutsrätten åt på så sätt att Lärarutbildningsnämnden inrättar och fastställer utbildnings- och kursplaner som inte redan är inrättade, medan Institutionsstyrelsen har beslutsrätt i frågor som rör fastställande av redan inrättade utbildnings- och kursplaner. Därutöver har institutionsstyrelsen beslutsrätt över institutionens interna angelägenheter som; verksamhetsplan, förslag till utbildnings- och kursplaner för nya utbildningar, kurs- och programutbud, riktlinjer för uppföljning och utvärdering samt examination och att utse examinatorer. Hit hör också beslut som rör; institutionens interna organisation, interna centrubildningar, resursanvändning, upprättande av budgetunderlag till rektor samt inrättande av utbildningsråd.

Även efter att Lärarutbildningsnämnden inrättats togs beslut i frågor som egentligen hörde hemma under nämndens ansvarsområde av Institutions-

styrelsen. Fastställande av nya kursplaner<sup>125</sup> utgjorde exempelvis en återkommande punkt på styrelsens dagordning under 2002<sup>126</sup>. Detta visar att även om Lärarutbildningsnämnden hade den formella beslutsrätten så distribuerades inte ärenden automatiskt till nämnden för beslut, vilket tyder på att den nya ansvarsfördelningen inte var implementerad i organisationen. Till viss del berodde detta i sin tur förmodligen på att ansvarsfördelningen var oklar.

Av Lärarutbildningsnämndens mötesprotokoll från 2004 framgår att det togs initiativ till ett möte mellan ledamöter från Lärarutbildningsnämnden och Institutionsstyrelsen. Efter mötet framgår av nämndens protokoll att nämnden beslutat att dess uppgift är att fatta ”övergripande beslut”. Vad som avses med övergripande beslut framgår inte. Protokollen visar också att det förekom svårigheter när det gällde att implementera nämndens beslut i lärarutbildningen, varför en kontaktman tillsattes på institutionsnivå under hösten 2004. Kanske kan dessa problem till viss del relateras till det faktum att prefektens ansvar enligt 2001 och 2003 års OBD (OBD, 2001, s 19, 2003, s 20) uttrycktes i termer av att verkställa högskolestyrelsens, rektors och institutionsstyrelsens beslut. Varken Lärarutbildningsnämnden eller den tidigare överordnade Fou-nämnden nämns som aktörer som prefekten ska förhålla sig till i OBD:n. Detta väcker frågor om dessa nämnders faktiska roll i organisationen.

Enligt 2001 och även 2003 års reviderade OBD hade prefekten ansvar för verksamheten vid institutionen och rätt att fatta beslut som rör den operativa verksamheten inom utbildnings-, forsknings-, och utvecklingsområdet. Dessutom skulle prefekten ge förslag till; institutionens resursanvändning, inrättande av anställningar, ställföreträdande prefekt, studierektor och utbildningsledare. Hit hörde också att föreslå plan för uppföljning och utvärdering av institutionens verksamhet samt att ansvara för pedagogisk ledning och kompetensutveckling. Dessa befogenheter utökades 2003 till att också omfatta beslut om förslag till verksamhetsplan.

---

<sup>125</sup> Under detta år fattade institutionsstyrelsen beslut om att delegera granskningen av kursplaner och litteraturlistor till ett kursplaneutskott som i sin tur fick i uppgift att granska, besluta och rapportera tillbaka till styrelsen.

<sup>126</sup> Övriga frågor som behandlades av Institutionsstyrelsen var utbildningsutbud, examinationsregler och förslag till examinatorer, ändringar i utbildnings- och verksamhetsplan. Styrelsen inrättade ett vetenskapligt råd, en granskningsgrupp för institutionsrapporter, en centrumbildning, samt reviderade gällande forskningsstrategi. Styrelsen gav också förslag till självvärdering och riktlinjer för kursplan. Beslut fattades om ledningsorganisation, budget och tillsättning av arbetsgrupper, valberedningar samt förändring av kursplaner för inriktningar i lärarprogrammet. Institutionsstyrelsen tillstyrkte också ansökan om magisterrättigheter, utbildningsplan för program utanför lärarutbildningen, policy för examinatorstillsättning samt förslag om utbildningsutbud och handlingsplan med mera.

Att visst samarbete börjat utvecklas mellan Lärarutbildningsnämnden och FOU-nämnden under perioden 2002-2004 framgår exempelvis av att de båda ordförandena har rätt att delta, yttra sig och lägga förslag i ”varandras” nämnder. Av självvärderingen av lärarutbildningen (2004) framgår att det sker samverkan kring tillsättningsutskott och högskolegemensamma anvisningar, och av nämndprotokoll från våren 2005 (Protokoll Lärarutbildningsnämnden [LUN], 2005) framgår att det finns förslag på att inrätta ett gemensamt kursplaneutskott med ledamöter från både styrelse och nämnd.

I april 2004 deltog rektor vid Institutionsstyrelsens möte och informerade om ”institutionsstyrelsens roll i framtiden” och betonade styrelsens viktiga arbete att ”tydliggöra arbetsfördelningen mellan Institutionsstyrelse och Lärarutbildningsnämnden” (Protokoll Institutionsstyrelsen [IS] 2004). På ett Institutionsstyrelsemöte under våren 2005 (Protokoll IS, 2005) informerades ledamöterna om högskoleförordning, högskolelag och om högskolans lokala organisations-, besluts- och delegationsordning med fokus på uppgifter för FOU-nämnd, Lärarutbildningsnämnd och Institutionsstyrelse. Att ledamöterna inte hade tillräcklig kännedom om gällande OBD bekräftas under ett samtal med nämndens sekreterare som var den som tog initiativ till informationstillfället. Vid nästkommande möte (Protokoll IS, 2005) fattades beslut om att tillsätta en arbetsgrupp med uppgift att se över arbetsfördelningen, och herefter börjar det anges i protokollen när ärenden ska remitteras vidare till Lärarutbildnings- eller FOU-nämnd. Att implementering av reformintentioner är förknippade med svårigheter och att organisationsförändringar tar tid har också framgått av tidigare studier (Askling, 1983; Beach, 1990, 1995, 1997; Erixon Arreman, 2005).

### **Kvalitetsansvar men inte ekonomiskt ansvar – en pågående diskussion**

Den problematik det inneburit att Lärarutbildningsnämnden haft ett kvalitetsansvar men inte det ekonomiska ansvaret är en fråga som diskuterats vid flera sammanträdestillfällen. I nämndens protokoll från maj 2004 finns beslut att undersöka hur tilldelningen av grundutbildningsmedel sker institutioner och utbildningar emellan<sup>127</sup>. Av juniprotokollet framgår att nämndens ledamöter fått en redogörelse för de statliga anslagen och de lokala fördelningsprinciperna, vilket leder till diskussion om hur nämnden ska kunna överblicka de medel som är kopplade till ansvarsområdet.

---

<sup>127</sup> Under perioden 2003-2004 genomfördes kraftiga besparingar inom lärarutbildningsområdet, vilket medförde en kraftig bantning av antalet utbildningsplatser (se Självvärderingen av lärarutbildningen, 2004: Lärarutbildningsnämndens protokoll, 2003, 2005).

Av Lärarutbildningsnämnden protokoll från våren 2005 framgår att ledamöterna diskuterar att nämnden inte har de befogenheter som förespråkas i regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135) eller högskolelagen (SFS 1992:1434). Denna diskussion relateras till att den lokala OBD:n inte fullt ut tar hänsyn till nämndens uppdrag för styrning av lärarutbildning och forskning. Under sammanträden diskuteras också högskoleverkets<sup>128</sup> (HSV 2005:17 R, del 2) kritik, av vilken det framgår att bedömargruppen ifrågasätter om nämnden kan utöva det ansvar som förespråkas enligt högskoleförordningen, då nämnden inte har ansvar för grundutbildningens ekonomi (jfr Självvärdering, 2004). Av högskoleverkets utvärdering framgår också att bedömargruppen föreslår att nämndens ansvar och befogenheter ska prövas i samband med kommande granskningar<sup>129</sup>. Under hösten 2005 fattar Lärarutbildningsnämnden beslut om att göra en översyn av OBD:n med anledning av att den inte tar hänsyn till nämndens uppdrag enligt högskoleförordningen. Att Lärarutbildningsnämnden inte haft de befogenheter som högskoleförordningen kräver framgår också av högskolans yttrande över Högskoleverkets remiss rörande särskilda organ 2006<sup>130</sup>.

En analys av protokollen visar att det ansvar och de uppgifter som Lärarutbildningsnämnden arbetat med mellan 2002 och juni 2006 huvudsakligen har rört utbildningsutbud, utbildnings- och kursplaner för lärarutbildningen, samt översyn och utarbetande av riktlinjer av dessa. Nämnden har fattat beslut om; graderade betyg, examensarbetsnivå, vetenskaplig progression, anvisningar för verksamhetsförlagda studier, ansvarat för att har utvärderingar genomförts, besvarat remisser och ägnat sig åt att samverka över institutionsgränser och med andra högskolor samt deltagit i konferenser.

När det gäller lärarutbildningens forskningsanknytning och yrkesförankring inledde nämnden med att kvalitetssäkra utbildningens vetenskapliga grund. Detta

---

<sup>128</sup> Högskoleverkets bedömargrupp kritiserade i samband med Kvalitetsutvärderingen (2005:17R, del 1) många av landets lärarutbildningar för att det särskilda organet inte fungerar i enlighet med högskoleförordningen. Bedömarna framhåller att det särskilda organet verkar fungera olika även om skrivningarna utbildningarna emellan är likartade.

<sup>129</sup> I Högskoleverkets kvalitetsutvärderingsrapport (HSV 2005:17R, del 1) problematiserar bedömarna konsekvenser av organisationsförändringar i enlighet med högskolelagen. De skriver "...ett krav på förändring vad gäller det särskilda organet för lärarutbildnings uppgifter och befogenheter skulle å andra sidan kunna sätta hela lärosätets ledningsstruktur i gungning." (HSV 2005:17, R, del 1, s. 117). Bedömargruppen påpekar också att "det särskilda organets ansvar för lärarutbildning blir mindre, om rektor/styrelsen beslutar låta programledningen lyda direkt under rektor eller en institutionsprefekt." (HSV 2005:17, R, del 1, s. 118).

<sup>130</sup> Av Högskoleverkets rapport 2007:47R framgår att det särskilda organet fortfarande 2007 vid tio högskolor har så begränsade befogenheter att det är tveksamt om organet har de beslutsbefogenheter som det ska ha enligt högskolelagen.



skedde genom att resurser avsattes både för att kvalitetssäkra forskningsanknytningen och den vetenskapliga grunden och till att stärka den vetenskapliga kompetensen<sup>131</sup>. Under 2002-2003 tillsätts en grupp med uppgift att utarbeta ett förslag för ”hur vetenskapligheten i lärarutbildningen skall få en klar struktur men också kompetenshöjas.” (Vetenskapligt förhållningssätt i lärarutbildningen, förslag 2003). I förslaget, som också fastställdes, angavs en terminsvis progression för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt med fokus på utveckling av vetenskapliga metoder. I förslaget gjordes också tydlig markering av kopplingen mellan det vetenskapliga förhållningssättet och yrkesförankringen, vilket framgår av att metodövningarna ska knytas till respektive kursinnehåll. I slutet av 2003 fastställde Lärarutbildningsnämnden (Protokoll LUN, 2003) den reviderade Utbildningsplanen för 2001-års lärarutbildning. Denna hade tidigare fastställts av FOU-nämnden (Protokoll FOU, 2001) samt reviderats och fastställts av Institutionsstyrelsen under 2002 (Protokoll IS, 2002). Under 2004 reviderades utbildningsplanen ytterligare av Lärarutbildningsnämnden och Institutionsstyrelsen.

Under 2004 utarbetades och fastställdes Lärarutbildningsnämnden (Protokoll LUN, 2004) riktlinjer för kursplanearbete i syfte att synliggöra både utbildnings- och kursinnehållet för såväl lärare som studenter. I dokumentet fokuseras till övervägande del den vetenskapliga grunden. Av riktlinjerna (Riktlinjer för kursplanearbete, 2004) framgår att kursplaner tydligt ska synliggöra relationen mellan olika utbildningsdelar och utgöra ett pedagogiskt instrument för studenter att få ”grepp om de olika centrala kunskaperna i sin profession.” Gemensamma utgångspunkter är; att utbildningen ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” och utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt hos studenter. ”Varje del av utbildningen skall förankras i kritiska analyser och jämförelser av olika praktiska erfarenheter och teoretiska utgångspunkter” samt en syn på professionalisering som handlar om att ”lärarutbildningens problematik skall förankras i praktiska erfarenheter från läraryrket”.

Det dröjde till 2005 innan Lärarutbildningsnämnden fastställde en reviderad upplaga av Handbok för verksamhetsförlagd utbildning (2005), som ersatte tidigare anvisningar fastställda av Institutionsstyrelsen. Av det reviderade dokumentet framgår att ämnesstudier tydligt ska kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och att den verksamhetsförlagda

---

<sup>131</sup> Efter att Lärarutbildningsnämnden inrättats har tre professorer anställts, antalet doktorander har ökat från 5 till 16 och ett forskarskolesamarbete med ett närliggande universitet har utvecklats. Antalet externa forskningsanslag har mer än fördubblats.

delen ska förankras i teori och forskning. Det framgår också att ”praktiken” ska omfatta ”realistiska och verklighetstroga övningar” där studenter får ”konstruera egna lösningar och reflektera över dessa” (Handbok för verksamhetsförlagd utbildning, 2005, s. 2).

Ekonomiska beslut har rört fördelning av forsknings- och i viss mån kompetensutvecklingsmedel för doktorander och lärare anställda inom ramen för lärarutbildningen. Ansvaret för grundutbildningens ekonomi ligger fortfarande hösten 2006 utanför Lärarutbildningsnämndens ansvarsområde. Av protokoll från ett möte i högskolestyrelsen 2006 (Protokoll Högskolestyrelsen, 2006) framgår att en arbetsgrupp har tillsatts för att utreda det särskilda organets verksamhet, och av ett Lärarutbildningsnämndsprotokoll från samma månad finns ett beslut om att återigen se över nämndens placering och befogenheter i organisationen.

## Sammanfattande reflektion

Av kapitlet framgår att även om Lärarutbildningsnämnden, det särskilda organet, inrättades i enlighet med reformintentionen har dess plats i organisationen varit problematisk. Detta gällde både i relation till FOU-nämnden och till Institutionsstyrelsen, som tidigare haft ansvaret för de lärarutbildningsfrågor som efter reformen skulle handhas av Lärarutbildningsnämnden. Av såväl Lärarutbildningsnämndens protokoll, högskolans egen självvärdering av lärarutbildningen (Självvärdering, 2004) och Högskoleverkets granskning (HSV 2005:17R) framgår att det särskilda organet inte fått de befogenheter det skulle ha enligt reformintentionen. Högskoleverket uttrycker tveksamhet om organet har de befogenheter som behövs för att ansvara för lärarutbildningens utbildningskvalitet. En fråga som förefaller rimlig i det här sammanhanget är om det är möjligt att ha ett kvalitetsansvar för lärarutbildningen utan att också ha ansvar för utbildningens ekonomi. Liksom tidigare studier av reformimplementering (Askling, 1983; Beach, 1995, 1997; Erixon Arreman, 2005) visar även denna studie att det är en komplex process som både kräver tid och stöter på motstånd. En del av de implementeringssvårigheter som framträtt kan relateras till Asklings (2006) resonemang om att det särskilda organets ”beställarkraft” inte har varit tillräckligt stark gentemot institutionerna, och att administrativa resurser saknats för beredning av ärenden.

I samband med att Högskolestyrelsen utformade Lärarutbildningsnämndens uppdrag gjordes en stark betoning av att nämnden skulle ansvara för forskningsförankring av lärarutbildningen och utveckling av forskning inom

detta område. Av protokoll och dokument framgår också att Lärarutbildningsnämnden under åren från 2002-2006 har arbetat med att utveckla lärarutbildningens vetenskapliga grund men också den verksamhetsförlagda utbildningen.



# Läraryrkesutbildares undervisningsstrategier för koppling ”teori - praktik”

I olika typer av övergripande lokala dokument uttrycks, som jag visat på i kapitel sju och åtta, en intention att högskole- respektive verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll ska kopplas samman. Denna intention återfinns också i de undervisningsstrategier läraryrkesutbildare använder sig av. I detta och nästföljande kapitel fokuserar jag på läraryrkesutbildares undervisningsstrategier för koppling teori och praktik respektive hur denna strategi i form av examinationskrav inverkar på och överordnas studenters samtal om yrkeskunskap. Mer specifikt ligger fokus i detta kapitel på hur läraryrkesutbildare transformerar och omsätter den lokala, den nationella samt den egna intentionen vad gäller koppling mellan teori och praktik till konkret utbildningsinnehåll. Kapitlet fokuserar också på hur läraryrkesutbildare genom en form av dold transformation utövar kontroll och strävar efter att vinna studenternas samtycke till den/de diskurs/er om läraryrke, yrkeskunskap och yrkesutövande som förespråkas.

Som ett sätt att omsätta intentionerna använder sig läraryrkesutbildare av två olika undervisningsstrategier, uppgifter och konkretiseringar. Genom uppgifterna ställer de krav på att de studerande ska göra olika typer av kopplingar mellan högskole- och verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll, medan läraryrkesutbildarna själva med hjälp av konkretiseringar visar på relationer mellan litteratur- och föreläsningssinnehåll och konkret yrkesutövande. Dessa strategier speglar förutom läraryrkesutbildares föreställningar om teoretiskt och praktiskt utbildningsinnehålls roll i utbildning och yrkesutövande, också deras intentioner med och föreställningar om läraryrkesutbildning, läraryrke och pedagogisk yrkesverksamhet. Kapitlet inleds med en kort beskrivning av läraryrkesutbildares intentioner vad gäller kopplingar mellan teori och praktik såsom de uttrycks i kursplaner och i samband med kursintroduktioner. Därefter beskrivs de två undervisningsstrategierna uppgifter och konkretiseringar och avslutningsvis olika tillvägagångssätt som används i konkreta utbildningssituationer.

## Lärarytbildares sammankopplingsintentioner

Både i kursplanetexter och i samband med kursintroduktioner ger lärarytbildare uttryck för intentioner om att kurser ska leda till att teoretisk kunskap och erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning eller praktiskt yrkesutövande ska kopplas samman på olika sätt. I kursplanen för AUO-terminen står exempelvis att studenten:

...skall kunna: reflektera över, analysera och värdera kursens teoretiska kunskap i relation till praktiskt arbete. (Kursplan AUO)

Detta är en koppling som rör det högskoleförlagda innehållets relevans för yrkesutövandet, medan motsvarande koppling i målen för examensarbetet snarare kan beskrivas som en form av tillämpning av vetenskapliga metoder och vetenskaplig kunskap i samband med planering, genomförande och rapportering av examensarbetet. Hit hör också att:

...de studerande skall utveckla beredskap att initiera och delta i förändrings- och utvecklingsarbete utifrån ett reflekterande och vetenskapligt grundat arbetssätt. (Kursplan AUO)

I inriktningsterminens kursplan är inte kopplingen mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet framskriven på samma explicita sätt, men under kursintroduktioner betonas att kursen ska leda till ”kopplingar mellan teori och hur man gör i verkligheten” (Kursintroduktion Inriktning). De kopplingar som avses är kopplingar mellan det arbete som utförs i skolverksamheten och det teoretiska kursinnehåll som studenter möter under utbildningen. Enligt lärarytbildaren är kursmålen för studenterna:

...att de ska se hur lärare, vi, gör med våra barn och hur det kan se ut ur Vygotskys teoretiska perspektiv. (Kursintroduktion Inriktning)

Vid en annan kursintroduktion visar sig intentionen genom de krav på sammankoppling som ligger invävda i en kursuppgift, detta uttrycks på följande sätt:

...där ni kommer att få i uppgift att lägga upp ett lektionspass på vissa premisser och att ni då ska kunna argumentera för och styrka era ståndpunkter med referenser till kurslitteratur. (Kursintroduktion Inriktning)

Sammantaget speglar dessa intentioner olika föreställningar om relationen mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet som handlar om att; teoretisk kunskap ska värderas i ljuset av praktiskt arbete, att vetenskapliga kunskaper och metoder

ska tillämpas i yrkesutövandet, att yrkesverksamhet ska betraktas ur ett teoretiskt perspektiv och att praktiskt yrkesutövande kan ”styrkas” med hjälp av teoretisk kunskap. Detta kan jämföras med tidigare studier (Beach, 1990, 1995, 1997; Carlgren, 1992) som visar att lärarutbildares föreställningar om teori och praktik är avhängiga både de föreställningar om lärarutbildning som råder nationellt, lokalt och hos enskilda lärarutbildare. Men att koppla samma teori och praktik är inte bara ett mål i sig. Det speglar också lärarutbildares strävan att lägga upp utbildningen så att studenter ska reflektera, argumentera och ta ställning, för att de ska utveckla en egen yrkeskunskap och yrkesidentitet grundad på ett vetenskapligt förhållningssätt till såväl yrkesutövande som teoretisk kunskap.

## Uppgifter och konkretiseringar, två undervisningsstrategier för sammankoppling

Uppgifter och konkretiseringar har varit utformade så att exempelvis studenter i inriktningen har förväntats tillämpa ämnesdidaktisk forskning under sin vfu och jämföra det arbets- och förhållningssätt som förespråkas med vfu-lärarytbildarens arbetssätt. Detta tillvägagångssätt lyfter Carlgren m.fl. (2001) fram som vanligt förekommande. Andra uppgifter för inriktningsstudenterna har handlat om att pröva på övningar med utgångspunkt i ett teoretiskt perspektiv. För AUO-studenterna har uppgifterna fokuserat pedagogisk teori och forskning som rört utvecklingssamtal och föräldramöten, det vill säga sådana delar av läraruppdraget som de studerande inte i någon större utsträckning får erfarenhet av under utbildningen.

Både i inriktningen och det allmänna utbildningsområdet har det i de flesta uppgifter<sup>132</sup> förekommit krav på någon form av koppling mellan erfarenhet från verksamhetsförlagda studier och kurslitteratur. Graden av koppling som krävs eller förväntas varierar från krav på att lämna in en lista över den litteratur som lästs tillsammans med planeringen av ett undervisningsavsnitt<sup>133</sup> till att koppla samman ”teoretiskt innehåll” med exempel eller erfarenhet från förskole- eller skolverksamhet. Det senare kravet gällde för AUO-terminens pedagogiska ställningstagande och formulerades på följande sätt i kurshandboken ”... du knyter samman det teoretiska innehållet med praktiska exempel från din VFU” (Kurshandbok, AUO, s. 9). I inriktningsterminen motsvaras detta bland annat av en uppgift att planera tematisk undervisning.

---

<sup>132</sup> Här avses kursuppgifter och då främst studiegruppsuppgifter.

<sup>133</sup> Detta krav gällde för föräldramötesuppgiften i AUO-terminen.

Du skall lyfta fram det tematiska arbetssättet och beskriva din planering utifrån de didaktiska frågeställningarna samt /.../ hänvisa dina tankar kring språkutveckling och skönlitteratur till minst tre källor från kurslitteraturen. (Kurshandbok Inriktning, s. 17)<sup>134</sup>

Även i samband med muntliga examinationstillfällen har denna typ av uppgift förekommit, som till exempel när inriktningsstudenter hade i uppgift att presentera några medstuderaendes skriftliga temaplanering och lyfta fram ”teorierna” bakom de ”goda” erfarenhetsbaserade exempel som tagits upp.

Vid examinationen görs en kort innehållsgenomgång. Tanken är att den ska lyfta de riktigt goda exemplen och teorierna bakom dessa. (Kurshandbok Inriktning, fördjupningsuppgift, s. 20)

Flera av uppgifterna har funnits med i respektive kurshandbok. Andra har initierats av lärarutbildare eller mentorer under pågående föreläsning, seminarium, mentorsträff eller handledningssamtal. Den sistnämnda typen av uppgifter har ofta rört jämförelser och kopplingar mellan litteratur- och/eller föreläsningens innehåll och egna erfarenheter, som egen skolgång, tidigare yrkeserfarenhet eller erfarenhet från verksamhetsförlagda studier. Men det har också förekommit uppgifter utan något uttryckligt krav på sammankoppling uppgifter som av formuleringen att döma antingen ska fokusera på någon typ av erfarenhet eller litteraturinnehåll. Hit hör exempelvis vfu-uppföljningen i inriktningsterminen där de studerande hade i uppgift att berätta för varandra om hur vfu-uppgifterna genomförts och att diskutera vfu-erfarenheter. Liksom en uppgift i AUO-terminen där studiegruppen efter en föreläsning om ”svåra samtal” ska diskutera litteraturinnehållet och där uppgiften formuleras på följande sätt.

Här diskuterar ni boken *Det personliga samtalet*. Gör en kort skriftlig sammanfattning av vad ni diskuterat och kommit fram till. (Kurshandbok AUO, s. 8)

Ytterligare uppgifter utan krav på koppling har varit VFU-portföljen<sup>135</sup> samt några ämnesinriktade examinationer med fokus på ämnesteorier i matematik och engelska.

---

<sup>134</sup> Denna formulering är möjlig att tolka på olika sätt, men den tolkning jag gjort i detta fall är att planeringen i alla fall till viss del ska grundas på vfu-erfarenhet.

<sup>135</sup> I VFU-portföljen ska de studerande redogöra för sin yrkesmässiga progression. Det uttrycks inga krav på koppling till kurslitteratur eller teoretiska resonemang i detta dokument.



Innehållsmässigt har uppgifterna i de båda terminerna skiljt sig åt, även om de har varit lika till karaktären. I inriktningen har uppgifterna främst haft ett ämnes-teoretiskt och ämnesdidaktiskt innehåll<sup>136</sup> medan de i det allmänna utbildningsområdet har haft ett yrkessocialisationsorienterat perspektiv och fokuserat på yrkesrollen och läraruppdraget. För inriktningsstudenterna har fokus ofta legat på att jämföra innehåll i föreläsningar och kurslitteratur med den vfu-verksamhet de möter. Medan uppgifter för AUO-studenterna i större utsträckning varit formulerade så att de studerande, i studiegruppsdiskussioner, ska använda sig av både litteratur- och föreläsninginnehåll och vfu-erfarenheter. Det föreligger alltså en progression vad gäller uppgifternas utformning från termin tre till sista terminen. Denna progression påminner om den process Lave och Wenger (1991) och Lave (2000) beskriver, där den lärande går från en perifer till alltmer fullvärdig deltagare. Progressionstanken är också framskriven i kriterierna och målen för de verksamhetsförlagda studierna och i den vetenskapliga progressionen, vilket berörts i kapitel åtta.

När det gäller lärarutbildares egna konkretiseringar förekommer en variation mellan en generell och en individuell nivå, men också för i vilken grad kopplingen explicitgörs eller ligger implicit i sättet att bedriva undervisning. På den generella nivån uttrycks kopplingar eller relationer mellan teoretiska perspektiv och modeller och praktiskt yrkesutövande i termer av ”lärare”, ”vi lärare”, ”som lärare”, det vill säga kopplingar som relateras till lärare som grupp eller kollektiv. Den individuella tar sin utgångspunkt i den enskilda lärarutbildarens, eller specifika lärares arbets- och förhållningssätt i relation till specifika situationer i verksamheten.

De explicita respektive implicita kopplingarna kan relateras till olika sätt att förhålla sig till lärarutbildning som yrkestradition kontra akademisk tradition, men också till föreställningar om teori och praktik. Relaterat till den akademiska traditionen har det förekommit utbildningsinslag som varit rent ämnesteoretiska. En anledning till detta har då varit att utbildningsinslaget enbart varit avsett som en ämnesteoretisk fördjupning, en annan att lärarutbildaren saknat erfarenhet från det utbildningsområde de blivande lärarna ska vara yrkesverksamma inom. Detta kan jämföras med resultatet av Claessons (2000) studie som visar att lärarutbildare som saknar yrkeserfarenhet genomfört rent ämnesteoretiska utbildningsinslag av denna anledning. Den variation som förekommer kan alltså

---

<sup>136</sup> Även under några mentorträffar har studenter fått pröva på uppgifter med ett ämnesdidaktiskt fokus för att ”få erfarenhet” av ett visst undervisningsmoment som exempelvis skrivövningar och rättning av nationella prov i svenska. Studenter har också fått pröva på schemaläggning.

å ena sidan relateras till utbildningsinslagets syfte och lärarutbildarens kompetens och erfarenhet (jfr Beach, 1995), å den andra till lärarutbildares föreställningar om teori och praktik och syn på studenters lärande. Sammantaget inverkar alltså flera olika faktorer på hur utbildningen organiseras och genomförs.

## Lärarutbildares olika tillvägagångssätt i konkreta utbildningssituationer

I detta avsnitt belyses olika tillvägagångssätt som lärarutbildare använt i konkreta utbildningssituationer och de föreställningar om teori och praktik som kan relateras till dessa. De uppgifter och konkretiseringar som använts har haft olika utgångspunkter. Övervägande delen har tagit sin utgångspunkt i det högskoleförlagda innehållet och dess teoretiska modeller och perspektiv, det vill säga teorin har lyfts fram som norm eller ideal för det praktiska yrkesutövandet (jfr Carlgren 2003; Saugstad, 2002, 2004), medan några utgått från praktisk erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning eller yrkesutövande.

Lärarutbildare har dels använt sig av ett tillvägagångssätt som ska få studerande att reflektera över och/eller jämföra teoretiskt kursinnehåll med praktiskt yrkesutövande, dels att skapa möjligheter för de studerande att få pröva på att tillämpa det teoretiska perspektiv som förespråkas i kursen<sup>137</sup>. Å ena sidan handlar det om ett synliggörande av kopplingar mellan teoretiska utgångspunkter och konkret yrkesutövande och å den andra om att skapa situationer i syfte att dessa ska bidra med yrkeserfarenhet. I samband med analysen framträdde sex olika tillvägagångssätt:

- Uppgifter/konkretiseringar för att synliggöra kopplingen mellan hf- och vfu-innehåll
- Synliggörande av hur en teoretisk utgångspunkt kan tillämpas i yrkesutövandet
- Uppgifter/konkretiseringar för tillämpning av teori i syfte att bidra med yrkeserfarenhet
- Berättelser för att belysa relationen mellan teorier och konkret yrkesutövande
- Teori som lins för reflektion över yrkesutövande
- Teoretisering av vfu-erfarenhet

---

<sup>137</sup> Detta har förekommit både under de verksamhetsförlagda studierna, föreläsningstillfällena och mentorträffar.

## Uppgifter/konkretiseringar för synliggörande av koppling mellan hf- och vfu-innehåll

Detta tillvägagångssätt tar sin utgångspunkt i en föreställning om att relationen mellan olika utbildningsinnehåll behöver synliggöras för studenterna. Genom uppgifter och konkretiseringar skapar lärarutbildare situationer, i vilka de studerande ska reflektera över eller jämföra en teoretisk utgångspunkt med praktiskt yrkesutövande. Speciellt i inriktningen har flera uppgifter handlat om att observera och jämföra vfu-lärarutbildarens arbets- och förhållningssätt med det som har presenterats i kurslitteratur eller föreläsningar<sup>138</sup>. En vfu-uppgift får illustrera detta, uppgiften initierades under ett föreläsningstillfälle där lärarutbildaren, Matilda, berättar om tre olika undervisningsstrategier som Skolverket funnit att lärare tillämpat i samband med läs- och skrivundervisning.

Matilda säger att det är ”Whole language approach” som gäller och att skolverkets undersökning av läs- och skrivprocessen 1998 visade att det fanns tre olika miljöer för svenskundervisning i de undersökta kommunerna. Hon lägger på OH bilder som förklarar de tre miljöerna. A-miljön där processkrivning förekom, B-miljön där undervisningen utgick från läromedelstexter och C-miljön där eleverna reproducerade läromedelstext. (Föreläsning Inriktning)

Som ett sätt att synliggöra kopplingen mellan de tre undervisningsstrategierna och vfu-lärarutbildares svenskundervisning ges de studerande i uppgift att göra jämförelser mellan dessa under vfu-perioden.

Matilda uppmanar studenterna att ta med sig modellen till sin vfu-plats och jämföra med den undervisning som bedrivs där. (Föreläsning Inriktning)

De uppmanas också att jämföra, analysera och reflektera över den språksyn som ligger till grund för de tre undervisningsstrategierna, den egna språksynen och det undervisningssätt som vfu-lärarutbildaren tillämpar.

Matilda lägger på en OH med rubriken; Var finns A-C-miljöer? De studerande uppmanas att fundera över den språksyn som ligger i olika sätt att lägga upp arbetet. Hon säger ”Ni måste reflektera inte bara köpa ett tillvägagångssätt”, att de inte bara får ta efter handledarens sätt att arbeta. En student frågar hur många mer A-miljöer det finns än C-miljöer. Matilda svarar att; C-miljön är mest vanlig. /.../ Matilda pratar om att det inte är många lärare som förändrat sitt arbetssätt, och uppmanar återigen studenterna att titta på vilken miljö de ser på sin vfu-plats. (Föreläsning Inriktning)

---

<sup>138</sup> Hit räknas också de ”miniföreläsningar” som har ägt rum i samband med examensarbetshandledningssamtal och vid några tillfällen i anslutning till vfu-handledningssamtal.

Av Matildas resonemang framgår att hon vill få de studerande att reflektera över den språksyn de själva har och ”inte bara köpa” vfu-handledarens tillvägagångssätt. I uppgiften ligger att använda resultaten av skolverkets undersökning, lärarutbildares tre undervisningsstrategier, som lins för analys av det praktiska yrkesutövande de möter i verksamheten och eget arbets- och förhållningssättet till ämnesområdet. Hon betonar att det är studenternas uppgift att arbeta för förändring och utveckling av ämnesundervisningen till den A-miljö som ligger i linje med kursplanemålen och den nya ämnesdidaktiska forskning som lyfts fram under kursen<sup>139</sup>.

Matilda säger att de inte kan omvända handledarens syn (språksyn) på fyra veckor men att de kan säga att de vill pröva att arbeta med processkrivning med eleverna. Hon pratar om att när de är färdiga lärare så ska de vara säkra och kunna argumentera för och berätta om sin språksyn för kollegor. Hon säger att hon tycker att de ska köra sitt race oavsett om kollegor arbetar på annat sätt, men tillägger att det kan vara svårt under vfu:n. (Föreläsning Inriktning)

Det tillvägagångssätt Matilda förespråkar kan tolkas på olika sätt. Å ena sidan förespråkar hon att de studerande ska tillämpa ämnesdidaktisk forskning som ligger i linje med den A-miljö som hon själv också ”brinner” för, något hon gör i syfte att denna språksyn ska komma att genomsyra de blivande lärarnas undervisning. Att ämnesdidaktisk forskning ska tillämpas kan tolkas som grundat på en föreställning om teori och forskningsresultat, som normerande för det praktiska yrkesutövandet, ett förhållningssätt som både Beach (1995), Carlgren (1992, 1996, 2003), Göhl (2003) och Saugstad (2002) visar förekommer i lärarutbildningen. Å andra sidan betonar hon vikten av att de studerande reflekterar över, förhåller sig kritiskt till och jämför innehållet i de högskoleförlagda studierna med det faktiska yrkesutövande de möter, och därmed utvecklar en egen språksyn. Detta kan relateras till idén om att utbilda kritiska och reflekterande praktiker, så som det uttrycks i såväl lokala som nationella policydokument, ett synsätt som i sin tur grundas på Schöns (1983, 1987) texter om reflekterande praktiker.

### **Synliggörande av hur en teoretisk utgångspunkt kan tillämpas i yrkesutövandet**

Ett annat tillvägagångssätt, som liksom det föregående grundas på en föreställning om att relationen mellan utbildningsinnehåll behöver synliggöras,

---

<sup>139</sup> Vid flera tillfällen har hfU-läroinnehållare pekat på att ny forskning inte tillämpas i någon större utsträckning i verksamheten, vilket också framgår av studenters samtal om vfu-erfarenheter (se kapitel 12, 13).

utgörs av att lärarutbildare berättar om hur ett teoretiskt perspektiv kan praktiseras i klassrummet. Ett exempel är när Matilda verbaliserar och exemplifierar kopplingen mellan den sociokulturella språksyn som lyfts fram som aktuell under kursen, och sätter detta i relation till den egna språksynen.

Matilda säger ”Idag gäller det sociokognitiva konstruktivistiska perspektivet”, /.../ hon berättar att det handlar om att elever i interaktion med andra konstruerar kunskap och att individens utveckling ses som ett resultat av en spiraleffekt. En undervisningsmodell som Matilda säger hör hemma i detta synsätt är exempelvis processinriktad skrivning, modelltexter, och scaffolding. Hon berättar att den språksyn som tar sin utgångspunkt i det sociokognitiva konstruktivistiska perspektivet grundas på Vygotskys teorier och syn på språket. Att lärandet ses som en process i vilken eleverna gradvis tillägnar sig ny kunskap. Matilda säger att hon delar Vygotskys språksyn. (Föreläsning Inriktning)

Matilda berättar också hur hennes syn på språk påverkat hennes sätt att förhålla sig till elevers lärande, kunskapsinhämtande och sättet att organisera undervisningen.

Matilda berättar om hur hennes språksyn inverkade på hur hon organiserade arbetet i klassen. Det innebar att eleverna fick arbeta tillsammans, att hon organiserade lärandet så att det skulle engagera eleverna, att hon arbetade på att bygga stödstrukturer för eleverna exempelvis genom att använda modelltexter eller scaffolding. Hon betonar att man som lärare aldrig får lämna elever i sticket för då blir skolan inte rolig. Hon säger att hon visat exempel på modelltexter vid ett tidigare föreläsningstillfälle. (Föreläsning Inriktning)

Matildas tillvägagångssätt som handlar om att synliggöra hur en teoretisk utgångspunkt kommer till uttryck i konkret klassrumsarbete kan ställas emot Hellspongs, Wolraths, Söderbergs och Selanders (i Selander, 2006) resonemang om att studerande under utbildningen oftare lär sig ”om teorier” än att ”tänka i linje med teorier.” Att lära om teorier avser att lära om teorins definitioner, historiska villkor och dess upphov, medan att lära sig tänka i linje med teorier handlar om att se hur begrepp kopplas samman och om vilka begrepp som är metaforiska. Det handlar också om betydelsen av att associera till en teori och använda dess perspektiv som utgångspunkt för att förklara något eller vad som inte kan förklaras med hjälp av teori. Den undervisningsstrategi som Matilda använder sig av menar jag huvudsakligen ligger i linje med att lära sig tänka och agera, i linje med den språk teori som lyfts fram under föreläsningen. Däremot kan de föreläsningar där kopplingarna mellan det teoretiska innehållet och yrkesutövandet inte varit lika tydligt beskrivas som att de ligger mera i linje med

att lära om teori. Vid dessa tillfällen har det varit upp till den studerande att själv skapa kopplingen. Några sådana exempel är en föreläsning om ”svåra samtal” som fokuserade på kommunikationsteori och uppgifter med fokus på att diskutera litteraturinnehåll.

### **Att tillämpa teorier – ett sätt att organisera utbildning för att studenter ska ”få erfarenhet”**

I samband med verksamhetsförlagda studier, föreläsningar samt mentors- och studiegruppstillfällen har lärarutbildare organiserat undervisningssituationer där de studerande fått tillämpa teoretiska modeller eller perspektiv för att de ska få pröva på och få erfarenhet. Ämnesdidaktiska uppgifter med fokus på aktuell ämnesdidaktisk forskning har tillämpats både under de verksamhets- och högskoleförlagda studierna medan yrkessocialisationsorienterade uppgifter i form av föräldramöte och utvecklingssamtal har tillämpats i de högskoleförlagda. Relaterat till utbildningsplanen beskrivs inte tillämpning av teori explicit som ett arbetssätt. Däremot betonas att de studerande ska utveckla en beredskap att möta samhällets krav på förändring och förnyelse av förskole- och skolverksamhet och att de verksamhetsförlagda studierna ska förankras i forskning och teori (jfr kapitel 7).

Genom tillämpningsuppgifter, som ofta också ska examineras (jfr kapitel 10), har lärarutbildare skapat möjlighet för de studerande att ”få erfarenhet” av ”konkret” yrkesutövande som är relaterat till det teoretiska kursinnehållet. Följande vfu-uppgift i inriktningen får illustrera detta.

Nu ska ni ut på er första Vfu-vecka. Det blir säkert ett härligt avbrott samt en möjlighet till att få pröva teorier kring lärande i praktiken. Under veckan ska ni utföra en skrivuppgift med era elever /.../ Här får ni en nyttig erfarenhet av skrivarbete... (Kurshandbok Inriktning, s. 15)

När det gäller tillämpning av ämnesdidaktiska uppgifter har de studerande under föreläsningar och i studiegrupper fått pröva på olika sätt att arbeta med poesi, glosor, kreativ matematik, matematiksamtal, med mera. Ett exempel från en föreläsning i inriktningen, får illustrera hur Majken i syfte att låta de studerande pröva på skillnaden mellan traditionell glosinläring och det sätt att arbeta med ordförståelse som hon själv tillämpar. Ett arbetssätt som är grundat på en minnesteoretisk förståelse av hur ett meningsfullt och förståelseinriktat lärande av ”glosor” kan ske.

Majken tar fram två kuvert och delar in studenterna i två halvgrupper, A och B. A-gruppen får ta en lapp var ur ett kuvert och B-gruppen en lapp ur ett annat kuvert. Majken instruerar om att de inte får titta på lappen förrän hon säger till. De får i uppgift att memorera orden i ca 1 ½ minut, därefter ska de skriva ner alla ord de kommer ihåg. /.../ Efter en stund när alla skrivit klart uppmanar Majken studenterna att räkna de ord de skrivit ner. Hon låter studenterna i A respektive B-gruppen berätta hur många ord de skrivit ner. Hon jämför resultatet mellan de båda grupperna, A-gruppen har mellan 10-17 ord medan B-gruppen har 18- 25, många har 24-25 ord. Majken frågar, lite skämtsamt, om A-gruppen har mycket sämre minne än B-gruppen. (Föreläsning Inriktning)

Övningens resultat använder Majken för att visa på hur minnesteorin fungerar i praktiken och vilka effekter det får på studenternas lärande, men också för att argumentera för förändring av den traditionella glosinläring som hon menar fortfarande tillämpas av flertalet vfu-lärarytbildare. Hon relaterar också övningen till egen erfarenhet av detta arbetsätt som lärare knyter an till en teori om ”olika lärostilar” och betonar att lärare behöver ha tillgång till en mängd ”olika lärostilar” för att kunna möta enskilda elevers behov och intressen.

Majken pratar om att hon arbetat med dessa övningar i klassen, att halva klassen fått meningar och andra halvan ord utan sammanhang. Hon berättar om resultatet och betonar att det är lättare att minnas om orden är ordnade i kategorier. Hon pratar om att ett bra sätt att arbeta med ord är till exempel att arbeta med alla ord som hör till ett område samtidigt, som idrottsord, kroppsord, färgnamn, eller djurnamn. Majken betonar att man som lärare behöver ha många olika tillvägagångssätt när man arbetar med ord. /.../ Hon hänvisar till olika lärostilar och lägger på en OH som behandlar ”linguistic, logical, mathematical, visual-spatial, musical people, kinesthetic learning style, interpersonal and intrapersonal” och förklarar vad de olika stilarna innebär i relation till elevers lärande i klassrummet. (Föreläsning Inriktning)

Uppgifter där tillämpningen av teori inte har varit lika tydligt uttalad från hfylärarna som i de föregående är föräldramötes- och utvecklingssamtalsuppgifterna som har genomförts i studiegrupp. De enda krav som ställs i dessa båda uppgifter är att de studerande ”ska referera till litteratur” i det underlag som ska lämnas in. I kurshandboken ges flera förslag på referenser som kan användas (Kurshandbok AUO). I dessa uppgifter ligger betoningen snarare på att de studerande ska få erfarenhet av dessa delar av yrkesutövandet och utveckla en yrkesfärdighet än på tillämpning av teori. Under föreläsningen om utvecklingssamtal motiveras exempelvis rollspelsuppgiften med att lärarytbildaren ”och kollegorna på hennes skola brukar öva rollspel för att bättre klara olika situationer”. (Föreläsning AUO)

Studenter har också haft i uppgift att i studiegrupp tillämpa det föreläsningssinnehåll som lyfts fram under kursen i olika typer av planeringsuppgifter. Planeringen av ett undervisningsavsnitt där film används som utgångspunkt för tematiskt arbete är ett exempel. Av anvisningen i kurshandboken framgår att:

Du kommer att få tillfälle att se två filmer under kursen. Din uppgift tillsammans med din studiegrupp blir att utifrån min föreläsning hitta former för hur filmerna kan vara utgångspunkt för ett tematiskt arbete samt vilka mål ni vill uppnå med detta arbete (se kursplaner). (Kurshandbok Inriktning)

I uppgiften explicitgörs inte krav på koppling mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, men av ett fältsamtal med lärarutbildaren och av det föreläsningssmaterial som delades ut framgår att föreläsningen har baserats på en mix av lärarutbildarens tidigare erfarenhet och teoretisk kunskap om det aktuella området. Tillvägagångssättet att utforma uppgifter som handlar om att pröva teorier i praktiker kan relateras till Bronäs (2003) resonemang om att detta tillvägagångssätt innebär att teorierna ges företräde framför praktiken och verksamheten. Samtidigt är dessa uppgifter ett sätt att få studenter att diskutera och skapa möjligheter för dem att utveckla ett eget arbets- och förhållningssätt (jfr Beach, 1995, 1997).

### **Berättelser om konkret yrkesutövande – ett sätt att konkretisera teori**

Ett annat tillvägagångssätt som använts vid flera tillfällen är berättelser om konkret yrkesutövande. Ibland beskriver lärarutbildare hur de själva och ibland hur andra lärare arbetat och förhållit sig i olika situationer. Men till skillnad från Matildas tydliga beskrivning har både lärarutbildares egna och i flera fall också föreläsningssinnehållets teoretiska utgångspunkter legat mer eller mindre underförstådda i det arbets- och förhållningssätt som presenterats. Detta har inneburit att det varit upp till den eller de studerande att försöka tolka och bilda sig en uppfattning om vilka teoretiska utgångspunkter som använts. Även om lärarutbildare indirekt gett uttryck för det egna synsättet genom beskrivningen av yrkeserfarenheter eller tillvägagångssätt har detta inte explicit kopplats till en namngiven teori eller teoretisk utgångspunkt, som när Elin under en föreläsning om utvecklingssamtal berättar om hur hon brukar gå tillväga för att elever ska få förståelse för och kunna prata om den egna utvecklingen:

Elin lägger på en OH och pratar om att hon brukar plocka ner uppnåendemålen i år 5 och relatera dem till exempelvis vad barnen läste för böcker under



terminen. Hon berättar att hon plockar ner målen till det arbete som eleverna gör i klassen så de kan förstå och tänka på det när de ska prata om sin utveckling i samband med utvecklingssamtalet. (Föreläsning AUO)

Under föreläsningen berättar Elin också om hur klassrumsmiljön kan organiseras för att underlätta för eleverna att vara delaktiga i det egna lärandet. Hon delar även med sig av en mängd ”tips” på hur denna typ av samtal kan genomföras och sådant som är viktigt att tänka på:

Elin pratar också om hur man som lärare organiserar klassrummet för att elever lätt ska kunna titta på sina mål under arbetets gång. /.../ Hon lägger på en OH med en checklista, ett ”lärarkomihåg”. Hon säger att hon har något att föreslå, eftersom hon menar att det är gott att få lite ramar och inte behöva tänka allt nytt (som nybliven lärare), eftersom dessutom allt redan finns. Hon säger också att det är lättare att tänka om något som redan finns och anpassa det till sin klass, något hon menar studenterna kan ha i åtanke när de förbereder samtal. /.../ Ytterligare en OH läggs på, den handlar om vad studenterna ska tänka på under utvecklingssamtalet. (Föreläsning AUO)

Av själva föreläsningssinnehållet framgår inte om Elins tillvägagångssätt är grundat i en teoretisk förståelse eller enbart i hennes yrkeserfarenhet, det vill säga hon refererar inte explicit till teori, men i det kompendie som studenterna får finns referenser till litteratur om utvecklingssamtal samt skolans läroplan, Lpo 94. Detta menar jag visar att det finns en teoretisk grund för det handlande som Elin berättat om men som inte explicit görs under föreläsningen, utan ligger inbäddad i berättelsen om hur hon brukar arbeta. I flera föreläsningssammanhang har jag observerat att det inte görs några explicita kopplingar till det teoretiska kursinnehållet, men som observatör känner jag igen innehåll ifrån kurslitteratur. Detta kan jämföras med Claessons (2004) resultat som pekar på att lärare sällan explicit gör sina pedagogiska och didaktiska kunskaper utan att dessa ofta placeras in i en helhet av antaganden om människor och undervisning. Det vill säga deras teoretiska kunskaper kommer till uttryck i berättelser som rör arbets- och förhållningssätt och i konkret handlande.

I såväl nationella som lokala dokument relateras praktisk och beprövad erfarenhet till lärarutbildare som är yrkesverksamma i förskole- och skolverksamhet. Denna studie visar dock att även flertalet hfu-läroinnehåll använder berättelser om eget eller andra lärares arbete som en illustration av eller i anslutning till litteratur- och kursinnehållet. Att lärare arbetar på detta sätt framgår även av flera andra studier (Göransson, 2004; Schyberg, 2007; Öberg Thuleus, 2008). Öberg Thuleus studie visar att hfu-läroinnehåll använder sin

erfarenhetsbank för att stimulera studenter att utforma ett eget arbets- och förhållningssätt.

### **Teori som grund för reflektion över yrkesutövande och egen praktisk yrketeori**

Ytterligare ett tillvägagångssätt, som främst använts av hfu-läroarbetsutbildare, har varit att synliggöra teoretiska perspektivs roll i relation till yrkesutövandet. Hfu-läroarbetsutbildare har exempelvis lyft fram det teoretiska perspektiv som ligger till grund för utbildningen, det förhållningssätt som de studerande socialiseras in i, och satt detta i relation till den inverkan det kan ha på det konkreta yrkesutövandet. Som när Ebba under en föreläsning lyfter fram och konkretiserar det socialkonstruktivistiska synsättet:

Ebba lägger på en OH och säger att den känner studenterna igen från utbildningens första kurs. Den tar upp den socialkonstruktivistiska synen. Hon tillägger att studenterna väl kan detta utantill och påpekar att detta sätt att leda nu är självklart för dem, ”annars är det trist”. Ebba berättar helt kort om den konstruktivistiska synen där elever konstruerar kunskap och om den komplexa lärarroll som hör till detta synsätt. Hon säger att det är lärarens uppdrag att konkretisera detta synsätt genom sitt val av arbetsformer. /.../ och pratar om att i den konstruktivistiska kunskapssynen är det viktigt att ha en varierad pedagogik och att individualisera. /.../ Hon berättar att hon upplevt att skolan (lärare) tror att individualisering innebär att alla måste göra olika saker, men det håller inte Ebba med om, hon menar att man kan låta alla barn läsa samma saga men bearbeta den på olika sätt. (Föreläsning AUO)

Utifrån exemplet om hur individualisering kan tolkas relaterar Ebba till att de studerande själva måste ”hitta sin” egen ”ledarstil” och att de då kan ta utgångspunkt i den modell över olika ledarstilar som presenteras i en av kursböckerna.

Ebba pratar om att studenterna ska försöka hitta sin ledarstil, att de kan använda Stenssons bok som en hjälp att få syn på sitt ledarskap, hon pratar om att ledarskap inte är något konstant utan säger att det förändras, och att studenterna ska fråga sig; vilken ledarstil jag (de) har och varför jag (de) valt den. (Föreläsning AUO)

Av Ebbas beskrivning förefaller det som om den teoretiska modellen ska användas som grund för reflektion över det egna agerandet och som utgångspunkt för förändring av detsamma. Detta synsätt skiljer sig från tidigare beskrivningar där teori omsatts till konkreta undervisningsinslag. Ebba betonar att de studerande förväntas utveckla en egen yrketeori, vilket också framgår av

”Anvisningarna för verksamhetsförlagd utbildning” (2003). Bronäs (2006) beskriver teoriens funktion på båda sätten, både Matildas och Ebbas. Samtidigt som Bronäs pekar på att teorier behövs som ett arbetsredskap för att förstå, förklara och ifrågasätta olika undervisningssituationer och lärarens egna värderingar, måste teori också kunna omvandlas och brukas i en konkret situation. Hon betonar att alla bär med sig ”...teorier som styr hur situationer uppfattas och hur vi förhåller oss till olika situationer” (Bronäs, 2006, s 123).

Under föreläsningar har lärarutbildare också lyft fram och synliggjort hur de teoretiska utgångspunkterna i form av syn på kunskap och lärande påverkar sättet att lägga upp och genomföra uppgifter och undervisningsinslag i klassrummet. Ett exempel från ett föreläsningstillfälle i inriktningen får illustrera detta.

Matilda fokuserar på undervisningsbaserat lärande, hon lägger på en OH, och pratar om att det är viktigt att studenterna tänker på att deras syn på kunskap och lärande påverkar hur de organiserar undervisningen och att ”de måste ställa sig varför frågor, eftersom man som lärare hela tiden gör olika val”. Val som är grundade på teorier. Hon betonar att det är viktigt att få syn på sin lärarroll och att man funderar över innehåll och upplägg av undervisningen som exempelvis om eleverna behöver arbeta med grammatik, stavning etc. i olika ”snuttar”. Hon pratar om att det är viktigt att studenterna funderar över vilken lärare de blir. Hon lägger på en OH med seriefiguren Pricken, som belyser två olika sätt att se på kunskap, det ena jag har lärt honom, det andra han har lärt sig, pratar om lärares uppdrag och säger till studenterna att de ”ska ordna situationer för lärande”. (Föreläsning Inriktning)

Både under föreläsningar, i uppgifter och konkreta undervisningssituationer har lärarutbildare betonat vikten av att de studerande reflekterar över egna teoretiska utgångspunkter och eget tillvägagångssätt. De har också synliggjort hur dessa är relaterade till varandra och vilken funktion teorier kan fylla i yrkesutövandet.

Det förekommer också att lärarutbildare pekar på vikten av att de studerande förhåller sig kritiskt till de teorier som presenteras i kurslitteratur och bildar sig en egen uppfattning, en egen yrkest teori, vilket ett exempel från en föreläsning får visa på:

Edit pratar om att det kan vara svårt att tro på handböcker för att de inte stämmer med de situationer man möter. Hon menar att de som pedagoger måste bilda sig en egen uppfattning, eftersom det som står i böckerna låter bra i teorin men inte stämmer i praktiken, verkligheten. (Föreläsning AUO).

Av föreläsningen framgår att teoretiska perspektiv och modeller inte är något som kan appliceras direkt på yrkesutövandet utan är något som studenter ska reflektera över och ta ställning till i relation till de villkor som råder i verksamheten.

### **Teoretisering av studenters vfu-erfarenhet som ett sätt att koppla samman**

I materialet förekommer som jag tidigare nämnt några tillfällen då en uppgift och några konkretiseringar tar sin utgångspunkt i studenters vfu-erfarenheter, ett tillvägagångssätt som förespråkas starkt i regeringens proposition (Prop. 1999/2000:135). En sådan uppgift är att de studerande ska samla vfu-erfarenheter som kan bidra till ämnesdidaktiska och ämnesteoretiska diskussioner i högskolekontexten.

Era iakttagelser blir intressant ämnesinnehåll under kursens olika seminarier och föreläsningar och kommer förhoppningsvis att ge upphov till givande diskussioner och tankeutbyte kring elevers språkutveckling, teori och praktik knyts ihop.<sup>140</sup> (Kurshandbok Inriktning, s. 2)

Detta tillvägagångssätt kan till en del sägas ta sin utgångspunkt i den föreställning Saugstad (2002) beskriver som motsatsen till den föreställning där teori ses som norm för praktiken, det vill säga en föreställning där teori ses som härledd ur praktiken. Eller som Liedman (2001) och Gustavsson (1996, 2004) uttrycker det "all kunskap är i grunden praktisk" (jfr Hallberg, Molander & Olausson, 1996). Men relaterat till uppgiftens utformning verkar det snarare handla om en blandning av dessa båda, där lärarutbildaren snarare avser en teoretisering av studenters vfu-erfarenheter än att utveckla teori utifrån vfu-erfarenhet.

Bara vid några tillfällen har det förekommit att lärarutbildare explicit har teoretiserat studenters vfu-erfarenhet eller tagit sin utgångspunkt i studenters praktiska erfarenheter och tydligt verbaliserat kopplingen mellan dessa och kursens teoretiska perspektiv (jfr Prop. 1999/2000:135). Följande exempel från en vfu-uppföljning med fokus på matematik får illustrera detta.

Elsy säger att hon hört att samtliga grupper pratat om att de tycker det behövs mera konkret material i matematikundervisningen. Att de frågat sig varför

---

<sup>140</sup> Denna skrivning är, liksom flera av de examinationsuppgifter som presenterats i kapitel tio, möjlig att tolka på olika sätt. Antingen som att uppgiften ligger i linje med reformintentionen, att praktisk erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning ska utgöra utgångspunkt för de högskoleförlagda studierna, eller som att den praktiska erfarenheten snarare ska utgöra ett bidrag till diskussionen, vilket jag menar är något annat.

handledarna inte använde mera konkret material och att studenterna upptäckt genom vfu-uppgiften hur väl det konkreta materialet behövs. /.../ Elsy ger exempel på arbetssätt när det gäller matematik och refererar till Gudrun Malmers modell och de tre områden Malmer menar är viktiga för utveckling av elevers matematiska kunskap. Hon skriver på tavlan, gemensamma erfarenheter, samtal och dialog samt gemensamma begrepp. Hon frågar studenterna hur många som bara sett elever arbeta i matteböcker under vfu:n, flera räcker upp handen. (Vfu-uppföljning Inriktning)

Förutom att synliggöra relationen mellan vfu-erfarenheter och Malmers teoretiska modell synliggör Elsy också relationen mellan det undervisningssätt som Malmer förespråkar och dess relevans i relation till innehållet i kursplanemålen. Hon kopplar också detta till lärarens uppdrag:

Elsy betonar återigen att elever måste ha gemensamma tillfällen i matematik och säger att det är en förutsättning för att kunna nå kursplanemålen. Hon berättar att Malmers modell handlar om att elever genom att samtala med någon som förstått kan lära mera matematik, det handlar både om samtal mellan elever och mellan elever och lärare, men hon betonar också att eleven också måste arbeta med sin egen individuella färdighetsträning och knyter an till ett samtal om multiplikation hon hört i en av studiegrupperna. En student uppmanas berätta om sin erfarenhet och studenten berättar att handledaren sagt att eleverna inte behövde förstå multiplikation, bara lära sig den utantill, förståelsen kunde komma senare. Elsy säger att hon kommer att komma in på multiplikation under ett senare kurstillfälle och att de då kan diskutera detta. Därefter återknyter hon till Malmers modell och pratar om att matematikundervisning ska bestå av gemensamma erfarenheter, samtal och dialog samt en individuell del. Elsy betonar att språkutveckling är en viktig del, för om eleverna inte har de matematiska begreppen så tappar de i förståelse. (Vfu-uppföljning Inriktning)

I det här fallet agerar Elsy en typ av översättare, ett tillvägagångssätt som också har använts vid flera tillfällen då hfut-läroarutbildare översatt det vardags- eller erfarenhetsspråk de studerande använder i berättelser om vfu-erfarenheter till det "akademiska" språkbruk som används i kurslitteratur och styrdokument. Ett exempel på detta är när Ellen översätter Sallys berättelse om konflikter mellan barn som hon uttrycker i termer av en del barns övermakt som en orättvisa i barngruppen till termer som "demokratiska principer", "solidaritet" och "värdegrundsfrågor" (Studiegrupp AUO FÖ).

## Sammanfattande reflektion

Detta kapitel fokuserar både hur läroarutbildare transformerar och omsätter lokala, nationella och egna intentioner vad gäller koppling mellan teori och

praktik och hur de utövar hegemoni genom de undervisningsstrategier som används. Av kapitlet framgår att lärarutbildare använder sig av två undervisningsstrategier som speglar både lärarutbildares föreställningar om teori och praktik och intentioner med och föreställningar om lärarutbildning men också om läraryrke och pedagogisk yrkesverksamhet. De två undervisningsstrategier som används är uppgifter och konkretiseringar. Flertalet uppgifter innehåller krav på att de studerande på något sätt ska koppla samman teoretiskt kursinnehåll och exempel eller erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning. Konkretiseringar innebär att lärarutbildare själva på olika sätt konkretiserar, exemplifierar och/eller visar på relationen mellan teoretiskt kursinnehåll och yrkesutövande i förskole- eller skolverksamhet. Vid uppgifter däremot läggs ofta ansvaret för ”brobyggandet” på studenterna men i samband med konkretiseringarna ”bygger” lärarutbildare på olika sätt ”bron” mellan teoretiska utgångspunkter och yrkesutövande och vice versa.

Att de uppgifter och konkretiseringar lärarutbildarna använder ofta tar sin utgångspunkt i ett teoretiskt perspektiv eller en teoretisk modell kan jämföras med Bergquists (2000) studie som visar att bilden av teori som förebild verkar återskapas i de frågor lärare formulerar. Antingen handlar de uppgifter lärarutbildarna formulerat om att betrakta verksamheten med teorin som lins, eller att tillämpa ett arbets- och förhållningssätt som ligger i linje med teorin (jfr Selander m.fl., 2007). Detta tillvägagångssätt kan relateras till ett synsätt där teorier ses som normerande för praktiken, liksom att forskningsresultat ska tillämpas i verksamheten (jfr Carlgren, 1986, 1996, 2003; Carlgren m.fl., 2001; Saugstad, 2002), medan konkretiseringar ofta synliggör hur teori kan komma eller kommer till uttryck i skolpraktiken. Speciellt när det gäller ämnesdidaktiska konkretiseringar har dessa syftat till att studenter direkt eller indirekt ska få erfara det ”nya” teorigrundade arbetssätt som behandlas i kursen.

De uppgifter lärarutbildare har använt har haft olika karaktär (se kapitel 10). Ibland har betoningen legat på kontroll och vid andra tillfällen på förståelse och utveckling av pedagogisk kunskap, det vill säga två olika förhållningssätt till examinationsuppgifter som liknar de förhållningssätt som lärarna i Trowalds (1997, a) studie utgick ifrån. Uppgifterna har ofta haft inslag av reflektion, vilket kan jämföras med skrivningar i propositionen (Prop. (1999/2000:135) där reflektion beskrivs som ett redskap för att realisera en ökad sammankoppling mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet (jfr kapitel 6). Ibland har reflektionen explicitgjorts i uppgiften, och ibland har den legat implicit i uppgiftens utformning. Reflektion har använts vid jämförelser och

sammankoppling av egna erfarenheter av förskole- och/eller skolverksamhet och innehåll i kurslitteratur. I samband med uppgifter och konkretiseringar sker en form av dold transformation vad gäller föreställningar om teori och praktik, i vilken lärarutbildare utövar kontroll genom den diskurs och det tillvägagångssätt som tillämpas, det vill säga genom att låta studenter få pröva på olika uppgifter strävar lärarutbildarna efter att få deras samtycke till den yrkeskunskapsdiskurs som förespråkas (jfr Fairclough, 1992).

Inom ramen för de båda undervisningsstrategierna, visar analysen att lärarutbildare använder sex olika tillvägagångssätt i konkreta utbildningssituationer. Jämfört med resultaten av Beachs (1990, 1995, 1997), Carlgrens (1992) och Erixon Arremans (2005) studier kan dessa strategier sägas vara grundade på föreställningar om teori och praktik. Av nämnda studier framgår också att dessa föreställningar både inverkar på det innehåll som fokuseras, hur utbildningen organiseras och hur undervisningen genomförs. Med utgångspunkt i Saugstads (2002) beskrivningar av föreställningar om teori och praktik kan fem av de sex tillvägagångssätt som lärarutbildarna tillämpar till övervägande del sägas vara grundade på att teori ses som norm för praktik. En viktig skillnad från tidigare lärarutbildning är dock att diskursen att tillämpa teori i alla fall till viss del artikuleras på ett nytt sätt. Flera lärarutbildare lyfter fram teoritillämpning i relation till blivande lärares uppdrag att agera förändringsagenter, en förändring som även Carlgren (2003) och Morberg m.fl. (2006) lyfter fram.

Av analysen framgår att ”sammankopplingsintentionen” oftast utgör en del av lärarutbildarnas undervisningsstrategier. Detta kan jämföras med Beachs (1995, 1997) studier av 1984/85 års lärarutbildningsreform som visar att den intention att integrera ”teoretiska och praktiska” utbildningsinslag som skrevs fram i de lokala dokumenten inte påverkade lärarutbildares undervisningsmodeller i någon högre grad. Enligt denna studies resultat verkar det alltså ha skett en förändring över tid, då det i flertalet uppgifter ställs krav på någon form av koppling mellan teori och praktik. Däremot förekommer en variation när det gäller i vilken utsträckning lärarutbildare själva konkretiserar denna koppling respektive lämnar över åt de studerande att göra den. I detta sammanhang är det viktigt att peka på att en del av den skillnad som framträder mellan resultatet av Beachs och denna studie kan hänga samman med att de utförts i universitets- respektive högskolekontext och de olikheter detta medför när det gäller att organisera och genomföra lärarutbildning.

Något som är viktigt att lyfta fram är att få av uppgifterna tar sin utgångspunkt i studenters praktiska erfarenhet, vilket går stick i stäv med reformintentionen att studenters praktiska erfarenhet ska utgöra utgångspunkt för de högskoleförlagda studierna. Att studenters praktiska erfarenhet sällan utgör utgångspunkt för teoretiska studier, menar Rosenquist (2002) kan hänga samman med att lärarutbildare inte har den beredskap i form av förändrade roller som behövs för att kunna knyta studenternas nya vardagliga erfarenhetsexempel till ett teoretiskt perspektiv eller en teoretisk modell. Medan Göhl (2002) med utgångspunkt i sin studie menar att hfu-lärarutbildare verkar ha lättare för att teoretisera teorin med kurslitteratur än att teoretisera studenters diskussioner och frågor.

Ytterligare en skillnad som är viktig att visa på är att beprövad erfarenhet både i lokala och nationella policydokument beskrivs som situerad i verksamheten och hos vfu-lärarutbildarna, medan denna studie visar att flertalet hfu-lärarutbildare använder berättelser om olika slags erfarenhet i undervisningen. Huruvida det rör sig om erfarenhet eller beprövad erfarenhet beror som jag pekat på i kapitel fem på vems definition av beprövad erfarenhet som används. Vid flera föreläsningstillfällen har hfu-lärarutbildare berättat om och låtit studenter pröva uppgifter som lärarutbildaren själv använt tillsammans med elever. Berättelser har också använts för att konkretisera hur teori omsatts till ett konkret arbets- och förhållningssätt, ett resultat som också framgår av flera andra studier (Bronäs, 2003, 2006; Claesson, 2000; Göhl, 2003). Tillvägagångssättet att låta studenter pröva på uppgifter kan med utgångspunkt i Hartmans (2005) resonemang relateras till seminarietraditionens syn på studenters lärande men också ses som ett utslag av den starka sociala kontroll som präglat denna tradition. Relaterat till denna studie ligger kontrollen inbäddad i uppgifter och genom dessa styr lärarutbildare studenters lärande och kunskapssökande utan att själva vara närvarande (jfr Bernstein, 1977, 1990).



## Examinationskrav som överordnade samtal om yrkeskunskap

Redan under de första veckornas samtalsobservationer framträdde samtal om examinationskrav och utbildningsbetingelser som ett återkommande inslag i olika typer av samtalsgruppskonstellationer. Vid en närmare analys framträdde denna examinationskravsdimension som en del av den utbildningsdiskurs som tillsammans med en yrkesdiskurs, utgör centrala delar av den diskursordning som artikuleras i samtalen. Dessa två diskurser som kan ses som nära relaterade till lärarutbildningens uppdrag att vara en högskole- och yrkesutbildning (HSV 2005:17R del 1). Till utbildningsdiskursen hör frågor och innehåll som kan relateras till examinationskrav, bedömningskriterier, studievillkor, organisationsfrågor om schemaläggning, lokalbokning, litteratur och studiesociala frågor med mera. Yrkesdiskursens innehåll är direkt relaterat till det kommande yrket och yrkesutövandet med fokus på yrkessocialisation, sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet. En skillnad diskurserna emellan är att utbildningsdiskursen kan beskrivas i termer av att vara student och yrkesdiskursen i termer av att bli lärare. En annan skillnad är att utbildningsdiskursens examinationskravsdimension handlar om ”här och nu-krav” i form av att klara examinationen för att få fortsätta utbildningen medan yrkesdiskursen i större utsträckning handlar om ”då och sedan-krav”. Visserligen prövas yrkeskunskapen under utbildningens gång, men det är först i samband med det faktiska yrkesutövandet den prövas i realiteten.

Som framgår av föregående kapitel innehåller flertalet av de uppgifter lärarutbildare producerat både inslag av utbildningsdiskursens examinationskravsdimension och krav rörande koppling mellan teori och praktik. I detta kapitel beskrivs och problematiseras hur studenter konsumerar och transformerar/omsätter dessa uppgifter, med fokus på hur dess examinationskravsdimension överordnas och styr studenters gemensamma sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet. Det handlar med andra ord om

hur lärarutbildares intention om sammankoppling av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet kommer till konkret uttryck i olika samtalsgruppskonstellationer i lärarutbildningens sociala praktik. Inledningsvis görs en kortfattad beskrivning av hur utbildningsdiskursens examinationskravsdimension berörs i olika typer av samtalsgruppskonstellationer och därefter hur denna dimension utgör en styrfaktor i studiegruppssamtal. Avslutningsvis beskrivs hur denna dimension överordnas yrkesdiskursen i konkreta samtalsituationer.

## Examinationskravsdimensionen i olika typer av samtalsgrupper

Vid alla observationstillfällen har samtalsinnehåll som kan kopplas till utbildningsdiskursen berörts. Under flertalet tillfällen har det förekommit en växling mellan utbildningsdiskurs och yrkesdiskurs på så sätt att dessa båda utgjort parallella processer i samtalen. Växling dem emellan, liksom mellan utbildningsdiskursens examinationskravsdimension och utbildningsdiskurs har varit tydligast i grupper med enbart studenter, men har också förekommit under kursintroduktioner och examinationstillfällen och seminarier. Däremot har examinationskrav behandlats mera samlat i samband med föreläsningar. Utbildningsdiskursens examinationskravsdimension har artikulerats i olika omfattning i olika samtalsgrupper och varierat mellan olika samtalstillfällen, från några minuter till halva samtalstiden. Mest tid har ägnats åt detta innehåll under studiegruppssamtal och minst i samband med mentorsträffar<sup>141</sup>.

I studiegruppssamtalen har utbildningsdiskursens examinationskravsdimension satt upp ramarna både tids- och innehållsmässigt. Det är i dessa grupper växlingen mellan utbildnings- och yrkesdiskurs varit mest uttalad och ofta löpt som parallella processer genom hela samtalet. Studenterna har alltså växlat mellan att diskutera frågor om examinationsvillkor och yrkesutövande.

Vid kursintroduktioner har en hel del tid ägnats åt samtal om examinationskrav. Lärarutbildare har både presenterat examinationsuppgifter och examinationskrav och motiverat och argumenterat för dessa utifrån nationella och/eller lokala policydokument. I samband med föreläsningar har examinationskrav berörts i varierad omfattning, ibland har det bara bestått i att lärarutbildaren under föreläsningstillfället lyft fram den studiegruppssuppgift som ska diskuteras. Vid

---

<sup>141</sup> Denna skillnad kan relateras till att studiegruppen till skillnad från mentorsgruppen haft förelagda uppgifter som ska diskuteras och examineras.

andra tillfällen har krav förtydligats, diskuterats eller reviderats. Oftast har lärarutbildare initierat detta samtalsinnehåll.

Under mentorsgruppssamtal har inte examinationskrav fokuserats i någon större omfattning förmodligen beroende på att det enda som examineras där är närvaron. Diskussioner om närvaro har främst initierats av mentorn<sup>142</sup> medan studenter lyft fram och diskuterat närvaro eller bedömningskriterier för verksamhetsförlagda studier, examinationsuppgifter och examinationsvillkor sinsemellan i gruppen.

Vid handledningssamtal under verksamhetsförlagd utbildning har samtal om examinationskrav rört närvaro, studentens aktiva deltagande i verksamheten, avstämning av obligatoriska vfu-uppgifter och dataproduktionen för examensarbetet<sup>143</sup>. Under examensarbetshandledningssamtal har diskussionerna ofta rört bedömningskriterier för godkänd uppsats med fokus på innehåll, omfattning, vetenskaplighet, djup och kritiskt förhållningssätt, vetenskapligt skrivande, oppositionskriterier samt examinatorrelaterade kriterier.

Den pendling som skett mellan utbildningsdiskursens examinationskravsdimension och yrkesdiskurs i olika typer av samtalsgrupper, kan inte bara relateras till studenters strävan att prestera ett godkänt examinationsresultat (jfr Studentspeglarna, 2002, 2007; Säljö & Södling, 2006) utan hör också samman med uppgifters utformning. Speciellt studiegruppssuppgifter har varit utformade så att de fokuserat både utbildnings- och yrkesdiskurs, vilket också bidragit till den växling som skett mellan dessa i samtalen (jfr kapitel 9).

### **Examinationskravsdimensionen som konkret styrfaktor i studiegruppssamtal**

Som jag redan påpekat är det i studiegrupperna som examinationskravsdimensionen är mest uttalad och ägnas mest tid. Att den är så uttalad hänger förmodligen samman med att studenterna vid alla studiegruppstillfällen, utom ett i AOU-gruppen, fått anvisningar för vad som ska diskuteras. Oftast har dessa anvisningar varit skriftliga men vid några tillfällen har en muntlig anvisning getts under föreläsningstillfället. Vid de flesta studiegruppstillfällen har det funnits

---

<sup>142</sup> Samtal om obligatorisk närvaro initierades av mentorerna efter att de i sin tur informerats om förändrade villkor för närvaro i mentorsgruppen i samband med en träff för mentorer på högskolan.

<sup>143</sup> Under vfu-handledningssamtalen fokuserades inte kriterier för godkänd eller underkänd verksamhetsförlagd utbildning, kanske till viss del beroende på att samtalsobservationerna genomfördes i mitten av vfu-perioden. Studenter fick feedback på genomförda aktiviteter men inte i termer av godkänd eller underkänd vfu.

krav på att dokumentera och lämna in antingen en kort redovisning av genomförd uppgift eller en sammanfattning av vad som diskuterats<sup>144</sup>.

Innehållsmässigt har samtalen i stor utsträckning fokuserat det innehåll som angivits i uppgiften och därmed indirekt i stor utsträckning styrts av lärarutbildares tankar och idéer om vad blivande lärare behöver diskutera och söka kunskap om (jfr Beach, 1990, 1995, 1997; Carlgren, 1992). Detta tillvägagångssätt kan jämföras med Malmbjers (2007) beskrivning av arbetsgruppsamtal som institutionaliserade samtal, där läraren både är en icke-närvarande part och samtidigt närvarande genom att vara ”uppdragsgivare och frågeställare”, ”adressat och bedömare”. Denna form av styrning beskriver Malmbjer som ”indirekt och fjärrstyrd”. Även Bergqvist (2000) lyfter fram inlämningsuppgifter som ett uttryck för lärarstyrning eftersom de lämnar litet utrymme för de studerandes personliga lärande och egna ansvar. Detta kan också jämföras med Bernstein (1977) som framhåller att det som uttrycks i en läroplan, eller i det här fallet en examinationsuppgift, är ett uttryck för makt och kontroll över undervisningssituationen som påverkar studenternas agerande och prestationer (jfr Beach, 1995, 1997; Havnes, 2004; Trowald, 1997 b; Wernersson, 1989).

Utbildningsupplägget, i form av samtalsanvisningar och inlämningsuppgifter som ska examineras, kan relateras till Bernsteins (1990) begrepp stark respektive svag inramning. Inramningen står då för hur stort handlingsutrymme de studerande har när det gäller val av samtalsinnehåll. Att det förekommer anvisningar för vad som ska diskuteras vid i stort sett alla studiegruppstillfällen menar jag tyder på en stark inramning, där de studerandes inflytande över vad som kan bli föremål för samtal är litet, eftersom samtalsinnehållet i flera fall också ska dokumenteras och redovisas. Trots att lärarutbildarna inte är närvarande styr de samtalsinnehållet (jfr Granström, 2000). Även vid tillfällen då uppgiften upplevts som mindre meningsfull, har den ändå genomförts och redovisats. Att så sker framgår även av Högskoleverkets utvärdering (HSV 2005:17R del 1) och Studentspegeln (2002, 2007).

Uppgifters utformning har styrts både i vilken utsträckning examinationskrav fokuserats och studenters tillvägagångssätt. Ibland har arbetet med att uppfylla kraven genomförts som ett kollektivt projekt, ibland som ett individuellt. Vilket tillvägagångssätt som används verkar hänga samman med uppgiftens karaktär (jfr Hammar Chiriac, 2003; Havnes, 2004). Uppgifter med fokus på pedagogiskt

---

<sup>144</sup> Se kapitel nio för en utförligare beskrivning av de examinationsuppgifter och anvisningar studenterna fått.

yrkesutövande som utformning av undervisningsavsnitt och föräldramöte har genomförts som ett gemensamt projekt där deltagarna diskuterat, ”enats om” innehållet och hjälpts åt att formulera inlämningsuppgiften. Vid den här typen av uppgift har det framstått som viktigt för de studerande att komma till en slags konsensus så att alla kan ställa sig bakom uppgiftens pedagogiska innehåll och upplägg.

Då inlämningsuppgifterna varit av sammanfattningskaraktär har det förekommit att några gruppdeltagare hjälpts åt att formulera texten men också att ansvaret delegerats till en enskild student. Denna typ av inlämningsuppgifter har alltså både medfört och möjliggjort för de studerande att inta en mera pragmatisk tidsbesparande hållning<sup>145</sup>. I det tillvägagångssätt som tillämpas övergår utbildningsdiskursens examinationskravdimension i en typ av performativitetsdiskurs där det handlar om att visa upp det som ska visas upp för att uppgiften ska bli godkänd. Detta tillvägagångssätt har också beskrivits i flera andra studier (Säljö m.fl., 2006; Trowald 1997 b; Havnes, 2004).

Dessa båda tillvägagångssätt kan relateras till det bruks- respektive bytesvärde som Beach och Dovemark (2005) lyfter fram. Utbildningsdiskursens examinationskravdimension representerar det värde de studerande kan byta till sig genom att prestera en godkänd examinationsuppgift, medan bruksvärdet motsvarar den kunskap, erfarenhet, förmåga och skicklighet de behöver i det kommande yrkesutövandet. Enligt Olstedt och Lönnheden (2005) genererar en godkänd uppgift, enligt studenter, ”överlevnadspoäng” i form av studiebidrag och studielån, det vill säga ekonomiska villkor som möjliggör fortsatta studier i ett ”här och nu” perspektiv. Studenter väljer alltså att anpassa sig efter de villkor som råder för att få sina kurspoäng.

## Utbildningsdiskursens examinationskravdimension som överordnad yrkesdiskurs

Av flera observationer men också av intervjuer framgår att utbildningsdiskursens examinationskravdimension överordnas yrkesdiskursen i samtal studenter emellan. Examinationskrav och tillgång till tid är två faktorer som inverkar på studenters prioriteringar, vilket framgår av intervjun med Kia:

---

<sup>145</sup> För en fördjupning i hur studentgrupper tar itu med gruppuppgifter se Malmbjer (2007) som refererar till fem olika tillvägagångssätt utifrån Steiners teori från 1972. För en fördjupning vad gäller gruppprocesser se Hammar Chiriac (2003).

Hur tråkigt det än låter så är det lätt att det blir att nu ska vi göra detta, uppgiften, och så tittar man vad som krävs och så är man en grupp och så, ehh, ser man till att man får det gjort på endera sättet och inte alltid den här livaktiga diskussionen som ger mycket, utan då kan det bli mer att man ska ha ett färdigt material att lämna in // om du förstår vad jag menar //...och ... då kan det nog lättare bli att man skapar det här dokumentet sen hur mycket man har lärt sig utifrån det här, av att få ventilera och så det känner jag där har du skillnaden på nåt sätt, här var ju fler delaktiga, eftersom vi tog oss tid då till den här diskussionen // för det är ju ändå den på nåt sätt den som är livgivande kunskapsgivande eller liksom att man lyfter fram och att man gör det tillsammans. (Intervju Kia, AUO)

Av citatet, liksom Studentspeglens (2002, 2007) och Högskoleverkets utvärdering av lärarutbildningen 2005 (HSV 2005:17R, del 1), framgår att studenter ibland tillämpar en rationell syn på sin utbildning. Samtidigt som Kia lyfter fram det rationella tillvägagångssätt som används för att få uppgiften gjord, pekar hon också på dess konsekvenser i form av ett ytligare lärande. Hon ger uttryck för att studiegruppssamtalets potential inte utnyttjas på det kreativa sättet det kan i sökandet efter yrkeskunskap (jfr Malmbjer, 2007). I denna situation är det alltså examinationsvillkoren som styr det gemensamma lärandet och kunskaps-sökandet och vad som blir kollektiv kunskap. Att examinationskravet överordnas de givande yrkesrelaterade diskussionerna innebär att examinationskraven i det här fallet styr de studerande mot ett ytligt lärande istället för mot en fördjupad yrkeskunskap (jfr Marton, Hounsell & Entwistle, 2000).

Förutom att examinationskraven i kombination med tid har medfört att examinationskravsdimensionen överordnats yrkesdiskursen, har också tillgången till examinations- och studiegruppstid fungerat som urvalskriterie för studenters deltagande i icke-obligatoriska utbildningsinslag. Tid har också använts för att koda av bedömningskriterier, examinationskrav och lärarutbildares förväntningar.

### **Examinations- och studiegruppstid kontra gemensam fördjupning av yrkeskunskap**

Tillgång till examinationstid har i flera fall använts som utgångspunkt och argument för var ribban för gruppens gemensamma kunskapssökande och prestationer ska läggas. Performativitetskraven i form av att prestera ett godkänt resultat har då överordnats studenters kreativa sökande efter yrkeskunskap (jfr Ball, 2000, 2003; Jeffrey, 2002). Detta framgår tydligt när AUO-studiegruppen fick i uppgift att planera och genomföra ett fejkat föräldramöte på temat

mobbing. Efter en kort inventering av vilken kunskap som finns i gruppen undersöks hur mycket tid som är avsatt per grupp för den muntliga redovisningen. Utifrån detta fokuseras hur djup kunskap de kan hinna redovisa på femton minuter och hur djup kunskap de behöver ha och kunna redogöra för för att bli godkända. Samtalet rör också vilken kunskap som behövs i förhållande till olika upplägg av den muntliga presentationen, alltså ett rationellt förhållningssätt.

Amy säger att hon tror att de behöver reflektera över mobbing även om de ska ha mötet i förebyggande syfte och frågar om de ska ha någon modell att arbeta efter, hon nämner Farsta-modellen, men säger samtidigt att de kanske inte ska gå så djupt. Flera menar att det är bra att ha en modell och flera säger att de behöver läsa på olika modeller eftersom de inte vet så mycket om dem. Jane konstaterar återigen att de bara har 15 minuter för presentationen och frågar de övriga om de menar att de ska ha en egen plan och att de ska kunna presentera vad de ska göra om det skulle uppstå en mobbningsituation på skolan, så att de då kan säga att - vi gör så här. Hon tillägger också att det är lättare att ta sig ur situationen vid examinationen om de får svåra frågor om mobbing om de bara ska presentera en plan för arbetet. Det kommer ytterligare frågor om färdiga modeller, en nackdel som lyfts i samband med färdiga modeller menar Jane är att man måste vara mera insatt. En student säger att hon inte tror att de hinner berätta om en färdig modell i samband med examinationen, eftersom de är många grupper som ska dela på tiden. (Studiegrupp AUO)

Denna men också andra observationer, visar på hur utbildningsdiskursen domineras av examinationskravsaspekter vilket i sin tur medför att bytesvärdet dominerar. Relaterat till föregående exempel innebär det att när utbildningsdiskursen styr samtalet och det arbete som görs gemensamt i studiegruppen överordnas bytesvärdet bruksvärdet (Beach & Dovemark, 2005). Studenterna låter möjligheten att byta examinationsprestationen mot reella högskolepoäng gå före ett gemensamt sökande efter den yrkeskunskap som flera av dem uttrycker att de behöver för planering och genomförande av föräldramöten som yrkesverksamma<sup>146</sup>. Studenterna transformerar på så sätt utbildningsdiskursen till en performativ diskurs.

Detta innebär inte att det inte förekommit många kreativa diskussioner med fokus på ett yrkesrelaterat innehåll, men dessa har ofta avbrutits för återkoppling till gällande examinationskrav. Som i det föregående föräldramötesexemplet, där den tid som ägnas åt gemensamt sökande efter kunskap sätts i relation till

---

<sup>146</sup> Få av de studerande har erfarenhet av föräldramöten från utbildningens verksamhetsförlagda studier. Några i studiegruppen har dock föräldraerfarenhet.

förväntad prestation och den kunskapsmässiga fördjupning som är rimlig i förhållande till angiven redovisningstid. Detta tillvägagångssätt kan kopplas till den marknadsiering, i form av krav på performativitet, som ställts på utbildningssektorn under senare år (Ball, 2003; Beach & Dovemark, 2007; Bernstein, 1990; Jeffrey, 2002, 2003; Jeffrey & Woods, 2003). Krav som resulterar i att utbildningsdiskursens examinationskrav överordnas och styr innehållet i och sökandet efter yrkeskunskap (jfr Havnes, 2004; Trowald, 1997 b; Wedman, Wahlgren & Franke-Wikberg, 2006).

Schemalagd studiegruppstid har också påverkat i vilken utsträckning studiegruppssuppgifter genomförs som gruppsamtal eller som individuella projekt. Den tid som schemalagts har ofta varit den tid som studenter reserverat för studiegruppsarbete. Detta har inneburit att kreativa diskussioner som rör yrkesdiskursen ibland avbrutits då studiegruppstiden varit slut. Relaterat till Bernstein (1977, 1983, 1990) handlar det om att tiden fungerat som inramning och kontroll av urval när det gäller vad som diskuterats och i vilken utsträckning. Men det har också förekommit att en del studerande suttit kvar och diskuterat ytterligare, medan andra av olika anledningar varit tvungna att gå på utsatt tid<sup>147</sup>. De flesta studiegruppssamtal har pågått inom schemalagd tid, men vid några tillfällen har någon extra träff lagts in, vid andra har tiden utökats, vilket det följande är ett exempel på.

Studenterna inventerar den tid de har att göra klart arbetet till angivet inlämningsdatum och några tittar på schemat för att se om det finns mera studiegruppstid inlagd, eller om det finns möjlighet att lägga in mera studiegruppstid en annan dag innan inlämningen. De konstaterar att det är svårt och att målet därför får vara att bli klara under dagen (att de ska hålla på så länge de kan). (Studiegrupp Inriktning TG)

När det inte varit möjligt att lägga in ytterligare studiegruppstid har studenter tvingats hitta andra lösningar, vilket medfört att uppgifter som varit avsedda att genomföras kollektivt delvis genomförts individuellt (jfr Hammar Chiriac, 2003; Malmbjer, 2007; Wilhelmson, 1998). Ett exempel på detta är när studenterna, trots att studiegruppsträffen utökats med två timmar och de ändå inte hunnit göra klart uppgiften, beslutar sig för att dela upp återstående arbete mellan sig.

Judit tittar på klockan och säger att hon snart måste gå. /.../ Arbetet är inte klart men studenterna kommer överens om att de ska hitta på någon mening

---

<sup>147</sup> Orsaker som angetts har bland annat varit; att barn ska hämtas, att studenten samåker, att tåg eller busstid ska passas eller att studenten måste passa en arbetstid.



var till nästa gång de ses. Till dess ska alla läsa och försöka redigera texten var för sig. (Studiegrupp Inriktning TG)

Anledningar till att uppgifter delats upp, har många gånger varit att gruppen inte hunnit klart inom den schemalagda tiden och att de inte kunnat hitta någon annan gemensam tid att träffas på. Uppgifter har också delats upp med motivering att studenter menar att de har bättre arbetsro hemma. Det senare tillvägagångssättet kan relateras till Säljös, Riesbäcks och Wyndhams (2001) studie som visar att uppgifter med fokus på analys och argumentation i högre grad ledde till diskussion och gemensamt experimenterande än uppgifter med fokus på konkret verksamhet, vilka oftare ledde till individuellt arbete och produktinriktning.

Under intervjun med Hugo lyfts den schemalagda tiden fram som en avgörande faktor för om samtalet i studiegruppen ska leda till ett djupare och därmed också ett mera meningsfullt kunskapsutbyte:

Det blir väldigt, det har jag upplevt ibland att det har varit stora frågor som ska behandlas på två timmar och så lämnas in, alltså man vet innan att det kommer att bli väldigt dåligt och ytligt resultat men man gör det ändå för att man ska göra det, och inte, och då blir det ju indirekt att man egentligen inte får ut speciellt mycket eftersom man inte fördjupar sig i det. (Intervju Hugo, Inriktning)

Med andra ord verkar både examinationskraven, områdets omfattning och den tid som avsätts för studiegruppsarbete vara av betydelse för hur djupt sökandet efter yrkeskunskap blir. Hugos uttalande kan relateras till en strävan att förstå och skapa mening i studierna, det vill säga de krav och villkor som gäller för situationen påverkar enligt Hugo också möjligheterna till djuplärande. Om för lite tid är avsatt menar han att det leder till ytliga diskussioner och ett ytligt lärande (jfr Marton m.fl., 2000).

### **Examinationskrav och tid som urvalskriterie för deltagande i utbildningsinslag**

Vid en del tillfällen har examinationskrav i kombination med tidstillgång medfört att studenter prioriterat att arbeta med examinationsuppgifter och då valt bort föreläsningar och seminarier som inte varit obligatoriska. Förutom examinationskrav och tidspress har studenter också lyft fram andra orsaker till att icke-obligatoriska utbildningsinslag har valts bort som exempelvis; det erbjudnas

relevans och mening i relation till vald yrkesinriktning<sup>148</sup>, att liknande innehåll erbjudits tidigare i utbildningen, att innehållet inte är så intressant eller att den studerande valt att arbeta<sup>149</sup> eller resa bort. Det följande är ett exempel på hur examinationskrav i kombination med tid ligger till grund för studenters val av deltagande i olika utbildningsinslag:

Judit frågar om bilden är obligatorisk, och får till svar att det inte står i kurshandboken att den är obligatorisk. Judith säger att hon inte tänker gå på bilden på torsdagen och undrar om de skulle kunna ha studiegruppsträff då. Hon motiverar att hon inte ska gå på bilden med att hon inte tyckte att bilden var bra förra gången, att det inte kändes meningsfullt. Tina håller med och tillägger att hon inte får ut så mycket av bildinslagen här på skolan. Hugo säger att han vill gå, men konstaterar samtidigt att de har mycket att göra och att de behöver lösa matteuppgiften. Vilma säger att hon vill gå på allt. Judith som bestämt sig för att inte gå på bildlektionen säger att om det är någon som vill gå på lektionen ska den naturligtvis göra det. Tina pratar om att de är lediga mellan 9 och 12 om de inte går på bilden. Hugo och Vilma som vill gå på bildlektionen säger att de ska bestämma hur de ska göra under morgondagen, och att de får värdera bildinslaget i relation till de övriga kursuppgifterna som måste göras. (Studiegrupp Inriktning)

Exemplet visar på hur Judit och Tina försöker skapa utrymme för mer studiegruppstid för att kunna arbeta med den gemensamma matematik-examinationsuppgiften genom att argumentera för att välja bort ett utbildningsinnehåll som inte är obligatoriskt. För Judit och Tina är i det här fallet bytesvärdet överordnat bruksvärdet genom att det bytesvärde som den gemensamma examinationsuppgiften genererar överordnas det värde och den mening som förknippas med det erbjudna bildinslaget. Ett värde och en mening som genereras ur tidigare erfarenhet av bildinslag och vägs mot den tidspress som är relaterad till matematikuppgiften. Medan Hugo och Vilma betonar att de är måna om att få ta del av den yrkeskunskap, det bruksvärde som bildinslaget erbjuder. Hugo, på grund av sitt speciella intresse för bildämnet och Vilma på grund av att hon är intresserad av att få med sig så mycket kunskap som möjligt inför yrkesutövandet. Hon säger ”jag tar ju till mig allt alltså” och betonar att ”det finns ju mycket man skulle vilja kunna” (Intervju Vilma, Inriktning),

---

<sup>148</sup> Exempel på föreläsningens inslag som valts bort är betygsföreläsningen i AUO-terminen på grund av att betygssättning inte tillämpas i skolans tidigare år, och AUO-föreläsningens innehåll som inte framställs som åldersrelevant i relation till den inriktning studenten valt.

<sup>149</sup> Av studentspeglarna (2002, 2007) samt Statistiska centralbyråns undersökning som genomfördes från april till juni 2007, framgår att drygt 40, 50 respektive 60% av de lärarstuderande förvärvsarbetar vid sidan av sina studier.

samtidigt som de också ger uttryck för att de känner press att färdigställa uppgiften.

### **Att koda av examinationskrav och lärarutbildares förväntningar**

Vid alla studiegruppstillfällena har de studerande använt tid till att koda av examinationskrav och bedömningskriterier och beroende på uppgift också lärarutbildares förväntningar, det vill säga hur uppgiften kan tolkas och genomföras för att den ska bli godkänd. Ofta har studiegruppsamtal startat med att någon i gruppen läst upp uppgiften för de övriga. Vid tillfällena då kraven varit tydliga har det medfört att lite tid ägnats åt diskussioner om själva uppgiften och mycket åt uppgiftens pedagogiska innehåll. Då kraven inte varit lika tydliga har det lett till långa och intensiva samtal i studiegrupperna där de studerande tillsammans diskuterat och försökt koda av vilka examinationskrav eller bedömningskriterier som gäller. Ett exempel på detta är en studiegruppsdiskussion med fokus på bedömningskriterier för en enskild skriftlig uppgift där de studerande uppmanats skriva egna tankar:

Judith vänder sig till gruppen och säger att hon inte fått tillbaks förra inlämningen ”egna tankar” och undrar om de andra fått tillbaks sina. Ingen har fått tillbaks uppgiften. Hon säger att hon tror att hennes uppgift inte är godkänd, en annan säger att egna tankar inte kan vara fel, flera andra instämmer. De fortsätter att tala om att om uppgiften handlar om att skriva egna tankar så kan man inte bli underkänd på grund av vad man tänker. /.../ Amy säger att - om du skriver vad du anser kan det inte vara fel. (Studiegrupp Inriktning)

I samtalet ligger fokus på huruvida egna tankar kan underkännas och även om flera studenter menar att en uppgift av det slaget inte kan underkännas ger de ändå uttryck för att de är osäkra på vilka kriterier som gäller. Denna osäkerhet menar jag kan relateras till att uppgiftens krav och bedömningskriterier är otydliga (jfr Ask, 2005a, 2007; Einarsson, 2005)<sup>150</sup>. Den kan också relateras till att de studerande är skolade i ett utbildningssystem där bedömningen av uppgifter utgår från ”rätt eller fel” (Bergqvist, 2000). Även vid flera andra observationstillfällen framgår att studenter har svårt att förstå eller koda kriterierna. Ibland är det språkliga formuleringar som diskuteras<sup>151</sup>, vid andra tillfällen examinerande lärares förväntningar eller hur inlämningsuppgiften ska läggas upp. Av Göhls

---

<sup>150</sup> Av studentspeglarna (2002, 2007) framgår dock att högskolestudenter generellt inte uppfattar examinationsfrågor som oklara.

<sup>151</sup> Diskussionerna om språkliga formuleringar kan vid en del tillfällen relateras till de svårigheter som Ask (2005a, 2005b, 2007) och Einarsson (2005) visar på att studenter stöter på i mötet med utbildningens akademiska språk.

(2002) studie framgår just att otydliga kursmål lett till en osäkerhet om vad som ska examineras och att en hel del studiegruppstid då ägnats åt att komma underfund med lärolagets dolda förväntningar. Att lärarutbildares förväntningar diskuteras framgår även av Beachs (1995, 1997) studier.

När det gäller bedömningskriterier framgår det av flera av mina intervjuer att studenter ser dessa som relaterade till enskilda examinerande lärarutbildares förväntningar, vilket Per uttrycker som följer:

Per – En del tentor är ju så här att man måste ju nästan ta reda på vad den som rättar vill ha reda på.

Ola – Mm, mm.

Per – Alltså vilket svar hon vill ha. (Intervju Per och Ola, AUO)

Den osäkerhet som Per men också andra studenter (Ola, Eva, Amy, Emil, Kia) ger uttryck för, kan relateras till en osäkerhet som hör till innehållet i yrkesdiskursen, det vill säga en osäkerhet om hur uppgiftens yrkesrelaterade innehåll ska utformas för att ligga i linje med examinerande lärarutbildares synsätt och förväntningar. Att studenter försöker koda detta framgår även av Bergqvist (2000) studie, som visar att en utbredd föreställning bland studerande var att resultatet av de inlämningsuppgifter de gjort under utbildningen, ämnesstudier undantagna, var förutbestämt av lärarna. Detta har resulterat i att de studerande, liksom studenterna i denna studie, försökt utforma inlämningen efter vad de tror att lärarutbildaren/examinatorn förväntar sig och kommer att godkänna (jfr Granström, 2000; Hammar Chiriac, 2003). Att lärarutbildares förväntningar på och föreställningar om lärarutbildning skiljer sig åt framgår av Beachs (1995, 1997) och Carlgrens (1992) studier, som visar att dessa föreställningar kan vara relaterade både till lärarutbildares egen utbildningsideologi, institutionstillhörighet och status inom lärarutbildningshierarkin.

Det förekommer också att studenter känner en osäkerhet kring den formmässiga dispositionen av en inlämningsuppgift<sup>152</sup> och att studiegruppstid ägnas åt denna typ av diskussioner, som när AUO-gruppen gemensamt försöker koda hur examinerande lärarutbildare förväntar sig att innehållet i det enskilda pedagogiska ställningstagandet ska utformas.

Kia – När ni skriver det här med vad, hur och varför tar ni och bakar in dom hela tiden under varje sån här rubrik?

---

<sup>152</sup> Även i samband med examensarbetshandledningarna förekommer en mängd diskussioner om formaspekter.

Frans – Ja jag har gjort det

Kia – Mm, men då när det står här så här, vad - innehåll och uppdrag, tänker du då vad är demokrati liksom?

Frans – Ja, jaa bland annat

Kia – ...och sen den vetenskapliga grunden då kan man hänvisa till nån, och hur - metoder och arbetsätt?

Frans – Jaa /.../

Eva – Hur mycket har du skrivit om demokrati, och hur mycket har du skrivit om resten, för jag är lite osäker på hur det kommer att bli med min del

Frans – Ja, alltså, demokrati å värdegrund det har jag väl nästan två sidor och det andra är lite drygt en sida. (Studiegrupp AUO)

Att tid ägnas åt diskussioner om examinationskrav ur olika perspektiv kan bero på att kraven och bedömningskriterierna är outtalade och otydliga. Enligt flera tidigare studier (Ask, 2005, a, b; Einarsson, 2005; Forsberg & Lundgren, 2006; Säljö m.fl., 2006; Wedman m.fl., 2006) skapar just otydliga examinationskrav svårigheter för de studerande att koda av och förstå vad som gäller. Relaterat till lärarutbildning betonar Skov (2003, i Gustafsson & Hallström 2005) att det inte hjälper att studerande tränas genom olika uppgifter om inte dess syfte är tydligt.

Examinationskraven och den enskilde examinatorns förväntningar styr såväl uppgiftens utförande som innehåll och överordnas det motstånd som studenterna vid en del tillfällen ger uttryck för i samtalen, som i följande exempel när uppgiftskraven förändras under pågående kurs och studiegruppen redan påbörjat sitt arbete utifrån den ursprungliga instruktionen. De har dessutom fått veta att andra grupper inte behövt göra om påbörjat arbete. De diskuterar hur de ska gå tillväga, inledningsvis gör de motstånd men efter att ha pratat med examinatorn anpassas ändå uppgiften till de krav på innehåll som examinator ger uttryck för.

Kia – Det är klart, vi får självklart köra på det vi har men ....men om vi har möjlighet liksom, så kan vi, jag kommer inte ihåg hur vi bestämde, har vi med det, för vi har ju med det vad föräldrarna gör för att se om det finns (mobbing) // Men har vi med någonting om detta, vad man gör om det blir mobbing, hur vi tar itu med det, har vi med det.

Amy – Mmm, ...vilken handlingsplan vi följer när det kommer upp.

Kia – Jag funderar på dina råd som du har där Frans /.../ men det kanske ligger nånting i att man kanske skulle säga nånting om när man väl har upptäckt det. //

Amy – Så vad hon menade var i det här läget, var att man skulle kunna ha ett, ha nåt fiktivt, om det nu är så att vi skulle ha ett mobbningsfall, skulle upptäcka ett mobbingfall här, då kommer vi att göra så här. // Hade inte du där Emil ett tillvägagångssätt i det där du hade från din skola. // då skulle vi kunna ta lite från det då, // kan vi inte.... Alltså ta dom viktigaste punkterna ifrån denna, och ha det som en punkt till /.../ på vårat program. (Studiegrupp AUO)

Detta tillvägagångssätt kan sägas vara ett utslag av den hegemoniska process som Fairclough (1992) beskriver som en form av dold transformation, som sker genom att de studerande förändrar och anpassar sin uppgift utifrån examinatorns förslag och reaktioner för att bli godkända (jfr Säljö m.fl., 2006; HSV 2005). Även om de hade kunnat stå på sig och hävda att de arbetat utifrån de instruktioner de fått i första skedet. Den anpassning gruppen väljer att göra, som några av de kvinnliga studenterna är drivande i, verkar av samtalet att döma vara ett tillvägagångssätt för att klara examinationen. Studenternas agerande kan relateras till Leathwoods och O'Connells (2003, i Leathwood, 2005) studie som visar att underkända examinationer eller kritisk feedback för kvinnors del ledde till en svacka i självförtroende och en känsla av att inte duga i utbildningskontexten. Just vikten av att bli godkänd har lyfts fram både under samtal och intervjuer, och har som jag tidigare lyft fram yttrat sig genom att studenter; försökt att koda av kriterier och lärarutbildares förväntningar, stämt av uppgifter och inlämningar och gjort olika slags anpassningar. I de båda studiegrupperna är det kvinnliga studenter som varit mest drivande i denna process.

Förutom diskussioner studenter emellan, visar mina observationer också att både studie- och mentorsgrupper samt handledningssamtal har använts för att försöka komma underfund med gällande examinationskrav. Studenter har också ställt frågor till hfU-läroretutbildare i olika situationer eller tagit del av tentor från tidigare kurs.

## Sammanfattande reflektion

Av detta kapitel framgår att den diskursordning som artikuleras i olika samtalsgruppskonstellationer huvudsakligen uttrycks i två diskurser, utbildningsdiskurs och yrkesdiskurs. Dessa båda drivs ofta som parallella processer genom samtalen. I kapitlet ligger fokus på utbildningsdiskursens examinationskravsdimension och den process i vilken studenter konsumerar och transformerar/omsätter examinationskrav i relation till ett gemensamt sökande efter yrkeskunskap och yrkesidentitet. Av analysen framgår att examinations-

kraven ofta överordnas yrkesdiskursens samtal om yrkeskunskap, och att examinationskrav styr innehållet i och sökandet efter densamma. Hit hör också att examinationskrav i kombination med tid har fungerat som en styrfaktor som satt upp ramar för samtalsinnehållet och ibland för vilken typ av lärande som sker. Relaterat till utbildnings- och yrkesdiskurs kan de krav som hör till respektive diskurs beskrivas i form av ”här och nu-” respektive ”då och sedan-krav”. I en performativ kultur blir utbildningsdiskursens examinationskravsdimensionens ”här och nu-krav” att klara examinationen naturligt överordnade yrkesdiskursens yrkeskunskap, som krävs först i slutet av utbildningen och i det egna faktiska yrkesutövandet.

Under samtal och intervjuer har studenter pekat på att inlämningsuppgifter tar tid från samtal om yrkesrelaterad kunskap. Detta bekräftas av att diskussioner om examinationskrav prioriterats framför diskussioner om yrkeskunskap och att dessa diskussioner ibland tagit upp till halva studiegruppstiden. Tydligheten i examinationsuppgifter och bedömningskrav har inverkat på hur mycket tid som ägnats åt denna typ av diskussioner. Tydliga instruktioner har inneburit att mindre tid använts för denna typ av diskussion. Det råder dock delade meningar forskare emellan om hur tydliga examinationskriterier ska vara. Ask (2005a, 2007), Hagström (2005) Gustafsson och Hallström (2005) menar att kriterierna ska vara så tydliga att studenter vet vad som gäller, medan Norton (2004) varnar för att för tydliga krav kan leda till mekaniska instuderingsprinciper och ett instrumentellt förhållningssätt som inte gagnar den enskildes kunskap och färdighet. Sett till resultaten av Rusts, Pirces och O'Donovans (2003) studie så kan relativt begränsade förtydliganden resultera i en ökad studentprestation. Examinationskriterier i kombination med tidstillgång har också använts som urvalskriterie för studenters deltagande i icke-obligatoriska utbildningsinslag liksom för att koda av bedömningskriterier, examinationskrav och lärarutbildares förväntningar. Tidsfaktorn är en faktor som kanske bör uppmärksammas i högre utsträckning i samband med att utbildning planeras, läggs upp och genomförs.

Att utbildningsdiskursens examinationskrav överordnas yrkesdiskursen tyder på inslag av rationalitet där de studerandes väljer att visa upp ett resultat som blir godkänt och genererar kurspoäng (jfr Havnes, 2004; Säljö m.fl., 2006; HSV 2005:17R del 1; Olstedt m.fl., 2005; Trowald 1997b). Denna rationalitet har resulterat i att studenter avbrutit intressanta yrkesdiskursrelaterade diskussioner för att diskutera examinationskrav. Detta kan relateras till Beachs och Dovemarks (2007) resonemang om att kraven på att visa fram ett resultat, den rådande performativitetens diskursen, har överordnats den kreativa diskussionen

om yrkesutövandet, kreativitetsdiskursen. Det innebär att studenter som vill lyckas måste göra något för att vara lyckosamma som exempelvis ”repetitiv calculations and exams to accumulate education capital”, vilket relaterat till denna studie handlar om att få kurspoäng och i en förlängning ett examensbevis. Genom att performativitetsskulturen legitimerar utbildningsdiskursens examinationskravsdimension, får denna makt/hegemoni att avleda vissa beteenden till förmån för andra (Bernstein, 1990).

Relaterat till denna studie har sökandet efter yrkeskunskap bara till en del varit studenternas eget val, eftersom lärarutbildare genom utformandet av examinationsuppgifter och samtalsanvisningar definierat vad som ska läras (jfr Gustafsson, 2002; Havnes, 2004). Av flera undersökningar (Havnes, 2004; HSV 2005:17 R del 1; Studentspegeln, 2002, 2007; Wedman m.fl., 2006) framgår just att examinationskrav spelar en avgörande roll för vad studenter lär och definierar som värt att lära. Relaterat till min studie har det resulterat i att diskussioner om examinationskrav och bedömningskriterier ofta överordnats examinationsuppgifters yrkesrelaterade innehåll.

Med utgångspunkt i mina observationer och resultatet av Beach och Dovemarks (2005) studie, att det förelåg ringa bevis för en positiv relation mellan kreativitets- och performativitetsskultursdiskurs, blir det viktigt att reflektera över vilka effekter examinationskraven och dess utformning kan ha på konstruktionen av yrkeskunskap. Det blir också viktigt att reflektera över om de beteenden som uppmuntras i en performativ kultur, är de som bäst svarar mot lärarutbildningens uppdrag ur ett samhällsperspektiv.



# Samtal som arena för kopplingar mellan teori och praktik

I de tre följande kapitlen ligger fokus på innehåll som rör yrkesdiskursen, och på hur studenter ser på och använder samtal i sitt sökande efter och sin strävan att konstruera yrkeskunskap och yrkesidentitet. Avsikten med dessa kapitel är alltså både att bidra med beskrivningar ur studentperspektiv och att belysa vad det är för kopplingar som sker mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet samt på vilket sätt detta diskuteras i samtal studenter emellan. Hit hör också att ge en bild av de villkor som studenter menar bidrar till eller hindrar deras strävan att konstruera yrkeskunskap, det vill säga aspekter som jag menar kan tillföra kunskap som är viktig för lärarutbildningsuppdraget.

Avsikten med detta första kapitel är att bidra med beskrivningar av hur studenter ser på studiegruppssamtalens betydelse, hur sökandet efter yrkeskunskap tar sig uttryck i olika samtalsgruppskonstellationer och hur kunskap och erfarenhet verbaliseras i samtal studenter emellan. Detta innehåll är också tänkt att utgöra bakgrundkunskap till och förståelse för innehållet i de två kommande kapitlen. Mer precist ligger fokus i det här kapitlet därför på; hur studenter ser på studiegruppssamtalens betydelse i relation till deras strävan att konstruera yrkeskunskap, hur sökandet efter yrkeskunskap framträder i olika samtalsgruppskonstellationer och hur praktisk erfarenhet respektive teoretisk kunskap explicitgörs eller ligger implicit i samtalsinnehållet. Innehållet bygger på analys av samtalsgruppsobservationer och intervjuer.

## Studenter om studiegruppssamtalens betydelse för konstruktion av yrkeskunskap

Genomgående har studenter varit positiva till studiegruppssamtal, även om de också lyft fram negativa synpunkter. Aspekter som lyfts fram som positiva har varit möjligheten att ta del av andras erfarenhet, att samtalet bidragit till en djupare förståelse för utbildningsinnehåll som diskuterats, att gruppssamtalen

bidragit till personlig utveckling och samarbetsförmåga samt gett möjlighet till gemensam reflektion. Det negativa har rört egna kunskapsbehov och förutsättningar för konstruktion av egen yrkeskunskap.

Flertalet studenter har gett uttryck för att studiegruppssamtal är ett bra sätt att få ta del av medstuderandes erfarenheter från verksamhetsförlagda studier, men också föräldra- och arbetslivserfarenheter. Något som framgått av samtalsobservationerna är att studenterna är olika aktiva i samtalen. Studenter med erfarenhet av yrket eller föräldraerfarenhet har i större utsträckning lyft fram, diskuterat och initierat diskussioner om relationen mellan högskoleförlagt kursinnehåll och yrkesutövande än övriga<sup>153</sup>. När det gäller vfu-erfarenheter har alla bidragit till samtalet beroende på i vilken omfattning de verksamhetsförlagda studierna bidragit med den typ av erfarenhet som diskuteras. De yngre studenterna har inte deltagit lika aktivt<sup>154</sup>. Av intervjuerna framgår att en anledning varit just att de inte haft erfarenhet att bidra med och därför valt att inte prata utan istället lyssna och ta del av de andras berättelser, vilket Emil uttrycker på följande vis:

Jag är sån att jag säger inte nånting om inte jag har nånting att säga, för det är många liksom, man har stött på många // människor under utbildningen och man känner att vissa pratar ju bara för pratandets skull. (Intervju Emil, AUO)

Medstuderandes erfarenheter lyfts fram som viktiga när det gäller möjligheten att koppla samman och förstå de teorier som presenterats under utbildningen i relation till det konkreta yrkesutövandet. Under intervjun beskriver Tina den betydelse medstuderandes föräldraerfarenhet haft för henne i förhållande till ett ämne-teoretiskt avsnitt om barns läs- och skrivutveckling:

Det är väl alltid... bra att kunna höra hur andra har haft det /.../ att höra, dom jämför skolan med sina egna barn för det har inte jag den erfarenheten heller /.../ det hade nog vart bra att ha haft ett barn så man kunde liksom haft det, för läsutveckling och skrivutveckling och.... // se hur barnet, se hur egna barn utvecklas för att kunna ...bygga tillbaka till det... (Intervju Tina, Inriktning)

Dessa berättelser utgör ett viktigt utbildningsinslag när det gäller att koppla samman ämne-teori med konkreta erfarenheter till en meningsfull yrkeskunskap. Tinas beskrivning av värdet av de medstuderandes erfarenheter kan jämföras med Deweys (1997a, s. 184) beskrivning, av vilken det framgår att erfarenhetens

---

<sup>153</sup>För beskrivning av studenternas tidigare erfarenheter, av arbete med barn och/eller som föräldrar se kapitel tre.

<sup>154</sup> Denna tendens gäller även för mentorsgrupperna.

värde ”...ligger i den större eller mindre kunskap om sammanhang och relationer som den leder till”. Dewey betonar att relationer inte kan förnimmas utan erfarenhet och att det heller inte är möjligt att uppnå en meningsfull erfarenhet utan att tänka och pröva. Av Tinas resonemang, liksom av Göransson (2004) och Jernströms (2000) studier, framgår att yrkesberättelsen kan utgöra en bro mellan erfarenheter och generell kunskap. Tinas resonemang om studiegruppssamtalens betydelse kan jämföras med resultatet av Gatefields (1999) studie som visar att grupparbete har en positiv effekt speciellt för studenter som inte har tidigare arbetslivserfarenhet.

De flesta studenter har varit positiva till studiegruppssamtal och den erfarenhet de bidragit med men inte alla. För Vilmas del har samtalen erfarenhetsmässigt inte bidragit i någon större utsträckning eftersom hon har en tidigare pedagogisk utbildning och mycket yrkeslivserfarenhet. Vilma menar att hon själv haft större erfarenhetsutbyte om hon ingått i en grupp med andra yrkeserfarna studenter.

Under samtalen har både direkt och indirekt erfarenhet verbaliserats<sup>155</sup>. Studenter har berättat om egen erfarenhet i form av verksamhetsförlagda studier, egen skolgång, tidigare yrkesverksamhet eller utbildning men också föräldraerfarenheter eller andra privata erfarenheter. De har också återberättat handledares, lärarutbildares, mentors och studiekamraters berättelser om egen erfarenhet för gruppen<sup>156</sup>.

Förutom ur erfarenhetssynpunkt har studiegruppssamtalen också lyfts fram som värdefullt ur flera andra aspekter. Den aspekt som flest studenter berör (Amy, Judith, Ida, Frans, mfl) är bidraget till ett mer mångfacetterat perspektiv och en djupare förståelse för utbildningsinnehållet. Interaktionen med medstudenter är något studenter menar har lett till att de kunnat utveckla en mer omfattande kunskap än den de kunnat utveckla på egen hand (jfr Andersson, 2007; Vygotsky, 1978, 1986). Enligt Frans har dessa diskussioner lett till att olika perspektiv, sätt att tänka om och uppfatta ett innehåll synliggjorts, vilket medfört att han själv förändrat sitt synsätt och utvecklat en mera differentierad kunskap.

---

<sup>155</sup> Dewey (1997a) använder begreppen direkt (förstahandserfarenhet) och indirekt erfarenhet (andrahandserfarenhet). Direkt erfarenhet avser erfarenhet som människan direkt tar del av utan några mellanliggande redskap, som exempelvis beteckningar för ting eller processer. Indirekt erfarenhet förmedlas genom redskap, som till exempel språk och symboler, som står mellan människan och tingen. Jfr Eliasson (1995) som använder begreppen ”autentisk” och ”auktoritativ”, den första står för erfarenhet genom eget arbete, en erfarenhet som leder till insikt och förståelse, den andra för erfarenhet som någon gjort och som förklaras för någon annan.

<sup>156</sup> Hur olika typer av erfarenhet används i utbildningen framgår även av kapitel tolv.

Anita – Har det haft betydelse för ditt eget lärande?

Frans – Ja det har det haft eftersom man tar del av varandras åsikter och hur dom ser på saken, så tycker jag att jag utvecklas på det sättet att jag får in andra synvinklar. Om jag till exempel har läst en bok så får jag in så många andras insikter och kunskaper om boken också, jag tycker att det breddar mina kunskaper på det sättet. (Intervju Frans, AUO)

Studenternas intervjuutsagor bekräftas av flera observationer, av vilka det framgår att studiegruppssamtal resulterat i ett utbyte av kunskap, möten mellan olika åsikter och att det lett till nya insikter och förändrade inställningar, som när Rosa under samtalet i studiegruppen ändrar inställning till hur vfu-läraryrket använde kompisamtal:

Jag tänkte aldrig så när jag var där men nu fick jag en annan syn på det här, det här tyckte jag var så himla bra när jag var där. (Flera skrattar Rosa också) Jag får nog ta upp det med min handledare, jo men när man är ute så tycker man allt är så bra, i alla fall så tycker jag att det har varit väldigt bra men nja, det här var inte så bra. (Studiegrupp AUO, FÖ)

Det är i mötet mellan Rosas vfu-erfarenhet och den koppling till litteratur- och föreläsningssinnehåll som studenterna gör tillsammans i gruppen som Rosas synsätt förändras. Den förändring som beskrivs kan också relateras till interaktionistisk teori, där interaktion ses som en förutsättning för att utveckla en vidare förmåga än den studenten hade kunnat utveckla på egen hand (jfr Vygotskij, 1986). Just interaktionen studenter emellan möjliggör alltså utveckling av en mer omfattande eller mångsidig yrkeskunskap än vad respektive student själv skulle kunna utveckla, vilket även framgår av Göhls (2002) studie. Hit hör också att människor har förmåga att ta till sig flera olika perspektiv på både objekt, händelser och sakers tillstånd (Rommetweit, 1985 i Schoultz, 1999). Relaterat till Trowalds (1997a) studie ger universitetslärare uttryck för att studenter både ökar sin kunskap och samarbetsförmåga genom att arbeta i grupp.

Studiegruppssamtalets möjlighet till ytterligare bearbetning lyfts av en del studenter fram som en förutsättning för att förstå eller få en djupare förståelse för exempelvis litteratur-, föreläsning- eller ämnesinnehåll. Att studenter ser studiegruppsarbete som ett stöd för lärande och kunskapsutveckling framgår även av Studentspegeln (2002, 2007) och av Göhls (2002) och Havnes (2004) studier. Förutom möjligheten att få ta del av andras sätt att förstå innehållet verkar det också viktigt att få inta en kritiskt ifrågasättande hållning eller få

kritiska synpunkter på det man själv lägger fram. Amy ger uttryck för detta på följande sätt:

Det har ju varit ...väldigt viktigt... alltså, någonstans är ju det kärnan i utvecklingen så... I och med att man diskuterar både litteratur man har läst, föreläsningen man har vart på, olika åsikter möts man kanske // förbereder ett litteraturseminarie som man ska ha i grupp, eller man kanske förbereder en grupptenta eller vad det nu kan vara, ...nånstans är det ju där som allting /.../ bottnar ju där i dom diskussionerna /.../ för att föreläsningarna ska bli bra så tycker jag att studiegruppsarbete är viktigt, för det kanske är just på studiegruppsarbetet som föreläsningen faller på plats /.../ när man själv får sätta ord på det man har hört å, man kanske stöter och blöter det lite å, man kanske ifrågasätter varandra lite. (Intervju Amy, AUO)

För Amy medför interaktionen i studiegruppen exempelvis ett tillfälle att verbalisera hur hon själv uppfattat föreläsningens innehåll, men också en möjlighet att diskutera och på så sätt få en djupare förståelse för hur det kan relateras till läraryrket. Även Kia lyfter vikten av att få verbalisera, om än i termer av att få möjlighet att träna på att uttrycka hur hon förstått ett kursinnehåll och förklara detta för övriga studiegruppsdeltagare, eftersom det resulterar i att innehållet även får en djupare dimension för henne själv.

Det är inte dumt att följa upp litteratur på det sättet och också hjälpas åt att förstå, för det får ju ett helt annat liv, och inte bara när någon annan förklarar, utan också när jag ska förklara för någon annan, så får det ju en annan dimension för mej också. (Intervju Kia, AUO)

Enligt Gadamer (1979) handlar förståelse om att kognitivt eller emotionellt begripa innebörden i något. Han betonar att förståelse uppstår i samband med att en person förklarar något för någon annan, som när Kia förklarar för medstudierande. Flera andra observationer visar också att studerande använt studiegruppssamtal för att hjälpa varandra att förstå olika kursinnehåll, speciellt i matematik och engelska. Som Kia uttrycker det "att det känns att det är viktigt att man läser den här boken och att det är någon nytta med att jag har läst den" (Intervju Kia, AUO). Kia och Amy betonar också att diskussionen leder till en annan förståelse än den de hade kunnat åstadkomma på egen hand. Resultatet av studiegruppsdiskussionerna kan jämföras med den roll seminariet spelade i den humanistiska universitetstraditionen där seminariets syfte var att leda till vetenskaplig skolning och utgöra en möjlighet för blivande lärare att få pröva

sina kunskaper. Enligt Olausson (1996) användes seminariet som ett pedagogiskt instrument<sup>157</sup>.

En annan aspekt på studiegruppssamtal och studiegruppsarbete är nyttan av att få träna på att samarbeta, vilket flera studerande (Hugo, Kia, Judit, Frans, m.fl.) lyfter fram som en värdefull erfarenhet i relation till kommande yrkesutövande (jfr Hammar Chiriac, 2003; Malmbjer, 2007; Studentspegeln, 2002, 2007). För Judit handlar det om att förbereda sig för arbetslivet, att få träna sin förmåga att kunna ge och ta och kompromissa i ett arbetslag:

Framförallt kan jag tycka att det (studiegruppsarbetet) är en bra förberedning på yrkeslivet, för det är ju inte så, att när man kommer ut på en arbetsplats, att man får köra sitt eget race hela tiden, utan man måste ju samarbeta med andra människor och lära sig kompromissa och tänker du så å...(Intervju Judit, Inriktning)

Frans, men även andra studenter, lyfter fram studiegruppssamtalet som en del i den personliga utvecklingen. Han pekar också på att samtalet bidrar med erfarenhet och träning av samarbete vilket han menar leder till en bra yrkesförberedelse.

Jag tycker /.../ så här när man ser tillbaks, man blir en större människokännare också på något sätt, i och med att man träffar så många olika och tvingas i stort sett att jobba med olika människor som man kanske inte hade träffat annars /.../ det är väldigt bra att dom trycker ihop oss så, att vi verkligen får träna på det, jag menar att när man kommer ut sen så man vet ju inte var man hamnar och vad man får jobba med för människor // det är en mycket bra träning (Intervju Frans, AUO)

Möjligheten och tiden för reflektion har flera studenter lyft fram som en positiv del av studiegruppssamtalen, eftersom de diskussioner som förs medför att olika tankar, kunskaper och erfarenheter ställs emot varandra. Samtalen ger också möjlighet att diskutera teoretisk kunskap i relation till vfu-erfarenheter<sup>158</sup>, något som bland annat Amy berättar om att hon som student inte känt sig mogen att göra med sin vfu-lärarytbildare. Hon berättar också om samtalet i studiegruppen som en möjlighet att distansera sig och reflektera över egna vfu-erfarenheter,

---

<sup>157</sup> Inom den humanistiska traditionen inrättades seminarier som ett svar på den naturvetenskapliga traditionens praktiska kunskap i form av laboratoriearbete (Olausson, 1996). Seminariernas syfte var att de studerande skulle lära sig att hantera, formulera, analysera, granska och försvara texter. För en utförligare beskrivning av seminariet se t.ex. Lindberg, (1987) och Hellqvist (1988).

<sup>158</sup> I reflektionsrörelsen har just reflektion lyfts fram som ett sätt att förbinda teori och praktik, enligt Bronäs, (2003) och Carlgren (2003).

något hon menar är svårt att göra när man befinner sig mitt i pågående skolverksamhet:

Man kanske inte riktigt vågar fråga sin handledare, eller /.../ man kanske är lite osäker själv i att föra ett resonemang på den nivån // att det blir lite lättare att göra det i studiegruppen och det kanske är lite där också man känner att man kan få aha-upplevelserna också, jaha det var ju det jag gjorde då när jag, // det kan ju vara /.../ att man får lite distans och att man har hunnit reflektera och så när man väl är inne i verksamheten så är det så mycket och man ska tänka på så mycket och man kanske inte hinner med det riktigt, men när man kommer till studiegruppsträffarna så blev det lite, man luta sej tillbaka och så blev det liksom lite jaha, ja just dä, det kan man väl kanske jämföra med dom arbetslagsträffarna man har nu då man kanske inte tänker på det så mycket just in action utan det kommer sen. (Intervju Amy, AUO)

Å ena sidan pratar Amy om behovet av distans för att kunna reflektera och å den andra om brist på tid för den typ av reflektion som ligger i linje med hur Schön (1983) menar att lärare reflekterar i handling. Detta kan jämföras med resultaten av Göhls (2002, 2003) studier som visar att studenter när de pratade om reflektion oftast avsåg reflektion efter verksamhet och att reflektion i samband med planering var något som de kanske verkade ta som självklart.

Ibland har samarbetsproblem haft en negativ inverkan på studenters möjlighet att ta stöd i studiegruppssamtalen för att konstruera yrkeskunskap. Samarbetssvårigheter som förekommit har handlat om att de studerande haft olika ambitions-nivåer<sup>159</sup>, konflikter deltagare emellan, studenter som mått dåligt som inte deltagit eller bidragit till genomförandet av gruppens uppgifter. Både under intervjuer och under samtal har studenter gett olika exempel på tillfällena då studiegruppsarbetet inte fungerat som de förväntat sig, vilket Amy uttrycker som följer:

Vi har haft en termin som har varit riktigt jobbig på högskolan, på grund av en medlem i våran grupp då, // den terminen så kunde vi inte fokusera så mycket som vi ville göra på uppgiften, men det är enda gången som jag känner att det har varit svårt att arbeta liksom /.../ och vi resonerade ju mycket så också att det är vår utbildning, vi lägger ner pengar på det här, det är viktigt för oss att det fungerar också // för då var det dålig kvalitet, vi fick inte gjort nånting vettigt, det var väl en halv termin som var jobbig, när fokus togs från det viktigaste. (Intervju Amy, AUO)

---

<sup>159</sup> Flera studenter har under intervjuer uttryckt att de vid något tillfälle under utbildningen upplevt att studiegruppens ambitioner lagts på en för låg nivå.

Studiegruppsarbetet passar heller inte alla lika bra. Hugo betonar att han föredrar självstudier, och Jane som har dyslexi pratar om behov av mera strukturerade samtal för att de ska resultera i ett optimalt lärande för hennes del.

## Studenters kunskapssökande i olika typer av samtalsgrupper

Studenters kunskapssökande skiljer sig åt i olika gruppkonstellationer. I en del har utbildningsdiskurs övervägt, i andra yrkesdiskurs. De samtal som i störst utsträckning fokuserar på utbildningsdiskursen och dess examinationskrav är studiegruppssamtal (jfr kapitel 10), medan yrkesdiskursen i störst utsträckning fokuserats i vfu-handledningssamtal. Både samtalens innehåll och studenters kunskapssökande skiljer sig åt mellan grupperna. Skillnaderna kan relateras till flera aspekter; teoretisk och praktisk kunskap och erfarenhet, samtalens innehåll och dess syfte, samtalskontexten, studenters grad av aktivt deltagande, kompetenstillgång och gruppens sammansättning.

Innehållet i samtalen har i olika utsträckning fokuserat på teoretisk respektive praktisk, forskningsbaserad respektive yrkesförankrad kunskap och erfarenhet. De samtal som förts i samband med handledning av examensarbeten är de som i störst utsträckning rör den forskningsbaserade och vfu-handledningssamtal de som i störst utsträckning fokuserat på yrkesförankringen. Under föreläsningar varierar innehållet både inom ett och samma tillfälle och mellan olika tillfällen. Som jag visat på i kapitel nio, har det förekommit att föreläsningens innehåll bara berört ämnesteorin, men också att det sker en pendling mellan teoretiska modeller och perspektiv och lärarutbildares erfarenhet samt konkreta undervisningsövningar. Motsvarande variation förekommer i studiegruppssamtal, ibland diskuteras mest föreläsning- och litteraturinnehåll, ibland yrkesverksamhet och yrkesutövande och vfu-erfarenheter.

Studenters möjligheter att själva styra sökandet efter och konstruktionen av yrkeskunskap skiljer sig åt mellan grupperna, både i graden av studentaktivitet och om det är en enskild eller mer kollektiv process. I studie-, mentors- och vfu-handledningsgrupper är utrymmet för eget kunskapssökande relativt stort, jämfört med föreläsningar. Även om samtalsinnehållet i studiegruppen i hög grad styrts av förelagd uppgift har studenter också diskuterat andra frågor. Innehållet har då pendlat mellan högskoleförelagd kursinnehåll och olika typer av erfarenheter som ett sätt att försöka få grepp om eller förstå sambanden dem emellan, som i följande exempel:



Diskussionen kommer in på hur studenterna uppfattat grammatikundervisningen i skolan. Flera menar att de själva inte var mogna för att lära sig grammatiken, de bara lärde sig rabbla. Vilma och Mia kopplar diskussionen till Krachens teorier om att om inte eleverna är mogna så lär de sig inte. (Studiegrupp Inriktning)

Frågor har också rört hur högskoleförlagat utbildningsinnehåll kan tillämpas, hur detta arbets- och förhållningssätt överensstämmer med bilden av yrkesutövande från de verksamhetsförlagda studierna och teoriens relevans i relation till den verksamhet som bedrivs i förskolor och skolor.

Sökandet efter yrkeskunskap i studiegrupperna skiljer sig innehållsmässigt åt mellan inriktnings- och AUO-gruppen, från utbyte av ämneskunskap och ämnesdidaktik till diskussioner om lärarroll och ledarskapsfrågor (jfr kapitel, 10, 12, 13). Det kunskaps- och erfarenhetsutbyte som sker i dessa grupper är, som jag tidigare berört (jfr kapitel 9 och 10), ofta direkt relaterat till den uppgift gruppen fått att diskutera. Men det förekommer också att studerande på eget initiativ lyft frågor om hur litteratur- och föreläsningssinnehåll kan relateras till yrkesutövandet och vice versa (se kapitel 12).

I mentorsgruppen har samtalsinnehåll omväxlande initierats av studenter och mentor. Samtalen har huvudsakligen fokuserat yrkesverksamheten men det har också förekommit att kursens litteratur- och föreläsningssinnehåll berörts. Oftast har studenterna stått för kopplingen till det högskoleförlagda utbildningsinnehållet genom att mentorn uppmanat dem att berätta om kursinnehåll. Ibland har studenter bett mentorn berätta om eget yrkesutövande, ibland har mentorn själv lyft fram detta. Mentorns yrkeserfarenhet har dels använts för att få kunskap om andra arbetssätt än de som presenteras under de högskoleförlagda studierna, dels i vilken utsträckning litteratur- eller föreläsningssinnehåll är relevant i relation till yrkesutövandet. Ett exempel på detta är Claras fråga till Frida om temaarbetets relevans i undervisningen:

Temaarbetet ser ju jättefint ut liksom så här målande ord och så, men hur funkar det egentligen i verkligheten att jobba mot temaarbete med barnen?  
(Mentorsgruppsamtal Frida)

I mentorsgruppsamtalen har det rått ett öppet diskussionsklimat, kanske beroende på att mentorn inte bedömt enskilda insatser, utan bara rapporterat närvaro.

Under föreläsningar verkar själva innehållet vara det som är i fokus för kunskapssökandet eftersom de studerande väljer att delta. Deltagandet har dock varierat, i inriktningsterminen har i stort sett samtliga studenter deltagit medan deltagandet för AOU-gruppen varierat från halva gruppen till nästan mangrant deltagande. I AOU-gruppen har föreläsningar med ett tydligt yrkesrelaterat innehåll som ”konfliktlösning”, ”svåra samtal” och ”utvecklingssamtal” hört till de välbesökta. Av fältsamtal har framgått att studenter ibland valt bort föreläsningserbudanden på grund av att innehållet erbjudits tidigare i utbildningen eller att det inte upplevts som relevant i relation till det kommande yrkesutövandet (jfr kapitel 10).

De flesta föreläsningar har i mycket stor utsträckning bestått av envägskommunikation. Även om föreläsare inbjudit till dialog har få studenter använt denna möjlighet. Studenter har dock gjorts delaktiga genom ”bikupediskussioner” och praktiska övningar. Frågor studerande ställt under föreläsningar har rört både utbildnings- och yrkesdiskurs (jfr kapitel 10), som examinationskrav, närvaro, lokaler, schema, kurslitteratur, OH-kopior, gruppindelning, konferensdatabasen, handledare respektive villkor för yrkesutövande och läraruppdrag. Frågorna som rört yrkesdiskurs har ofta varit av didaktisk karaktär, som ”Hur har du Matilda använt grammatik i undervisningen?” eller ”Finns det belegg för att det är lättare att lära sig svenska om man har grundläggande grammatikkunskaper först?” (Föreläsning Inriktning). Studenter har kommenterat föreläsningssinnehåll, bett om förtydligande och ibland lyft upp egna erfarenheter i relation till föreläsningssinnehållet. Ett exempel är när lärarutbildaren pratar om vikten av matematiksamtal och en student knyter an till att hon under sina fyra vfu-veckor ”...inte sett att eleverna diskuterat matematik en enda gång eller att läraren tagit upp en matematikdiskussion på tavlan” (Föreläsning Inriktning).

Både i examensarbets- och vfu-handledningssamtal har studerande sökt olika typer av yrkeskunskap och feedback. Under vfu-handledningssamtal har de sökt kunskap om hur vfu-läroinbildaren eller arbetslaget arbetar och förhåller sig i olika frågor. De har också sökt feedback på egen kunskap, tidigare erfarenheter av yrkesutövande samt eget yrkesutövande av vfu-läroinbildaren. De frågor som berörts har främst varit vad- och hur-frågor, som när Hanna söker feedback från Hilma på hur hon läst mätteramsan under lektionen, ”...jag vet inte om jag läste den för fort eller för sakta?” (Vfu-handledningssamtal Hanna och Hilma). Eller som när Rosa undrar över den egna insatsen i barngruppen ”...tycker du det är någonting jag sköter dåligt med barnen?” (Vfu-handledningssamtal Rosa och

Rut). Ibland har det varit frågor av varför-karaktär. Vid flertalet handledningssamtal har studenter inledningsvis uppmanats att berätta om hur de själva upplevt genomförd aktivitet och utifrån denna berättelse har vfu-läroverbyggnadsutbildaren/na både gett feedback och ställt frågor till studenten och ibland berättat om det egna arbets- och förhållningssätt som tillämpas. En del samtal har bara fokuserat på studentens aktiviteter. Av min analys framgår att det förekommer få explicita kopplingarna mellan högskole- respektive verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll i dessa samtal. Det verkar heller inte vara denna koppling studenter efterfrågar eller förväntar sig att vfu-läroverbyggnadsutbildaren ska göra (jfr kapitel 13).

Under handledningssamtal kring examensarbetet har studenters frågor till övervägande del rört utbildningsdiskurs och handlat om examinationskrav, med fokus på form, och till viss del på innehåll. Detta kan jämföras med resultaten av Bergqvists (2000) och Emsheimers (2006) studier<sup>160</sup> som visar att studenters kunskapssökande i detta sammanhang huvudsakligen är inriktat på formaspekter. Under de handledningssamtal som observerats har kopplingarna till yrkesutövandet varit få och när yrkesutövande berörts har det varit i relation till att genomföra en vetenskaplig undersökning. Handledare har använt en stor del av tiden till att kommentera studenters utkast till manus. Vid alla tillfällen har handledaren gett någon form av miniföreläsning med fokus på vetenskaplig metod, både vad gäller innehåll och form, som exempelvis när Emmy förklarar ordet hypotes för de studerande:

Det finns ju vissa ord som har lite olika betydelse /.../ ordet hypotes är ju egentligen ett sånt ord och egentligen använder man hypotes, /.../ när man verkligen har formulerat // en, uppfattning som man sen går ut och testar // och prövar, och ska man gå ut med nåt sånt, och verkligen pröva det då måste man göra det i större skala. (Examensarbetshandledning Emmy)

## Explicit kontra implicit innehåll i samtal studenter emellan

Analysen av studenters kunskapssökande i rena studentgrupper väckte frågor om vad som explicit görs respektive förekommer implicit i samtalen. Dessa frågor genererades dels av den fokusering på berättelser om olika typer av erfarenhet

---

<sup>160</sup> Nästan två tredjedelar av de frågor studenter ställt i handledningssituationen har rört formaspekter, när det rört innehåll har det ofta handlat om huruvida det innehåll som skrivits fram är tillräckligt, vad som ska finnas med, definition av begrepp och vad som ska tas upp i diskussionen med mera. Fokus har med andra ord legat på examinationskraven.

som förekom i samtalen, dels ur den kritiska diskursanalysens frågor om vilka texter eller röster som inkluderas respektive exkluderas och förekommer explicit respektive implicit i samtalen (Fairclough, 2003).

Överlag i samtal studenter emellan har erfarenhet varit mer framträdande eller mera explicitgjord än de teorier och den teoretiska kunskap som ingått i kursinnehållet, med undantag av några tillfällen då innehållet styrts mot ett specifikt ämnesinnehåll (svenska, matematik, engelska och några litteraturdiskussioner). Teorier har inte explicitgjorts i någon större utsträckning, om man med explicit avser att studenter namnger teorin eller samtalsinnehållets teoretiska utgångspunkter. Även om resonemang om arbets- och förhållningssätt både påmint om och legat i linje med litteratur- och föreläsningssinnehåll, har det ofta varit underförstått.

I samtal studenter emellan har jag som observatör både känt igen begrepp som använts i kurslitteratur och föreläsningar och resonemang som har bäring på dess innebörd. Ett exempel på detta är när de studerande efter en föreläsning har i uppgift att diskutera matematikdidaktik utifrån tre fallstudier. De talar då i termer av matematiksamtal, arbete i matteböcker, ”stödstrukturer” och elevers ”förkunskaper”, det vill säga uttryck som hfu-lärover utbildaren använt då hon föreläst och refererat till olika studier.

Vilma – Dom som organiserade det sista här då, dom hade ju medvetet låtit eleverna sitta i mindre grupper där dom skulle hjälpa varandra // dom andra dom hade ju bara lämnat dom åt sitt öde på nåt vis känner jag och // dom hade inte aktivt gått in där.

Judit – Inte gått in och introducerat /.../, stödstrukturer saknades med andra ord.

Vilma – Jaa, och sen kan det ju bero lite på hur, på eleverna vad dom har med sig i bagaget tidigare också, dom kanske bara har jobbat i matteböcker rätt upp och inte suttit och diskuterat matte, och då är det ju inte lätt att börja med det /.../ .....om dom inte hade kollat, hur dom hade arbetat tidigare.

Mia – Vad dom hade med sig för förkunskaper om det här./.../

Judit – Läraren skulle ju suttit med och socialiserat in dom i detta.

Vilma – Socialiserat in dom i det arbetssättet. (Studiegrupp Inriktning)

Även under mentors- och handledningssamtal förekommer det att studenter lyfter fram förhållningssätt, som jag som observatör känner igen från de högskoleförelagda studiernas litteratur- och/eller föreläsningssinnehåll. Samtalsinnehållet färgas med andra ord både av lärover utbildares kunskap, erfarenhet och

argumentation, men också av berättelser om yrkesutövande och forsknings och litteraturinnehåll. I samtalen finns många exempel på den intertextualitet som Bachtin (1981, 1986) och Fairclough (1992, 2003) menar råder i samtal människor emellan. Lärarutbildares, pedagogers, forskares och författares röster artikuleras och som Bachtin och Fairclough påpekar görs ibland implicita och ibland explicita kopplingar till andra texter och röster.

En del studerande explicitgör teoretiska modeller och perspektiv i större utsträckning än andra, och på ett utförligare sätt. Vid tillfällen då teoretiska modeller explicitgjorts har det ofta varit ett innehåll som den studerande mött, bearbetat och diskuterat tidigare under utbildningen. Hur teorier explicitgörs har varierat i stor utsträckning, från tal om en teoretisk modell i termer av den ”gröna” eller ”gula boken” till att dess innehåll beskrivs och sätts i relation till ett konkret exempel. Att de studerande inte förklarar närmare utan använder uttryck som den ”gröna” eller ”gula boken” eller ”Krachens teori” tyder relaterat till Rolf (2006) och Säljö (2007), på att de studerande i det här fallet förväntas dela en gemensam förståelse för de använda begreppens innebörd. Studenternas sätt att uttrycka sig skiljer sig till viss del från resultatet i Göhls (2003) studie som visar att de studerande ofta använde författares namn men sällan namngav den teori de refererade till.

Vid en del samtalstillfällen förekommer lärarutbildares, pedagogers, forskares och författares röster både implicit och mer explicit i samtalen. I det följande kommer jag att ge två olika exempel på detta. Båda tar sin utgångspunkt i att de studerande har i uppgift att diskutera de enskilda pedagogiska ställningstaganden som ska examineras. I det första exemplet explicitgörs vfu-lärares röster medan argument för egna ställningstaganden inte verbaliseras explicit i relation till innehåll från litteratur, forskning och föreläsningar. Att kursinnehåll ändå används som grund för egna ställningstaganden grundas dels på att jag som observatör känner igen argument från föreläsningar och litteratur, dels på att studenterna vid några tillfällen relaterar till att detta tagits upp under en viss kurs eller i litteratur.

Milla – Där jag är nu, /.../ pratar (personalen) faktiskt ganska illa om dom (föräldrarna) och så, ja det är ju småbarn och dom pratar om det här i småbarnsgruppen, där barnen är // barnen kanske inte förstår men ändå.

Pia – Dom förstår väldigt mycket.

Milla – Dom förstår nog mer än man tror, /.../ det måste man ju verkligen tänka på.

Diskussionen fortsätter med att de pratar om att de känt sig chockade över hur pedagoger betett sig och att det gäller att bete sig proffsigt. Att det känns falskt att ena stunden prata illa om föräldrarna och att i andra vara inställsam i mötet med dem. (Studiegrupp AUO. FÖ)

Det förekommer stor variation när det gäller i vilken omfattning teoretiska modeller eller perspektiv explicitgörs i samtalen. Från att som i ovanstående fall ligga inbäddad eller underförstådd i det arbets- och förhållningssätt som studenten beskriver, till att dess utgångspunkter och centrala resonemang beskrivs och kopplas till ett konkret genomförande som i följande exempel:

Eva – Det är viktigt att vi som vuxna visar dom här barnen hur dom ska göra /.../ och så är det så att när man läser den här boken ”Ledarstilar i klassrummet” i det här precis med modellinläringen, så står det /.../ att många sociala färdigheter lärs in på ett slumpmässigt sätt /.../ och då kan man göra mycket som man själv kan tänka på. Hur skulle jag vilja, vad skulle jag vilja att barn lär sig och hur kan man visa med sitt eget exempel då under tiden om man upprepar det /.../ så är det så att så småningom kommer dom att lära sej det förhoppningsvis.

Kia – Tänker du då också att, att man kan lära sej annat än just det, sociala färdigheter, även mer praktiska // även mer teoretiska färdigheter med modellinläring då.

Eva – Mm, det också men mest sociala. /.../

Kia – Men du tänker lite att det är nånting som du vill jobba med med klassen och.../.../

Eva –Ja att man pratar mest om det som är positivt och att man inte tar upp för mycket negativ, och jag har ju sett det på vfu:n också där man har försökt göra det, det är inte alltid man lyckas med det, alltså det är jättesvårt /.../ men jag tror på det här att har barnet gjort nåt bra så ska man påpeka det. (Studiegrupp AUO)

Trots att de studerande vid alla studiegruppstillfällen utom ett haft en förelagd uppgift och att samtalen oftast tagit sin utgångspunkt i denna, har diskussionen vid flera tillfällen ganska snabbt glidit över till berättelser om erfarenheter som knyter an till detta. Följande situation är hämtad från ett litteraturseminarium där de studerande har i uppgift att läsa och presentera några kapitel var ur en bok om etik och diskutera egna frågeställningar. De studerande återknyter inte explicit till innehållet i boken under diskussionens gång, utan här ligger fokus på det konkreta yrkesutövandet i skolans sociala praktik:

En student säger att hon tänkte på exemplet som togs upp om konkurrensen i matteboken, och säger att vem som kommit längst inte är viktigt utan hur

barnen tar till sig innehållet. Hon har själv upplevt att barnen tävlar när de har matte och använder sig av matteböcker. En student instämmer, och säger att hon upplevt att det är olika hur lärare klarar att handskas med situationen. Studenten som lyft frågan säger att det är viktigt att motverka konkurrens och menar att ett sätt att göra det är ”att inte bygga matematiklektionerna kring en bok utan att istället arbeta med andra material”. Hon ger exempel på hur man kan introducera % för att motverka den tävlingen som blir i klassen. Någon säger att hon upplevt att barn tävlat redan i år 1, att eleverna kollade varandra. En student pratar om att vissa lärare använder ett arbetssätt som uppmuntrar till tävling. Hon berättar om en lärare som bjuder barnen på tårta när alla gjort klart en uppgift. /.../ Någon kopplar diskussionen till att springa 60 meter /.../ och att det ju också är en tävling. En annan student berättar om en lärare som arbetar med läsmaraton och att barnen blev bjudna på glass i samband med att de läste. Hon säger att en del barn hann läsa 10 böcker medan andra bara hann läsa 2, något som hon upplevde att barnen hade kontroll på. (Studiegrupp litteraturseminarium, AUO)

Även om bokens innehåll och studenters erfarenheter tas upp vid samma tillfälle så sker detta var för sig. Det verkar som om studenter använder studiegruppuppgiften som utgångspunkt för att sedan lyfta fram och explicitgöra och försöka förstå litteraturinnehållet i relation till konkret yrkesutövande med hjälp av olika former av erfarenhetsexempel. Men de gör inga explicita kopplingar tillbaka till litteraturinnehållet under samtalet.

Att relationen mellan innehåll i litteratur och erfarenheter inte explicitgörs verkar vara problematiskt för studenter som inte har egen vfu- eller yrkeserfarenhet av det som diskuteras. Under intervjuer har Emil, men också Ida, Frans, Tina och Jane talat om svårigheter att se sambanden mellan högskole- och verksamhetsförlagt innehåll om det inte explicitgörs (jfr kapitel 13). Emils upplevelse av att inte litteraturen berörts i så stor utsträckning under samtalen i studiegruppen kan vara ett utslag av hans svårigheter att se sambanden mellan litteraturinnehållet och de erfarenhetsexempel som medstudenter lyfter fram utan att sambandet explicitgörs:

Jag tycker inte att litteraturen har berörts så mycket på studiegruppsträffarna /.../ uppgiften kanske var att diskutera utifrån böckerna, så känner kanske inte jag att vi har gjort det varje gång. (Intervju Emil, AUO)

De svårigheter Emil beskriver kan relateras till Säljös (2005) resonemang om att den som är erfaren och förtrogen ser andra kvaliteter än den som är mindre erfaren. Relaterat till studenterna skulle det innebära att de som inte har tidigare

erfarenhet av arbete med barn kan ha svårt att se de kopplingar mellan litteraturinnehåll och konkreta erfarenheter som ligger underförstådda i samtalet.

## Sammanfattande reflektion

I detta kapitel beskrivs tre olika aspekter; hur studenter ser på studiegruppssamtalens betydelse, hur sökandet efter yrkeskunskap framträder i olika typer av samtalsgruppskonstellationer samt hur kunskap och erfarenhet explicitgörs i samtal studenter emellan. När det gäller studiegruppssamtalens betydelse framgår det av studentintervjuer att dessa samtal ses som ett betydelsefullt utbildningsinslag för konstruktion av yrkeskunskap. Under intervjuer lyfter flertalet studenter fram studiegruppssamtalet som ett bra sätt att få ta del av andras erfarenheter. Detta bekräftas också av samtalsobservationerna som visar att samtalen har använts både för berättelser om erfarenheter från verksamhetsförlagda studier, egen skolgång, tidigare yrkesverksamhet, tidigare utbildning, föräldraerfarenhet och andra privata erfarenheter. Studerande har också återberättat lärarutbildares, mentorer, handledares och medstuderandes erfarenheter (jfr Dewey, 1997a, b). Att erfarenheter i form av yrkesberättelser utgör ett viktigt inslag i yrkesutbildning framgår också av Göransson (2004) Jernströms (2000) och Josefsons (1998) studier. Enligt Lave m.fl. (1991, s. 108) fungerar yrkesberättelser som ”packages of situated knowledge”. Yrkeslärande beskrivs ofta just som ett lärande där det handlar om att samla erfarenhet (Dewey, 1997a; Mogensen, 1994; Orlenius, 1999), och enligt Carlgren (1996) utgör den erfarenhetsgrundade kunskapen basen i lärares yrkeskunskap och grunden för yrkesskickligheten. I 2001 års lärarutbildningsproposition (Prop. 1999/2000:135) lyfts just studenters erfarenhetsgrundade kunskap från verksamhetsförlagd utbildning fram som en betydelsefull del för att uppnå intentionen om ökad forskningsanknytning och yrkesförankring.

Enligt studenter har studiegruppssamtalet bidragit till ett mer mångfacetterat perspektiv och djupare förståelse, genom att interaktionen i gruppen synliggjort olika sätt att uppfatta, tänka om och tolka utbildningsinnehåll. Att studenter lyfter fram samtal som betydelsefulla i relation till det egna lärandet framgår både av denna studie, av Göhls (2002) och Havnes (2004) studier, samt av Studentspegeln (2002, 2007). Andra aspekter som lyfts fram är att studiegruppssamtal förbereder för yrkesutövandet genom dess inslag av samarbetsträning, vilket också framgår av flera tidigare studier och undersökningar (Hammar Chiriac, 2003; Malmbjer, 2007; Studentspegeln, 2002, 2007; Trowald, 1997 a). Studenter betonar också att studiegruppssamtal ger tid



för och leder till reflektion genom att olika tankar, kunskaper och erfarenheter ställs emot varandra. Studiegruppssamtal har inte bara lyfts fram som ett positivt utbildningsinslag. Av både samtal och intervjuer har det framgått att studenter menar att samarbetssvårigheter av olika slag ibland haft en negativ effekt på deras lärande. För alla studenter har denna arbetsform heller inte varit ett optimalt sätt att lära.

Relaterat till studenters kunskapssökande i olika samtalsgrupper så har det skett en pendling mellan utbildningsdiskurs och yrkesdiskurs. Analysen visar att dessa diskurser har berörts i olika omfattning i olika gruppkonstellationer. Likaså har teorier eller teoretiska modeller, litteraturinnehåll och praktisk kunskap och erfarenhet fokuserats i olika utsträckning. Dessa skillnader kan relateras till såväl; samtalsuppgiften i sig, vilken kontext samtalet utspelas i, vilka som deltar och graden av deltagande från olika aktörer, den kompetens som finns i gruppen och om gruppen består av enbart studenter eller studenter och lärarutbildare.

När det gäller studenters möjligheter att själva styra sökandet efter och konstruktionen av yrkeskunskap skiljer det sig åt mellan olika gruppkonstellationer. I studie-, mentors-, och vfu-handledningsgrupper har det funnits relativt stort utrymme för eget kunskapssökande, medan det varit betydligt mer begränsat vid föreläsningar och examensarbetshandledningstillfällen. Något jag menar är viktigt att lyfta fram i relation till studenters kunskapssökande är att mentorsgruppen har använts för att få kunskap om andra arbetssätt än de som presenterats i det högskoleförlagda kursinnehållet, det vill säga för kunskapssökande om andra undervisningssätt än de som dominerar i det högskoleförlagda kursinnehållet.

Av kapitlet framgår att studenter inte har explicitgjort teorier eller teoretisk kunskap i någon större utsträckning, om man med det avser att de namnger de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för olika typer av resonemang, ställningstaganden och berättelser. Men det har förekommit att både teorier, teoretiska modeller och perspektiv samt forskares, lärarutbildares, pedagogers och författares röster har explicitgjorts (jfr Bachtin, 1981, 1986; Fairclough, 2003). I vilken grad teoretiska modeller och perspektiv verbaliserats varierar mellan olika situationer men också studenter emellan, från att tala om teori i termer av den ”gröna boken” till att i stora drag beskriva dess innehåll och sätta detta i relation till ett konkret exempel.



# Studenters sökande efter kunskap och erfarenhet med stöd i samtal

I detta kapitel ligger fokus på att beskriva och försöka förstå hur studenter med hjälp av samtal med medstudenter söker och konstruerar yrkeskunskap och yrkesidentitet, genom att använda varandra som eller utgöra resurser för varandra i olika former av samtalsgrupper. Analysen visar att studenterna huvudsakligen använt tre olika tillvägagångssätt. Det första handlar om att de tillsammans i samtal söker, delar, och jämför kunskap och erfarenhet, det andra om att de gemensamt försöker synliggöra och förstå kopplingen mellan olika utbildningsinnehåll. I det tredje prövas ställningstaganden, och här sker också utveckling av det egna förhållningssättet och kritiska granskningar av såväl högskole- som verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll. Innehållet i kapitlet grundas huvudsakligen på observationer av studiegruppsamtal men också på exempel från andra gruppkonstellationer under inriktnings- respektive AUO-terminen.

## Samtal – ett sätt att söka, dela och jämföra kunskap och erfarenhet

Av samtalsinnehåll framgår att studenter i stor utsträckning söker, delar och jämför kunskap och erfarenhet om ämnesteorier, ämnesdidaktik, undervisning, socialisation och lärarens uppdrag. Ofta söks kunskap och erfarenhet med fokus på den kommande yrkesverksamheten, ett kunskapsökande som oftast också är anpassat till gällande examinationskrav (jfr kap 9)<sup>161</sup>. I inriktningsterminen har kursinnehållet fokuserat på ämnesteorier och ämnesdidaktik i svenska, engelska och matematik<sup>162</sup> och i AUO-terminen lärarskap, ledarskap, yrkesroll och skolan som

---

<sup>161</sup> De studenter som också delat kunskap och erfarenhet som hör till utbildningsdiskursen som exempelvis om lokalbokning, litteraturinköp, mentorsgruppsvillkor, examinationer, scheman m.m.

<sup>162</sup> I engelska har många frågor rört grammatik, översättning och formuleringar i tal och skrift samt jämförelser av traditioner. När det gäller matematiken har många frågor rört förklaringar av matematiska uttryck, tex ”Vad är primtal?”. Hit hör också frågor om hur kursuppgifter räknas ut och

organisation. När studenter delat kunskap och erfarenhet har det tagit sig olika uttryck. Ibland har någon spontant knutit an till tidigare kunskap eller erfarenhet, ibland genom att någon i gruppen sökt svar på någon fråga, som när Vilma använder sig av sina medstudenter i sitt sökande efter ämnesteoretisk kunskap som rör begreppet ”poesi” och vad poesi är.

Vilma – Jag har en liten fundering /.../ poesi är lättare än prosa, då kände jag vad är det för skillnad, /.../ jag tänker som lyrik är det ett övergripande ord, lyrik är poesi.

Hugo – Nä, nä, lyrik är poesi ja // prosa är ju vanlig skönlitterär text.

Vilma – Mm, den är liksom inte så uppradad, i rader.

Hugo – Nä, prosa är vanlig skönlitterär text, prosa är ju ett annat ord för då.

Vilma – Ja, ha tack för att du har rätt ut dom här begreppen /.../... prosa, skriver man dikt på ett speciellt sätt på prosa då va.

Hugo – Mm, men det finns nånting som heter prosadikter i och för sej /.../ man kan ju skriva dikter i liksom i, /.../.

Vilma – Vad är det för skillnad på en prosadikt och en annan vanlig dikt.

Hugo – Då är det mer en historia, då blir det ju mer en historia liksom så för att.

Judit – Men är det inte en historia då.

Hugo – En dikt det behöver ju inte va en historia, det kan ju va, jättelösryckt liksom så, i prosa finns det ju mer en handling och ett sammanhang, en dikt kan ju va väldigt lösryckt.

Vilma – Ja, ja det är en röd tråd då.

Hugo – Det kan det ju finnas i och för sej. (Studiegrupp Inriktning)

Den fråga som ställs leder till att studenterna delar kunskap om olika sätt att definiera begreppet ”poesi” och andra närbesläktade begrepp. Denna typ av frågor har också förekommit i AUO-gruppen men har då bland annat rört begrepp som ”kamrattstödjare”, ”mombus” och vetenskapliga begrepp, det vill säga ett utbyte av fakta- eller ämneskunskap och erfarenheter. Frågor där studerande inte kunnat utgöra resurser för varandra är exempelvis en del frågor av faktakarakter som; engelsk grammatik och stavning, vad ett begrepp/uttryck står för, matematikbegrepp och lösningar samt utbildningens organisation och upplägg (se kapitel 13).

Kunskaps och erfarenhetsutbyte har också skett i anslutning till uppgifter med fokus på pedagogiska frågeställningar, som planering av undervisningsavsnitt och

---

vilka resultat de andra fått på ett speciellt tal samt frågor om uppgifter som kan användas utifrån att elever ska räkna med exempelvis funktioner.

pedagogiska tillvägagångssätt. Ett exempel på detta är när AUO-gruppen fått i uppgift att genomföra ett fejkat föräldramöte. Efter att flera studenter konstaterat att de behöver mera kunskap på området delar de som har kunskap eller erfarenhet med sig till de övriga, genom att berätta om och jämföra olika modeller och vfu-erfarenheter<sup>163</sup>.

Eva berättar om en skola där man arbetar med ”mobbisar” och att två elever i klassen väljs ut att vara mobbisar, de ska observera på raster och skriva upp vad de sett som till exempel vem som är kompis med vem och berätta detta för läraren. Tillsammans med läraren ska sedan eleverna kunna komma på hur de är, hur andra är, och lösa det de sett ute på rasten tillsammans med läraren. Amy säger att det påminner om att arbeta med kamratstödjare, något hon har erfarenhet av /.../ de arbetade bara i den egna klassen, och det skulle utses 1 flicka och 1 pojke i varje klass som skulle vara kamratstödjare. Hon berättar också att det fanns ett vuxenstödjarsteam på skolan för meningen var att eleverna inte skulle gå till den egna läraren utan istället prata med teamet. (Studiegrupp AUO)

Det som jämförs är de konkreta arbetsmodeller som Eva och Amy har erfarenhet av. Det görs inga specifika kopplingar till litteratur eller föreläsningsinnehåll eller de olika modellernas teoretiska förankring.

Både i inriktnings- och AUO-gruppen har det förekommit att studenter haft med sig material från de verksamhetsförlagda studierna till studiegruppsträffar. Det har varit policydokument, handlingsplaner, scheman och ämnesuppgifter. Detta material har ibland använts som en illustration eller ett förtydligande när studenten berättar om sin vfu-erfarenhet, ibland som underlag för upplägg av någon pedagogisk studiegruppsuppgift. Föräldramötesuppgiften är ett exempel på en uppgift där studenterna utformar delar av innehållet i föräldramötet utifrån de mobbingplaner de har tillgång till i gruppen.

Jane (tittar på Emils vfu-skolas mobbningsplan) – Men här har vi åtgärd när mobbning förekommer

Amy – Då skulle vi kunna ta lite från det då

Jane – Jaa

Amy – Kan vi inte ...alltså ta dom viktigaste punkterna ifrån denna, och ha det som en punkt till // alltså, en punkt till på vårt program. (Studiegrupp AUO)

---

<sup>163</sup> Det tillvägagångssätt de studerande använder liknar det tillvägagångssätt som Silén och Hård af Segerstad (2001) beskriver i samband med problembaserat lärande.

Förutom förelagda uppgifter har studenter också sökt, delat och jämfört kunskap och erfarenhet som legat utanför men som ändå relaterat till dess innehåll. Denna typ av vidgade samtal har förekommit både i anslutning till ämnesteoretiska, didaktiska och socialisationsorienterade diskussioner (jfr Havnes, 2004), och berört villkor för läraruppdraget och hur detta kan komma till uttryck i yrkesutövandet. Ett exempel på detta är ett samtal som utspelar sig i AUO-studiegruppen, efter en föreläsning med fokus på kommunikation i samband med föräldrassamtal, då studenterna kommer in på vad som hör till och inte hör till läraruppdraget:

Jane knyter an till att man som professionell kan råka ut för olika situationer till exempel på förskolan menar hon att det bara kan hända att man "blir inslängd i något som man måste ta hand om". Amy svarar att hon tycker att det är svårt att veta var man ska dra gränsen, vad som ingår att ta hand om, som lärare, och när man ska skicka ett ärende vidare till någon annan. Hon säger "man kan inte allt själv". (Studiegrupp AUO)

Inledningsvis låg fokus i samtalet på litteraturinnehållet, men vidgas till att omfatta reflektionen över samt diskussion om den egna rollen och erfarenheter av skolans organisatoriska villkor, läraruppdrag och brukarperspektiv. Under samtalet delas och jämförs erfarenheter av vilka resurser skolor har i form av andra personalkategorier och stödinsatser. Kia delar med sig av sin erfarenhet ur ett föräldraperspektiv:

Någon pratar om att det finns familjeteam som man kan skicka föräldrar till. Eva kommenterar detta och säger att "det är olika på olika skolor", att alla inte har tillgång till familjeteam. Någon pratar om att man kan kontakta skolhälsovården. /.../ Kia pratar om att man som lärare "inte kan bära allt" för det skulle "vara för tungt man måste få hjälp". Någon pratar om att läraren ska hjälpa föräldrar vidare så att de kan få hjälp. Flera i gruppen håller med. Kia tar upp att man också behöver tänka på att föräldrar kanske inte orkar eller vill ta kontakt med skolhälsovården, att det kan vara känsligt och att de oroar sig för att barnet ska bli betraktat som en knäppgök och att det då är viktigt att informera föräldrar om vad skolhälsovården kan hjälpa till med. (Studiegrupp AUO)

I samtal har studenter också delat med sig av berättelser om tillämpning av teoretiska modeller, undervisningsupplägg och förhållningssätt som presenterats under de högskoleförelagda studierna. Detta tillvägagångssätt ligger i linje med hur Selander (2006) beskriver teoriens syfte i en yrkesutbildning. Relaterat till mina observationer verkar studenternas förhållningssätt i ganska stor utsträckning grundas på att teorier och teoretiska modeller ska tillämpas, det vill

säga användas som modeller för handling (jfr Carlgren, 2003; Carlgren m.fl., 2001).

Som framgått av kapitel nio och tio har tillämpning ibland utgjort en del av en kursuppgift men studenter har även tillämpat teorier på eget initiativ, som till exempel då de inte haft tillgång till verksamhetsförlagd utbildning under terminen. Även erfarenheter av denna typ används när de delar med sig av hur en teori fungerat i praktiken. Ett exempel på detta är det samtal som utspelar sig efter en föreläsning om giraffspråket, då flera studenter berättar om hur de prövat att använda detta kommunikationssätt. Amy har använt det i kommunikation med pojkvännen, Eva både på bussen och i affären och Kia i trafiken. För Amy och Kia har sättet att kommunicera fungerat men inte för Eva, vilket medför att hennes berättelse leder till frågor från medstudenter om hur man ska formulera sig när man tillämpar giraffspråket<sup>164</sup>:

En student pratar om att låna boken Giraffspråket för att läsa mer om hur man ska gå tillväga. /.../ En annan frågar hur man ska formulera sig på giraffspråket, de pratar om hur man skulle kunna säga till en rökare och att det gäller att formulera sig så att personen inte tar fram hornen på en gång. Eva tar ett exempel på hur hon försökt använda sig av giraffspråket men att alla inte reagerar positivt på det, hon berättat om hur hon bitt snällt att en hundägare inte skulle låta hunden lukta i hennes och hennes sällskaps kassar eftersom sällskapet är allergiskt. Men att hundägaren inte förstått utan bara svarat att allergiker ska sitta längst fram i bussen. Eva säger konstaterande att det inte alltid fungerar även om man ber snällt. De andra bidrar med idéer om hur hon kunde gått tillväga och de skrattas en hel del. (Studiegrupp AUO)

Studenter berättar om att de själva skapar sig utrymme och prövar modeller i andra sammanhang när de inte har tillgång till verksamhetsförlagd utbildning. Relaterat till de studiegruppsobservationer och intervjuer som genomförts, är det studenter (Amy, Kia, Eva) i AUO-gruppen som starkast ger uttryck för vikten av att få pröva på det de läser om under utbildningen. Eva pratar exempelvis vid flera tillfällen om att kunskap är kunskap först när den kan omsättas i handling, ett uttalande som också tyder på ett pragmatiskt sätt att se på kunskap (jfr Dewey, 1997a). Studenternas berättelser kan också vara ett exempel på den akademisering som Selander (2006) beskriver att yrkesutbildning har genomgått som medfört att färdighetsträning ersatts med teoretiska modeller (jfr Bronäs, 2003; Fransson & Morberg, 2001).

---

<sup>164</sup> Giraffspråket är en kommunikationsteori.

För Eva är tillämpningen viktig, och hon berättar för de övriga om vad denna erfarenhet betytt för henne. Även om inte giraffspråksmodellen fungerade i praktiken, så har hennes tillämpningsförsök tillsammans med annan teoretisk kunskap resulterat i att hon utvecklat en medvetenhet om att hon har möjlighet att välja sitt eget förhållningssätt. Som exempelvis i kön i affären där hon menar att hon inte kan förändra situationen men kommit på att hon kan välja sin reaktion genom att använda sig av Pollaks teoretiska utgångspunkt.

Eva refererar till Pollack och säger - att varje person du blir irriterad på /.../ är till för att du ska öva på detta och på att välja reaktion, något som blir lättare genom övning. (Studiegrupp AUO)

## Samtal – ett sätt att yrkesförankra eller forskningsanknyta utbildningsinnehåll

Att studenter strävar efter att koppla samman olika utbildningsinnehåll, praktisk erfarenhet och teoretisk kunskap och också forskningsanknyta respektive yrkesförankra detta framgår av nästan alla samtalsobservationer<sup>165</sup> (jfr kapitel 9, 11). Till övervägande del har studenter ägnat sig åt att försöka yrkesförankra teoretiskt utbildningsinnehåll och i mindre utsträckning åt att explicit forskningsanknyta praktiska erfarenheter.

När studenter explicit relaterat praktiska exempel till en teoretisk modell eller ett teoretiskt perspektiv, som tagits upp under en föreläsning eller i kurslitteratur, har kopplingen oftast bara uttryckts i termer av ”Kraschens teori”<sup>166</sup>, ”Giraffspråket”<sup>167</sup>, ”Första-modellen”<sup>168</sup> eller ”scaffolding”. Teorins innebörd ligger då implicit i uttalandet (jfr kapitel 11). För att uttrycket ska förstås förutsätts att det finns en form av gemensam kunskap i gruppen, vilket Bergqvist (1999), Malmbjer (2007) och Säljö (2007) menar finns i institutionella samtal. Men det förekommer också att studenter utvecklar teorins innehåll och reflekterar över vilka didaktiska konsekvenser detta får för yrkesutövandet, det vill säga de gör en explicit sammankoppling av institutionellt och professionellt innehåll i samtalet (jfr Linell, 2005).

---

<sup>165</sup> Undantag är några grupsamtal där fokus legat på ämneskunskap för de studerandes egen ämnesteoretiska fördjupning.

<sup>166</sup> Uttrycket ”Kraschens teori” används för beskrivning av ett arbets- och förhållningssätt i samband med en planeringsuppgift (Studiegrupp Inriktning).

<sup>167</sup> I flera olika studiegruppssamtal hänvisar de studerande till att det skulle kunna vara användbart att använda sig av giraffspråket (Studiegrupp AUO)

<sup>168</sup> Uttrycket ”Första-modellen” används som en beteckning på en mobbingförebyggande modell som Amy läst om tidigare i utbildningen (Studiegrupp AUO)



Att samtalen studenter emellan ofta startat i högskoleförelagt innehåll kan hänga samma med hur studiegruppuppbyggnaden utformats. Det kan också vara avhängigt, utbildningsupplägget, där teorier och teoretisk kunskap i stor utsträckning föregått praktisk erfarenhet, vilket enligt Carlgren (1999, 2003; jfr kapitel 6) är det utbildningsupplägg som traditionellt tillämpats i universitetsutbildning. När Kia under intervjun tillfrågas om hennes praktiska erfarenhet fått utgöra grund för de teoretiska studierna uttrycker hon det på följande sätt:

Anita – Har ni fått lyfta fram era vfu-erfarenheter och har dom fått utgöra utgångspunkt för vad man sen tar upp i ämnen och så?

Kia – Jag tycker snarare att det har varit mer så att, att nu har vi läst ...ja om vi säger, jag ska ta ett exempel /.../ om vi säger svensk skönlitteratur, så får vi en uppgift så ska vi göra ett arbete i klassen också om skönlitteratur, så det är mera att vi får teorin här och så ska vi genomföra det där. (Intervju Kia, AUO)

Det Kia beskriver handlar om att teoretisk kunskap ska tillämpas och av kurshandböcker och samtalsobservationer framgår att detta innehåll ofta förväntats yrkesförankras, antingen genom någon form av praktisk övning eller genom en vfu-uppgift (jfr kapitel 9). Analysen av scheman visar att föreläsningar ofta föregått samtal studenter emellan men det har också förekommit att verksamhetsförlagda studier tidsmässigt legat före teoretiska kursinslag<sup>169</sup>.

Att erfarenhet utgör en viktig del i studenters strävan att yrkesförankra teoretiskt utbildningsinnehåll framgår av såväl observationer som intervjuer. I samtal mellan studenter prövas exempelvis teoriernas relevans och användbarhet mot olika typer av erfarenhet. Ett utdrag ur intervjun med Kia får illustrera detta:

Det är klart att man får ju se till varje grupp /.../ vad som funkar där, och som jag säger att vi (Kia och handledaren) pratade en del om det här med disciplin i den här sista gruppen jag var.... och det är klart att då har man nån slags sån här tanke som man har fått med sig här under de här åren att, /.../ om att samarbeta och att prata i grupper /.../ men det är klart att hon (handledaren) har jobbat många år /.../ och för henne var ju lugn och ro viktigt i klassrummet. (Intervju Kia, AUO)

Vid tillfällen då inte studenters erfarenhet och teoretiskt kursinnehåll stämmer överens beskriver Kia att hon, men också flera av hennes medstudenter,

---

<sup>169</sup> För inriktningsstudenterna låg de verksamhetsförlagda studierna i matematik före terminens högskoleförelagda utbildningsinnehåll liksom för AUO-studenterna med inriktning mot skolans tidigare år. Däremot varvades dessa inslag för AUO-studenter med inriktning mot förskola. Att den verksamhetsförlagda utbildningen lagts före den högskoleförelagda berodde enligt lärartutbildare på att det organisatoriskt inte gick att förlägga dem på annat vis under den aktuella terminen.

bedömer det teoretiska innehållets relevans i förhållande till den erfarenhet hon/de har tillgång till i den aktuella situationen.

Men det känner jag lite när man har hört folk resonera här, även föreläsare, att man /.../ får ta till sig det (teoriska) /.../ som kan fungera och sen får man bara lyfta (gör en gest med händerna i riktning bakåt) och sen får man bara låta resten passera och så får man liksom se vad man kan använda när man väl är i den grupp där man är (Intervju Kia, AUO)

Att det högskoleförlagda utbildningsinnehållets yrkesförankring prövas i relation till tillgänglig erfarenhet, verkar styra i vilken utsträckning teorier eller teoretisk kunskap betraktas som yrkesrelevant.

Samtalen har ofta tagit sin utgångspunkt i högskoleförlagt innehåll, för att sedan yrkesförankras genom att studenter relaterar till konkreta erfarenheter. Ett exempel på detta är det samtal som utspelar sig i inriktningsgruppen när studenterna fått i uppgift att pröva en uppgift för att få egen erfarenhet av ett ”nytt” arbetssätt när det gäller att utveckla språkkunskap. Det uttrycks inga explicita krav på att koppla detta till yrkesutövandet, men efter en stunds diskussion om uppgiften knyter Hugo och Vilma an till sin erfarenhet av hur barn upplever en uppgift av det här slaget som studentgruppen fått pröva på.

Diskussionen om texten fortsätter. Flera tycker att det är en tråkig text, att den innehåller svåra ord som måste slås upp. Det hörs också kommentarer om att det är en tråkig text eftersom den bara består av en massa ord och att innehållet inte är så intressant. /.../ Hugo säger att det nog var meningen att de som studenter skulle få känna på hur det är för barn om de får en text som de inte förstår, och som de tycker har ett tråkigt innehåll. Han tillägger att det är tråkigt när man inte förstår. Vilma pratar om att hon som vuxen letar efter mening i texten, om den inte innehåller något meningsfullt tycker hon att det är en tråkig text. Hon drar en parallell till barn och säger att en text som inte känns meningsfull för barn blir en tråkig text och att det inte är roligt för barn heller om inte texten känns meningsfull. (Studiegrupp Inriktning)

I båda studiegrupperna är det främst de äldre studenterna med föräldraerfarenhet (Vilma, Mia, Hugo, Kia, Eva) som relaterar till hur olika övningar kan genomföras med barn och hur barn kan uppleva dessa. Ibland relaterar de till tidigare yrkeserfarenhet (Vilma, Kia), ibland till föräldraerfarenhet<sup>170</sup>. Vid ett fåtal tillfällen har de yngre och mindre erfarna (Emil, Ida, Jane, Jonna, Tina, Frans) relaterat uppgifter men också litteratur och/eller

---

<sup>170</sup> Att föräldraerfarenhet har betydelse för verksamma lärares förståelse för yrkesutövande speciellt i mötet med barn och föräldrar framgår av Ganneruds (1999) studie.

föreläsningssinnehåll till hur detta kan användas i konkreta undervisningssituationer. Ett exempel är när Jonna relaterar ämneskunskap om fonetisk skrift till skolerfarenhet:

Jonna tar upp fonetisk skrift och berättar att det är en uttalshjälp. Hon säger att hon tror att mellanstadiebarn är för små för att arbeta med fonetisk skrift men att det går bättre högre upp i årskurserna. /.../ Hon beskriver också vad fonetisk skrift är och hur fonetisk träning kan gå till. (Studiegrupp Inriktning)

I olika typer av övningarna och studiegruppsuppgifter, är alla studenter aktiva om än i olika omfattning. Det konkreta genomförandet av övningar och studiegruppsuppgifter står ofta för en typ av yrkesförankring även om detta inte verbaliseras eller explicit görs. Något som skiljer grupperna åt är att i AUO-gruppen används fler erfarenhetsexempel än i inriktningsgruppen, vilket kan hänga samman med att dessa studenter har mera vfu-erfarenhet. Det kan också bero på att uppgifterna är mer yrkesrolls- än ämnesinriktade under AUO-terminen (jfr kapitel 10).

Ytterligare en typ av yrkesförankring har bestått i att de studerande tagit studiegruppen till hjälp för att fördjupa den konkretisering av ett teoretiskt litteraturinnehåll som lärarutbildaren använt under ett föreläsningstillfälle. Vid det efterföljande studiegruppstillfället ställer Jane och Frans ett antal frågor utifrån de exempel på agerande utifrån sekretesslagstiftningen som lärarutbildaren hämtat ur kurslitteraturen. Dessa frågor rör det egna konkreta agerandet i mötet med elevers föräldrar i relation till vad som betraktas som sekretessbelagd information.

Jane – Det var något nytt för mej det här med vårdnadshavare. //

Frans – Jaa, jag kände inte heller igen det så. /.../

Amy – Att det inte alltid är föräldern som är vårdnadshavare?

Jane – Nej inte det alltså, /.../ att föräldern har umgängesrätt men inte är vårdnadshavare, då får jag inte berätta, men det kan då vara en pappa eller mamma, men jag får ändå inte berätta. /.../

Amy – Nej, du får inte berätta om de inte är vårdnadshavare. /.../

Frans – Det tycker jag verkar svårt...att få reda på det, gör man verkligen det?

Amy – Men det borde ju du som lärare ha koll på, vem som är vårdnadshavare

Kia – Det tror jag att man måste anmäla på något sätt, på dom här blanketterna /.../. (Studiegrupp AUO)

Flera frågor ställs med utgångspunkt i lagstiftningen, och studenterna stämmer av sitt sätt att tolka mot de övrigas.

Amy – Det är ju så här också att om vi inte vet vem som är vårdnadshavare så blir det väldigt svårt att uppfylla våra sekretesskrav // då vet vi ju inte vem vi ska säga vad till om det händer något.

Jane – Det är så konstigt liksom /.../ men alltså, men hur ofta är det som inte både mamman och pappan är vårdnadshavare.

Amy – Det förekommer ofta.

Kia – Det beror på var du jobbar men, det är inte ovanligt.

Frans – Så om föräldrarna inte har delad vårdnad så är det bara den ena föräldern som har det.

Jane – Så att man kan ha delad vårdnad då om, åtminstone ha umgängesrätt, det kan innebära att dom bor viss del hos den personen i fråga utan att den är vårdnadshavare /.../ då kan det ju innebära att dom kan leva i ett sambo förhållande där mamma är vårdnadshavare, och att man inte får berätta för pappa även fast han lever liksom med... (Studiegrupp AUO)

Samtalet med studiekamraterna används här för att yrkesförankra sekretesslagstiftningen i relation till det konkreta yrkesutövandet, vilket inte litteraturexemplet verkar ha gjort i tillräcklig utsträckning. Detta samtal används också som en resurs för att söka kunskap om diskutera och problematisera samt försöka förstå konsekvenserna av lagstiftningen och hur sekretessbelagd information ska hanteras i klassrumspraktiken. I inriktningsterminens studiegruppssamtal sker motsvarande konkretiseringar men då omkring ett ämnesinnehåll och om hur undervisning konkret kan läggas upp för att elever ska ges möjlighet att lära och utvecklas inom ett ämnesområde. I samtalen har studenter ofta använt berättelser om olika typer av erfarenhet som ett sätt att koppla samman och förstå relationen mellan högskole- och verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll. Även andra studier visar att användningen av ”yrkesberättelser” är vanlig i yrkesutbildning (Göransson, 2004; Jernström 2000). Enligt Göransson (2004, s. 244) kan yrkesberättelsen ”fungera som bro mellan unika händelser och generaliserbar kunskap, mellan vardagsspråk och abstraktion”, det vill säga en form av narrativt kapital som de studerande använder för att kunna förstå och diskutera hur litteratur- och föreläsningssinnehåll kan ta sig uttryck i förskolans- eller skolans vardagspraktik.

## Samtal – ett sätt att diskutera och kritiskt granska utbildningsinslag

Vid flera tillfällen har studiegruppssamtal använts för att diskutera och kritiskt granska olika utbildningsinslag relaterade till utbildnings- och yrkesdiskurs. I detta avsnitt fokuseras exempel som rör yrkesdiskursen.

De studerande har huvudsakligen använt två tillvägagångssätt då de diskuterar och kritiskt granskar utbildningsinnehåll. Det ena är att de diskuterar och granskar teoretiska modellers och perspektivs relevans i relation till lärares och vfu-lärarytbildares faktiska yrkesutövande och de villkor som gäller för detta. Det andra är att de använt teorier, forskningsresultat, litteratur- och föreläsningssinnehåll för diskussion och kritisk granskning av lärares och lärarytbildares arbets- och förhållningssätt samt villkor för förskole- och skolverksamhet. Dessa tillvägagångssätt kan sägas ta sin utgångspunkt i olika sätt att betrakta teori och praktik. Det första speglar ett pragmatiskt synsätt där teori förväntas passa praktiken medan det andra kan sägas vara ett uttryck för teori som norm för praktiken (jfr Saugstad 2002). Ibland har granskningen genomförts kollektivt och ibland har en enskild studerande berättat för de övriga om något hon eller han granskat och är kritisk till. Vid en del tillfällen har dessa berättelser lett till ytterligare kollektiv granskning och vid andra har det stannat vid det berättade.

### **Faktiskt yrkesutövande som grund för granskning av teories relevans**

Studenter har vid flera tillfällen granskat och värderat teories relevans utifrån konkreta erfarenheter av yrkesutövande och de villkor som gäller i verksamheten. Ett exempel på detta är när AUO-studiegruppen diskuterar, granskar och problematiserar en teoretisk modell över fyra olika ledarstilar som presenterats under en föreläsning. Studenter intar ett kritiskt förhållningssätt till föreläsarens tolkning och den teoretiska modellens relevans i förhållande till de ledarstilar de mött hos lärare under verksamhetsförlagda studier men också som elever i olika sammanhang.

Amy konstaterar att de ska försöka se de fyra ledarstilarna, administratören, innovatören, operatören och coachen, /.../och frågar de övriga ”vem är ni?”. Kia svarar att hon vet precis vilken lärare hon tänkte på som administratören, det var en gymnasielärare hon haft i tyska som hade en bok där han förde in alla resultat, hon säger att han var förtjust i tabeller och var supersträng och mycket fyrkantig. Lina säger att när hon tänker på innovatören så stämmer inte hennes bild riktigt med den bild som Edit gav under föreläsningen, hon frågar Bea vad hon skrev om denna ledarroll, och tillägger att hon själv tänker sig en sorts visionär. Hon säger att hon tycker att föreläsaren raljerat lite väl mycket, själv menar hon att innovatören är någon som ser framåt, några håller med. /.../ Bea som tillfrågats om innovatörsrollen, säger att innovatören för henne innebär att man inte fastnar i gamla hjulspår. (Studiegrupp AUO)

Några studerande förhåller sig också kritiskt till att den teoretiska modellen ges sken av att lärare bara har en ledarstil, något som inte stämmer med deras egna erfarenheter av faktiskt yrkesutövande.

Jane säger att hon tror att roller är situationsberoende, och att man inte har enbart en roll. Kia håller med men säger att hon tror att man intar olika roller beroende på att man är olika trygg i olika situationer och att det hänger samman med hur olika saker påverkat en i livet. Jane svarar att hon inte menar olika på det viset, utan beroende på grupp om det är barn eller vuxna man är tillsammans med. Hon tror inte att man har en konstant ledarstil och tillägger att det har man förhoppningsvis inte. (Studiegrupp AUO)

Under diskussionen värderas och granskas alltså den teoretiska modellens relevans i relation till de erfarenheter studenter har av ledarskap som avhängigt den komplexitet som råder i verksamheten. Att teoriers relevans granskas, värderas och ifrågasätts i relation till faktiskt yrkesutövande framgår av intervjun med Frans:

Det är ju väldigt viktigt det där att det inte bara blir på det teoretiska planet för när man konfronteras med verkligheten så ser man oftast att det inte är riktigt som det är ...i teorin heller. (Intervju Frans AUO)

### **Teoretiska utgångspunkter som grund för granskning av konkret yrkesutövande**

Det har förekommit fler exempel på att studenters kritiska granskning och värdering startat i föreläsnings- och litteraturinnehåll än att teoriers relevans granskats utifrån faktiskt yrkesutövande som i förra avsnittet. Både explicit och implicit har teorier använts som grund eller bild och som norm, utifrån vilken konkret yrkesutövande betraktats, diskuterats och granskats. Detta förhållnings-sätt har varit mera utpräglat under studiegruppssamtal i inriktningsgruppen än i AUO-gruppen, men förekommit i båda<sup>171</sup>.

Både vfu- och andra erfarenheter av yrkesutövande har granskats utifrån den bild som getts under de högskoleförlagda studierna av hur förskole- och skolverksamhet ”bör” bedrivas. Ett exempel är när studenterna diskuterar tillämpningen av kompissamtal på en vfu-plats i relation till hur detta presenterats under en tidigare kurs.

---

<sup>171</sup> En förklaring till denna skillnad kan vara att inriktningsstudenterna haft i uppgift att göra denna typ av granskningar ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv (se kapitel 9), och att det arbets- och förhållnings-sätt som presenterats i kurslitteratur och föreläsningar sällan överensstämmer med det de studerande mött under de verksamhetsförlagda studierna.

Pia säger att hon tycker att det är både positivt och negativt med kompissamtal, Rosa säger att samtalen var ett sätt att ta upp och prata ytterligare om vad som hänt eftersom barnen ofta hade svårt att berätta vad som hänt just när de var arga. My frågar om kompissamtalen kan förstöra för något barn, hon hänvisar till en bok som hon säger tog upp att man inte ska peka på hur dum någon var i en situation, någon påpekar att det var på en föreläsning detta togs upp. /.../ Fia säger att hon tycker att kompissamtal bara är negativt inte något positivt, Rosa säger nä, Lina säger att hon tycker att det är hemskt och undrar hur barnen reagerar, när det hemska som hänt under veckan ska tas upp i kompissamtalet. (Studiegrupp AUO FÖ)

Här används alltså teorier och didaktiska modeller som en slags norm mot vilken verksamheten granskas, ett tillvägagångssätt som också flera andra forskare (Bronäs 2003; Carlgren, 1986, 1996, 2003; Gustavsson, 2008; Saugstad, 2002) lyfter fram att studenter använder. Ibland har detta tillvägagångssätt i innevarande studie kunnat relateras till någon uppgift studenterna haft (jfr kapitel 9) och ibland har det skett på studenters eget initiativ.

Ett exempel på hur teori implicit använts som en bild mot vilken yrkesutövande från verksamhetsförlagd utbildning speglats, jämförts, värderats granskats och problematiserats är en vfu-uppföljning kring matematik. Under kursen har studenterna mött Malmers teoretiska modell med fokus på barns matematiska förståelse med stöd av matematiksamtal och laborativt material. Ida berättar om den vfu-uppgift hon själv genomfört och hur denna utfallit, en uppgift som ligger i linje med den modell som förespråkats. Av berättelsen framgår att Ida är mycket kritisk till vfu-läroinnehållets arbets- och förhållningssätt. Hennes berättelse leder till diskussion och ytterligare granskning i gruppen:

Ida – Det var bara mattebok och multiplikationstabeller, alltså tabell på tabell /.../ dom hade ingen vana (att arbeta med konkret material) /.../ dom kunde inte koppla det till att det var verklighet liksom, för matte var så överkligt /.../ sen hade jag väldigt konstig handledare /.../ hon ansåg det att barnen inte behövde ha förståelse för vad dom höll på med i dom här åldrarna, utan att man skulle lära utantill.

Vilma – Automatisera.

Ida – Jaa, automatisera och så när dom kanske kommer på högstadiet att dom kan fatta och förstå vad dom gör, för att dom inte förstår i alla fall.

Vilma – Nää, men det är ju det här man har ju de olika utvecklingsstadierna.

Hugo – Man kan väl inte ha ett sånt synsätt som lärare och säga att ni förstår inte det här så det är bättre ni lär er utantill, vad är det för jävla konstigt.

Ida – Nää, för jag kände det, när vi gjorde det här provet, förstod inte dom, alltså gå till affären, dom förstog inte det, dom kunde inte räkna ut det för att dom inte förstog riktigt vad det handlade om /.../ det enda dom kunde göra det var ju att räkna plus och minus, när det stog tre plus ett, sen om det stog i en text med verklighetssammanhang liksom så förstog dom inte. (flera pratar samtidigt)

Vilma – Sen är det ju en annan grej att tänka ut vilket räknesätt man ska använda.

Ida – Jaa, men då handlar det om att förstå matten eller? (Studiegrupp Inriktning)

Av samtalet framgår, även om det inte explicit görs, att det är den bild av matematikundervisning som Ida mött under de högskoleförlagda studierna som utgör den bild mot vilken hon granskar den verksamhet som hon berättar om. Vilma som har en längre tids pedagogisk yrkeserfarenhet bakom sig försöker under samtalet peka på andra faktorer som kan inverka på undervisningsupplägget, men får inte gehör för detta. Ida håller fast vid den bild de högskoleförlagda studierna bidragit med och använder den som norm för granskningen av vfu-lärarytbildarens arbete. Inriktningsstudenter har också på motsvarande sätt ställt sig kritiska till den svenskundervisning de mött utifrån kursens ämnesdidaktiska innehåll. Denna typ av situation kan relateras till Holmbergs (2008) resonemang om att ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan begränsa studenters seende på grund av att det inte tar hänsyn till eller speglar hela den komplexitet som råder i undervisningssituationen.

Ett motsvarande exempel från AUO-studiegruppen visar hur bilden av en kommunikationsteori används för reflektion över och kritisk granskning av en lärares agerande i samband med ett utvecklingssamtal. Efter en föreläsning om kommunikationsteori, med betoning på vikten av att läraren lyssnar och bekräftar eleven, lyfter Eva fram ett exempel som leder till en kritisk granskning av ett tillfälle då hon som förälder upplevde att läraren inte tog sig tid att lyssna under ett utvecklingssamtal:

Eva berättar om ett utvecklingssamtal hon varit på med ett av de egna barnen. Hon menar att barnet behövde tid för att kunna förklara men att fröken inte hade tid att lyssna, ”hon (fröken) hade ju så många punkter att gå igenom”. /.../ Hon pratar om att hon reagerat på att läraren tyckt att barnet skulle förklara snabbt och att det är svårt för barn att förklara snabbt. /.../ Eva återknyter till att 30 minuter inte var tillräckligt för att hennes barn skulle hinna förklara det hon ville under utvecklingssamtalet, hon menar att andra lärare lägger in en stunds mellanrum mellan utvecklingssamtalen och att de då kan ta



lite extra tid för samtalet när det behövs. En i gruppen frågar om ett utvecklingssamtal inte innebär att barnet ska komma till tals. Någon säger att det är bra att ha lite luft emellan. Eva pratar om att hon tycker att det är dåligt av läraren, att inte tänka på att barnet är med och att barnet ska ges tid att prata. Någon konstaterar att de behöver tänka på tiden när de planerar utvecklingssamtal. (Studiegrupp AUO)

I Evas resonemang, men också i de övrigas, finns spår av den kommunikationsteori som tagits upp under föreläsningen och i kurslitteraturen. Detta uttrycks dock inte explicit, utan kommer snarare till uttryck i hur studenterna värderar lärarens agerande genom de ställningstaganden de gör när det gäller hur lärare kan eller bör arbeta med utvecklingssamtal. Det vill säga de yrkeskunskaper som konstruerats används för didaktiska överväganden, som i sin tur vilar på såväl praktisk erfarenhet av yrkesutövande som teoretisk kunskap som studenten tagit del av under kursen.

Det förekommer också att studenter använder samtalen för att få andras synpunkter både på vfu-lärarytbildares och på det egna arbets- eller förhållnings-sättet genom att berätta om olika undervisningssituationer från de verksamhets-förlagda studierna som de själva förhåller sig kritiskt till.

Kia pratar om att hon tycker att det är svårt att veta vad man kan kräva av 9-åringar när det gäller att skriva skrivstil, och berättar om en situation hon upplevt under vfu:n där hennes handledare suddade ut det barnen skrivit om det inte var tillräckligt snyggt. Hon säger att det var svårt att veta vilken roll hon själv skulle inta. Hon berättar om att hon inte hade hjärta att sudda ut det skriva i början. Kia pratar om att handledaren motiverat tillvägagångssättet med att man inte hjälper barn om dom kan bättre om man inte ställer krav på dem att de ska prestera så bra de kan. Hon säger att hon själv inte ville sänka barnen och att det var därför hon inte hade hjärta att sudda och tillägger att det var en svår situation. Därefter ställer hon en fråga, "Vilket ansvar man ska ta som arbetslag i en sådan här situation". /.../ Det blir en stunds tystnad, därefter säger Kia "man måste vara självkritisk och reflektera över sin didaktiska gärning" /.../ En student svarar att "man måste försöka se bakom problemen". (Studiegrupp AUO)

Även om Kia söker feedback från de övriga får hon inte något direkt gensvar på den pedagogiska diskussion hon öppnar upp för eller på det egna tillvägagångssättet. Amys berättelse om hur hon upplevde sin vfu-period i London resulterar däremot i en pedagogisk diskussion:

Amy berättar att hon mådde dåligt av att barnen började i skolan så tidigt, hon menar att de yngsta ska få leka. Hon berättar att även 3½ åringarna satt stilla att

läraren läste före och att dessa små barn läste efter /.../ Någon frågar om de små barnen verkligen satt stilla och får till svar att alla gjorde som läraren sa. Hon pratar om att det var jobbigt att se 31/2 – 4 åringar i skolan särskilt som de inte är duktigare skrivare som 6-7 åringar än barn i Sverige. Eva bemöter detta med att säga ” om vi (lärare) vill att barnen ska sitta stilla och räcka upp handen, om det är något vi strävar efter” något hon säger att de har till vana i England, redan från 3-4 års ålder. Eva pratar om att det kanske är lättare att få barnen att sitta stilla och räcka upp handen om de vant sig tidigt. Hon säger ”vi (lärare) vill ha ordning men ser ner på det arbetssätt de engelska lärarna använder sig av”. Amy bemöter detta med att de engelska lärarna arbetade på en annan nivå och att de inte kunde ta tillvara barnens kapacitet eftersom de inspekterades av skolverket. (Studiegrupp AUO, vfu-uppföljning)

Av Kias och Amys sätt att berätta framgår det att de söker någon form av feedback från de övriga, både på den kritiska granskning de själva gjort av situationen och, i Kias fall, också på det egna agerandet som en i arbetslaget. Att studenter inte kritiskt granskar varandras arbets- och förhållningssätt framgår av både Kias och Amys exempel. Det är också ett tillvägagångssätt som observerats vid flera andra tillfällen. I båda exemplen rör den kritik som läggs fram en mer generell nivå, som i Evas fall lärare som kollektiv, ”vi” lärare, inte direkt den medstuderandes förhållningssätt. Att feedback är viktigt för studenters konstruktion av yrkeskunskap framgår av samtalsobservationer och intervjuer<sup>172</sup>. För Amys del handlar det, som hon själv uttrycker det, om att få bekräftelse på ”att man inte är helt fel ute” (Intervju Amy, AOU). Anledningar till varför studenter säger sig behöva feedback är att de inte har så mycket erfarenhet eller kunskap om yrkesutövandet och därför behöver få bekräftelse både av medstuderande och av lärarutbildare, vilket även Selander (2006) framhåller som en viktig del av lärarutbildningen.

## Sammanfattande reflektion

I det här kapitlet beskrivs hur studenter använder varandra eller utgör resurs för varandra på tre olika sätt genom att; söka, dela och jämföra kunskap och erfarenhet, att yrkesförankra respektive forskningsanknyta utbildningsinnehåll och för att diskutera och kritiskt granska utbildningsinslag.

---

<sup>172</sup> Även i mentorsgrupps-, handlednings- och i viss mån i föreläsnings-, seminarie- eller examinationssituationer ställer studenter frågor för att få feedback. Av samtalsobservationer framgår att tiden att samtala med vfu-lärlarutbildare har varierat. En del studenter berättar att det nästan inte funnits någon tid alls för samtal, medan andra berättar att de samtalat med sin vfu-lärlarutbildare varje dag.

Studenter har sökt, delat och jämfört kunskap och erfarenhet om såväl ämnesteorier, ämnesdidaktik, undervisning och läraruppdrag, ofta med fokus på det kommande yrkesutövandet. På direkta faktafrågor från en student har oftast någon medstudering kunnat bidra med ett svar medan pedagogiska frågeställningar och erfarenheter delats och ibland jämförts eller diskuterats utan att det lett till ett direkt svar. Djupare pedagogiska och didaktiska diskussioner har förekommit vid några tillfällen, men ofta har det stannat vid berättelser om erfarenheter. Att det inte förekommer så mycket djupa diskussioner kan relateras till Malmbjers (2007) studie som visar att studenterna strävar efter att nå konsensus i gruppen. Det kan också höras samman med det rationella tillvägagångssätt som framgår av kapitel tio att studenter tillämpar för att klara uppgiften på den tid som finns till förfogande. De samtal som förts studenter emellan har huvudsakligen startat utifrån något högskoleförelagt kursinnehåll och därefter på olika sätt kopplats till någon typ av praktisk erfarenhet. Detta tillvägagångssätt kan, i alla fall till en del, sägas vara en effekt av de uppgifter lärarutbildare producerat som grund för samtalen (jfr kapitel 9). Detta kan i sin tur relateras till den traditionella kunskapssyn som tillämpats i universitets-traditionen som Carlgren (1999, 2003) beskriver i termer av att teoretisk kunskap föregått praktisk erfarenhet.

När det gäller studenters strävan att forskningsanknyta och/eller yrkesförankra utbildningsinnehåll speglar den en pragmatisk kunskapssyn (Dewey, 1997a). Detta visar sig genom att studenter på olika vis försöker synliggöra, konkretisera och förstå hur litteratur- och föreläsningssinnehåll kan användas i praktiskt yrkesutövande, vilket speglar en idé om att teorier ska kunna tillämpas i praktiken. Vid flera tillfällen har samtal använts för berättelser om hur teoretiska modeller prövats i praktisk handling. Samtalstid har i större utsträckning ägnats åt att yrkesförankra litteratur- och föreläsningssinnehåll än att knyta an olika typer av erfarenhet till detta. En skillnad studenter emellan är att äldre och/eller mer erfarna i högre utsträckning relaterat teoretiskt kursinnehåll till erfarenhets-exempel än yngre.

Studenter har vid flera tillfällen lyft fram erfarenhetens betydelse för att teoretiskt kursinnehåll ska upplevas som yrkesrelevant eftersom det är mot olika typer av erfarenhet som teoriernas relevans prövas. Det sätt på vilket samtalen används för berättelser om yrkeserfarenheter ligger i linje med Göransson (2004) Jernströms (2000) Josefsons (1998) studier. Av dessa studier framgår att yrkesberättelsen utgör en bro mellan teoretisk kunskap och praktiskt yrkesutövande och en väsentlig del av utveckling och konstruktion av yrkeskunskap.

Enligt Dewey (1997b) är den indirekta erfarenhet som erhålls genom berättelser viktig eftersom den vidgar mängden erfarenheter, vilket också framgår av studentintervjuer om studiegruppssamtalets betydelse i kapitel elva. Sammantaget verkar berättelser om yrkesutövande och erfarenhetsexempel, utgöra ett viktigt narrativt kapital, för de studerandes möjligheter att koppla samman teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet till yrkeskunskap. Av analysen framgår att berättelser används att förstå relationen mellan högskoleförelagt kursinnehåll och konkret yrkesutövande.

Den kritiska granskningen har å ena sidan huvudsakligen rört det teoretiska utbildningsinnehållets relevans för det faktiska yrkesutövandet. Å andra sidan har teorier, litteratur- och föreläsningssinnehåll använts som norm för granskning av lärares och lärarutbildares arbets- och förhållningssätt samt villkor för förskole- och skolverksamhet. Den första typen av granskning är grundad på en pragmatisk syn på kunskap (Dewey, 1997a) och det andra på en syn där teori betraktas som norm för praktisk handling (Saugstad, 2002). Ibland har granskningsprocessen varit en kollektiv process, ibland en enskild. Några aspekter som bara granskats vid några få tillfällen studenter emellan, är enskilda studenters berättelser om eget arbets- och förhållningssätt och teories eller teoretikers ontologiska och/eller epistemologiska utgångspunkter. Att teorier inte granskats kritiskt kan enligt Bronäs (2006) hänga samman med att studenter inte vågar granska dessa kritiskt eftersom de ses som "sanna". Det kan, som jag ser det, också vara ett utslag av avsaknad av kunskap och erfarenhet som behövs för detta (jfr Hammar Chiriack, 2003) eller vara relaterat till grupprocessen och att studenter snarare söker konsensus än konflikt (jfr Malmbjer, 2007).

# Studenter om villkor för kopplingar teori-praktik i samtal

Både under samtal och intervjuer har studenter lyft fram olika omständigheter som de menar hindrat respektive bidragit till att de kunnat koppla samman, fått syn på eller upptäckt relationer och samband mellan kunskap och erfarenhet från verksamhets- respektive och högskoleförlagda studier. Omständigheter som de menar utgjort villkor för deras möjlighet att utveckla och konstruera yrkeskunskap och yrkesidentitet. Fokus i kapitlet ligger på situationer eller omständigheter som studenter beskriver som problematiska, eller som de menar bidragit till kopplingar mellan teoretisk kunskap och konkret yrkesutövande. De omständigheter studenter lyfter fram berör tre olika områden; traditionsrelaterade skillnader, erfarenhetens betydelse och studenters behov av synliggörande av kopplingar. Analysen grundas främst på studentintervjuer men också på observationer av samtal. Inledningsvis belyses de traditionsrelaterade skillnader de studerande lyft fram, därefter den betydelse de menar att olika typer av erfarenhet har och avslutningsvis det konkreta synliggörandets betydelse i samband med sökandet efter och konstruktion av yrkeskunskap.

## Traditionsrelaterade skillnaders inverkan på sammankopplingsmöjligheter

De traditionsrelaterade skillnader studenter tar upp rör svårigheter att koppla samman, få pröva på eller få syn på relationen mellan teoretisk kunskap och konkret yrkesutövande. Skillnaderna beskrivs ur två aspekter, det ena är att hf- och vfu-läroverutbildare har olika intentioner med och föreställningar om läroverutbildning och yrkesutövande, det andra beskrivs som en skillnad i språkbruk mellan de båda kontexterna. Sammantaget lyfts detta fram som ett hinder som studerande har svårt för att överbrygga. Vid några tillfällen har skillnader i sig beskrivits som en möjlighet som bidragit till utveckling av yrkeskunskap.

## Olika intentioner och föreställningar

I studenters berättelser relateras hf- och vf-utbildares olika intentioner och föreställningar både till organisatoriska, innehållsliga och uppdragsmässiga skillnader. I flera olika sammanhang pekar studenter på att det innehåll de möter i de högskoleförlagda studierna, inte överensstämmer med den verksamhet som bedrivs i förskola och skola. Detta framhålls som problematiskt (jfr Göhl, 2002; Rosenquist, 2002). En aspekt som Amy lyfter fram under intervjun rör de konsekvenser detta får för henne som student både i termer av kunskap och erfarenhet och att klara vf-uppgiften när skolverksamheten och lärarutbildningen inte är ”anpassade” efter varandra:

... alltså skolan är ju inte anpassad efter hur utbildningen ser ut och inte tvärt om heller så att ibland är det ju svårt att genomföra uppgifterna. (Intervju Amy, AUO)

Studenter ger också uttryck för att den bild som målas upp av lärares yrkesutövande i litteratur och under föreläsningar snarast är en idealbild av förskole- eller skolverksamhet, vilket även studenterna i Bronäs (2006) och Gustavssons (2008) studier pekar på. Det högskoleförlagda innehållet speglar alltså inte den komplexitet som de studerande möter i verksamheten, vilket Ida uttrycker på följande sätt under intervju:

Föreläsningar är ofta lite glorifierade, eller att det har funkat så bra i klasserna i skolorna. (Intervju Ida, Inriktning)

Eller som Jane uttrycker det:

... vissa saker man lär sig på högskolan är ganska liksom, men givetvis i ett idealsamhälle så ska det funka så, och det är jättebra om det fungerar så, men det fungerar ju inte så när man kommer ut i verkligheten om man säger så. (Intervju Jane, AUO)

Även i samtal studenter emellan har studenter diskuterat att det teoretiska kursinnehållet inte speglar den komplexitet som de möter i förskolans och skolans verksamhet. Detta kan till en del relateras till det dilemma Holmberg (2008) pekar på, som handlar om att ämnesinriktat kursinnehåll sällan speglar eller problematiserar exempelvis den psykosociala arbetsmiljön som också inverkar på hur vf-läraren väljer att arbeta.

Att studenter upplever att lärarutbildarnas synsätt skiljer sig åt framgår både av denna studie och av Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63),

Bronäs (2006) och Säljös m.fl. (2006) studier. Ett konkret exempel från en vfu-uppföljning får illustrera vfu- respektive hfu-lärarytbildares olika synsätt:

Elsy säger att hon hört i grupperna att studenter pratat om att vfu-lärare anser att högskolans synsätt på matematikundervisning är flummigt och frågar studenterna vad det är lärarna anser vara flummigt. Ett exempel från en student är att man kan prata matematik, Elsy kommenterar att det inte anses flummigt att räkna sida upp och sida ner i boken och tar upp exemplet med eleverna som satt och flyttade siffror på papper utan att förstå vad de höll på med. /.../ Elsy menar att det är viktigt att dom som lärare inte går i fällan och matar barn med matteböcker och missar att träna barns förståelse genom diskussioner med andra. (Vfu-uppföljning Inriktning)

Av intervjuer och samtal framgår att studenter upplevt att hfu- och vfu-lärarytbildare har olika synsätt när det gäller vad som betraktas som yrkesrelevant kunskap och erfarenhet. Ett exempel är Rosas berättelse om vfu-lärarytbildarens inställning till den lärarytbildning hon går:

...vad jag än sa så sa dom så kan man inte jobba i verkligheten, vad läser du, vad är det för en utbildning du har gått, så här kan du inte göra i skolan, så här kan man inte och så här kan du inte göra, det fick jag höra hela tiden. (Studiegrupp AUO, FÖ).

Vfu-lärarytbildarens inställning menar Rosa medförde att hon inte fick möjlighet att pröva på de ”nya arbets- och förhållningssätt” hon tagit till sig under utbildningen. Flera studenter har också berättat om svårigheter att genomföra vfu-uppgifter på grund av att vfu-lärarytbildare hävdade att de inte är yrkesrelevanta. Argument som handlar om att studentens uppgift eller det hon eller han önskar pröva på inte passar in i pågående verksamhet, att ”arbetssättet är nytt för barnen”, att det ”inte kommer att fungera”, att det inte finns tid på grund av de ”nationella proven”. Andra argument är att det kan bli ”rörigt” eller ”stökigt” i klassen vilket My uttrycker på följande sätt.

...det var mest att dom inte våga släppa, att dom körde sitt reis, att släppa in nån och att man ska få göra nåt annorlunda, än det spåret dom arbetar efter varje dag då // om man hade kommit och sagt liksom att man vill göra /.../ nån annan samling eller nåt sånt, nå då kommer inte barnen att sitta still och det kommer att bli för rörigt för dom och såna saker. (Studiegrupp AUO, FÖ).

Förutom My har också flera andra studenter berättat om att vfu-lärarytbildare inte prioriterat deras möjligheter att pröva på och få erfarenhet av och kunskap om det specifika arbetssätt som initierats under kursens högskoleförelagda

studier. Som i Kias fall där skolans gemensamma planering redan var gjord när hon påbörjade sina verksamhetsförlagda studier, vilket innebar att det var svårt för henne att få pröva på det arbetssätt hon mött i kurslitteratur och föreläsningar:

... man vill gärna pröva på och så där, men det var färdigt (planeringen), /.../ man körde ju en gemensam planering för alla 80 eleverna, och då var det inte så lätt för mej att komma in där. (Intervju Kia, AUO)

Men det finns också exempel på att vfu-läroartutbildare även om de inte själva tillämpar det arbets- och förhållningssätt studenten mött i de högskoleförlagda studierna, har berett studenten tid och utrymme att pröva på och få erfarenhet av detta, vilket intervjun med Vilma får illustrera:

... hon släppte in mig fullständigt och steg åt sidan så att jag fick pröva allt det här som jag ville pröva, jag prövade hur det fungerade i verkligheten i den klassen, och den klassen var fenomenal, det var så roligt det gav mej så jättemycket. (Intervju Vilma, Inriktning)

Av både observationer och intervjuer framgår att enskilda studenters möjlighet att observera och erfara det arbets- och förhållningssätt som förespråkas har varierat. Från studenter som genomgående mött en verksamhet som stämt överens med det högskoleförlagda kursinnehållet medan andra inte fått samma möjlighet att observera, reflektera över och koppla samman olika utbildningsinnehåll.

Det faktum att vfu-uppgifter varit examinationsuppgifter har ibland medfört en möjlighet för den studerande att få tillämpa arbetssättet och få praktisk erfarenhet. Som i Mys fall, där examinationsuppgiften medförde att hon stod på sig och genomförde den trots vfu-läroartutbildarnas negativa hållning:

Det var väl en examinationsuppgift vi hade /.../ göra nånting utifrån grindslanten då och när jag kom ut och sa det på praktiken då att jag skulle ha stafettskrivning med en årskurs tvåa då. Då var det liksom dom vet inte vad grindslanten är, och du kan inte prata med dom om dä, och dom kommer inte att klara av att skriva å. Då kände jag liksom att det här är en examinationsuppgift som jag är tvungen att ha. Men det gick jättebra och barnen tyckte det var jättekul. Okej alltså resultatet blev ju lite, dom fick inte ihop texten så att det blev ett sammanhang hela vägen. Men dom tyckte att det var jättespännande när man tog fram den här tavlan och pratade om den. (Studiegrupp AUO, FÖ)



I det här fallet överordnas hfu-lärarytbildarens föreställning om ett specifikt arbetssätt vfu-lärarytbildarens praktiska erfarenhet. För Mys del resulterar detta i praktisk erfarenhet av det arbets- och förhållningssätt som presenterats under föreläsningar och som hon läst om under kursen och som konkretiserats genom vfu-uppgiftens utformning.

### **Språkliga skillnader**

Språkliga skillnader mellan de högskole- och verksamhetsförlagda studiernas, vardags- respektive akademiska eller vetenskapliga språk, är en annan problematik som studenter lyft fram som negativt i relation till utveckling av yrkeskunskap. Studenter möter exempelvis begrepp som är nya för dem i kurslitteratur och i föreläsningssammanhang, vilket Eva uttrycker på följande sätt:

Vi hade en del såna föreläsningar där man tog för givet att studenterna ska kunna de här termerna. (Intervju Eva, AUO)

Relaterat till mina samtalsobservationer använder studenter få vetenskapliga termer i samtal med medstudenter (jfr Säljö, Riesbeck & Wyndham, 2001) eller med lärarytbildare i samband med handlednings- och mentorssamtal och examinationer (jfr Malmbjer, 2007). Av flera samtalsobservationer har det framkommit att de studenter känner sig främmande för den akademiska eller vetenskapliga terminologin, vilket också framgår av högskoleverkets utvärdering (Säljö m.fl., 2006). Utifrån Bourdieus (1996) perspektiv skulle detta kunna sägas handla om avsaknad av socialt och kulturellt kapital, vilket i sin tur kan leda till att de studenter känner sig vilna i utbildningen. Det förekommer dock att hfu-lärarytbildare översätter studenters vardagsspråk till en mer akademisk vokabulär (jfr kapitel 9) och därigenom synliggör den språkliga, vetenskapliga och akademiska kulturen. Att språkbruket skiljer sig åt mellan verksamhets- och högskoleförlagda studier, kan försvåra för den studenter att själv på egen hand koppla samman vfu-lärarytbildarens arbets- och förhållningssätt med en teoretisk modell som presenterats i akademiska termer (jfr Ask 2007).

Vid ett tillfälle berättar Kia om att det var tack vare att hfu-lärarytbildaren presenterat och konkretiserat den syntetiska läsinlärningsmetoden i övnings-exempel under föreläsningen, som hon kan koppla samman den övning vfu-lärarytbildaren föreslår med den syntetiska läsinlärningsmetoden:

När jag hade min första praktik på By-skolan, /.../ och då säger hon du Kia jag tror vi ska pröva den här boken för att hon fixar inte det andra. /.../ och så när

jag titta på den här boken så tänkte jag att det är ju det här som vi har läst om i skolan. Jag tror att det hette syntetisk läsinlärning, det var olika bara stavelserna och den såg väldigt enkel och tråkig ut på ett sätt men // så på nåt sätt hon använde inte det (uttrycket) vi får pröva den syntetiska läsinlärningsmetoden det sa ju inte hon, // pröva den här för den brukar funka när ingenting annat funkar eller så här va // hmm, och så tänkte jag på just det här att jag hade ett annat begrepp för det, när hon plockade fram boken /.../ men hon kallade den inte vid det namnet som jag hade fått till mej. (Intervju Kia, AUO)

Kia berättar också om ett annat exempel då hon upplevt att begreppsanvändningen skiljt sig åt, men då hon själv lyckades koppla vfu-läraryrket bildarens arbets- och förhållningssätt till ett litteraturinnehåll hon tagit del av:

När hon sa olika saker /.../ som jag vill citera, det är inte barnet som ska förstå mej, det är jag som ska förstå barnet, eller nånting i den stilen /.../ då kände jag att det ringde klockor, det är ju precis på nåt sätt det vi har läst om i skolan, men hon använde andra ord /.../ hon har inte dom fina orden för det. (Intervju Kia, AUO)

Det är genom att Kia känner igen det hon möter i verksamheten hon kan relatera detta till det hon mött i termer av andra begrepp i litteraturen. Hennes tillvägagångssätt kan jämföras med Säljö (2005) resonemang om att behärskandet av institutionella begreppssystem förutsätter en förtrogenhet med en verksamhet. Enligt Vygotsky (1986) sker tillägnandet av vardagliga respektive vetenskapliga begrepp på olika vis, de vardagliga tillägnas genom erfarenhet och de vetenskapliga språkligt.

## Erfarenhetens betydelse för sammankoppling – konstruktion av yrkeskunskap

Tillgången till respektive avsaknaden av erfarenhet och dess positiva respektive negativa effekter har berörts både i intervjuer och samtalsobservationer. I relation till konstruktion av yrkeskunskap berör studenter erfarenhet som en förutsättning för att kunna yrkesförankra teoretisk kunskap. De pekar också på att de har ett behov av att få egen erfarenhet.

### **Erfarenhet en förutsättning för yrkesförankring av teoretisk kunskap**

Studenter lyfter dels fram erfarenhet som en förutsättning för att kunna yrkesförankra kurslitteratur- och föreläsningssinnehåll, dels som betydelsefull för i vilken utsträckning innehållet upplevs som yrkesrelevant. Ett utdrag ur intervjun

med Ida får illustrera vfu-erfarenhetens betydelse för i vilken utsträckning hon menar att kursinnehållet kommer att påverka eller komma till användning i hennes kommande yrkesutövande:

... och speciellt när man läser specialiseringen för då är det ju väldigt, då vill man ju verkligen prova på att arbeta med dom ämnena som man väljer, för då kanske det är såna ämnen man inte har läst innan, och då har man ju inte provat på dom nånting och det känns inte alls bra tycker jag /.../ dom grejerna som jag har provat på, på vfu:n; det är ju sånt som sitter fast och som jag vet hur dom fungerar och som jag vet att jag kommer att använda mig av eller så // medans saker som man bara läser /.../ glömmer man väl inte bort allt, men det finns en stor risk att man glömmer bort mycket, om man inte fått verkligen tillämpa det på något sätt // inte kan komma ihåg det mer än som ett tips man fått. (Intervju Ida, Inriktning)

Även Frans, Jane och Kia med flera, har under intervjuer berört att de värderar innehåll i kurslitteratur och föreläsningar i relation till tidigare erfarenhet, det vill säga litteratur och föreläsninginnehåll som inte kan kopplas till yrkesutövandet upplevs inte som så relevant, vilket Frans uttrycker på följande sätt:

Ibland så känns det som att man har skummat igenom grejer för att vi ska ha med det, vi kanske inte har kunnat koppla det så mycket, såna grejer, det är mer liksom att man får se om man har användning av det sen. (Intervju Frans, AUO)

Det tillvägagångssätt studenterna beskriver kan jämföras med resultat av tidigare studier av lärarutbildning som har visat på att studenter sorterar, väljer och anpassar utbildningens vetenskapliga teorier utifrån sina tidigare erfarenheter (Lindhart & Lund, 2006). Relaterat till Dewey (1997a, b) handlar detta om att den erfarenhet studenter har kommer att inverka både på de erfarenheter de gör och på den yrkeskunskap de söker och konstruerar.

### **Erfarenhet som ”krok” en förutsättning för teoretisk förståelse**

Erfarenhet har i olika sammanhang lyfts fram som en förutsättning för att studenter ska förstå det teoretiska innehållet i relation till det kommande yrkesutövandet. Kia, Vilma och Ida beskriver att de använder erfarenhet att ”hänga upp” teoretisk kunskap på, för att förstå dess betydelse i relation till det kommande yrkesutövandet. Erfarenhet används även som ett sätt att inskribera teoretisk kunskap med mening och i något fall för att bättre minnas det teoretiska utbildningsinnehållet. Det följande är ett exempel på hur Kia använder erfarenheten som en ”krok” att ”hänga upp” den teoretiska kunskapen på.

Om jag får nåt teoretiskt så måste jag känna liksom hur får jag in detta nu i praktiken. Har jag upplevt nånting nu av detta som jag kan liksom hänga det här på. Ja just det den här teorin kan jag ju liksom, det har jag ju varit med om, och då kan man ju hänga på det på den kroken. Men sen är vi ju olika en del är ju mer teoretiska och är nöjda med det, men jag upplever det mer att jag känner att jag vill hänga det på erfarenheter och koppla ihop det med livet. /.../ även när jag läser olika material och så, jag tycker att det är väldigt skönt när jag, när man har, man säger det på ett teoretiskt sätt nånting /.../ och så får man en konkret bild, okej är det så liksom, jag är väldigt beroende av att få ner det på jorden liksom, att så här kan det gå till i verkligheten. (Intervju Kia, AUO)

Att erfarenhet används som krok att hänga upp den teoretiska kunskapen på kan jämföras med Saugstads (2004, 2006) resonemang, i vilket hon framhåller att teoretisk kunskap för att vara relevant ur ett yrkesutbildningsperspektiv behöver kopplas till erfarenhet för att bli till yrkeskunskap. Liknande resonemang förs också av Bronäs (2006), Claesson (2004) och Selander (2006).

### **Behov av egen erfarenhet**

Att kunna relatera teoretisk kunskap till någon typ av erfarenhet lyfter Emil, Jane, Frans, Ida, Jonna, Tina, och Kia fram som väsentligt, vilket också bekräftas av det intensiva erfarenhetsutbyte som sker i studiegrupperna (jfr kapitel 12). Även om medstuderaendes, och också lärarutbildares, erfarenheter ses som viktiga, så kan de inte alltid ersätta egna, direkta erfarenheter av yrkesutövande (jfr Dewey, 1997b). Ibland är det just egen erfarenhet som Emil, Jonna, Jane, Frans, Tina betonar att de behöver, som när Emil tar upp att han behöver egen erfarenhet för att kunna bilda sig en egen uppfattning om det teoretiska innehållet:

Man kanske borde ha fått gå ut och observera mer på skolorna för att få sig en (egen) uppfattning och försöka hitta dom personerna (ledarstilarna) som man har läst om i teorierna. (Intervju Emil, AUO).

Liksom Emil har också andra studenter som inte har egen tidigare erfarenhet av pedagogisk verksamhet pekat på att de inte har eller ges samma möjligheter till att koppla samman teoretiskt utbildningsinnehåll med konkret yrkesverksamhet som de mer erfarna. Ett sätt att överbrygga detta menar Emil är, att ha mera tid för observationer under utbildningen:

Det känns liksom som att man har läst om dom och sen släpper man det och går vidare istället för att kanske ta det praktiska, ja att gå ut och göra praktik då, så och observera också, istället för att bara läsa om det /.../ hade man sett det tydligare då hade man kunnat koppla det till nånting /.../ det är ganska svårt att

hitta, dom liksom, dom personerna, för dom andra som kanske har barn själva // liksom vart med på föräldramöte och /.../ till och med jobbat, dom har ju självklart lättare med att hitta dom olika personerna i dom olika teorierna. (Intervju Emil, AUO).

Förutom deltagande i verksamhetsförlagda studier lyfts konkreta övningar och uppgifter som liknar undervisningssituationer, som ämnesdidaktiska svenska- och matematikövningar samt rollspelsuppgifter, föräldramöte och utvecklings- samtal, fram som mycket värdefulla utbildningsinslag som bidrar med en annan typ av erfarenhet och kunskap än ett föreläsningssinnehall.

... även om den är fiktiv så ställs man ju i situationen /.../ man får själv tänka sig in i situationen på ett annat sätt, i en föreläsning är det att man bara lyssnar. (Intervju Jane, AUO)

Eller som Kia uttrycker det, att konkreta övningar bidrar med en förtrogenhet som hon inte kan lyssna eller läsa sig till:

Jag kan få teorierna skriftligt och muntligt men /.../ när jag får uppleva en grej och känna på det med livet då blir det en helt annan dimension med det, man blir förtrogen med det på något sätt. (Intervju Kia, AUO)

Uppgifternas värde beskrivs också i termer av insikt i och erfarenhet av den komplexitet som exempelvis ett utvecklingssamtal eller föräldramöte är förknippat med vilket ett utdrag ur intervjun med Frans får illustrera:

Jo för det här med föräldramöte, dels så tränar vi olika roller, ...mm... Man fick ju lära, man fick en inblick i hur oerhört svårt det kan vara om man möter en aggressiv förälder // liksom det är inte många tillfällen du har chans att träna på det sen, när du väl sitter där och det nästan smäller då är det inte så lätt, alltså det är jättebra, /.../ för jag menar det tar ju tid annars att lära sej det (Intervju Frans AUO)

Flera studenter har också betonat vikten av dessa uppgifters känslomässiga dimension, som Emil uttrycker det ”att uppleva hur det känns att vara lärare och bemöta såna föräldrar det gav väldigt mycket” (Intervju Emil, AUO).

Denna typ av övningar har också resulterat i att studenter fått möjlighet att observera medstuderaandes agerande och att få syn på och reflektera över det egna, som Kia gör ”det var nära att jag blev riktigt spydig eftersom föräldern lockade fram det sämsta hos mej” (Studiegrupp AUO).

Kia, Jonna, Jane och Emil, pratar om att utbildningen bidragit till ett förhållningssätt till barn och barns lärande och utveckling, men de saknar erfarenhet av arbete utifrån detta i en konkret förskole- eller skolpraktik. Att studenter ska utveckla en rekonstruerad yrkest teori under utbildningen betonas i *Anvisningar för verksamhetsförlagd utbildning* (2003). Av texten framgår att detta kräver en medvetenhet om egen yrkeskunskap men också kunskap, insikt och förståelse, både för att kunna utvärdera teoretisk kunskap och hur insikterna om detta kommer till användning i praktiskt arbete. Det som saknas, enligt studenterna, är alltså den erfarenhet som behövs för att kunna utveckla handlingsberedskap och yrkesfärdighet, en erfarenhet som också Holmberg (2008), Saugstad (2004, 2006) och Selander (2006) lyfter fram som en viktig del av lärarutbildningen som en yrkesutbildning.

## Det konkreta synliggörandets betydelse för sammankoppling

Att det underlättar för studenter att koppla samman teoretisk kunskap och yrkesutövande när lärarutbildare synliggör relationen mellan dessa framgår av såväl intervjuer som samtal i studie- och mentorsgrupper samt fältsamtal. Avsaknad av egen erfarenhet i kombination med brist på konkreta synliggöranden av litteratur och föreläsningssinnehåll lyfts fram som en orsak till svårigheter att relatera, tillämpa och identifiera det teoretiska innehållet i relation till innehållet i de verksamhetsförlagda studierna. Carlgren (1999, 2003) Claesson (2004) och Göhl (2002, 2003) betonar också att studenter har behov av att få ta del av konkreta exempel i form av metoder eller idéer under de högskoleförlagda studierna. Av de observationer och intervjuer som jag genomfört framgår att studenterna lyfter fram synliggörandet både i relation till högskole- och vfkontext, men på lite olika sätt.

### Synliggörande i högskolekontext

I relation till högskolekontexten lyfts avsaknaden av synliggöranden fram som ett hinder i utvecklingen av yrkeskunskap. Studenter problematiserar också synliggörandet i förhållande till lärarutbildares och studenters; olika förkunskaper, lärarutbildares föreställningar om studenters erfarenheter, lärarutbildares inställning till metoder, tips och idéer i högskoleutbildning, samt synliggörande i relation till olika typer av kunskap.

### *Avsaknad av synliggöranden*

Studenterna framhåller att de har saknat synliggöranden i form av konkreta ”metoder”, ”tips” och ”idéer” som de hade kunnat använda som ett översättningsredskap när teorier och/eller teoretisk kunskap ska tillämpas och prövas i förskole- och skolverksamhet. De ger också uttryck för att lärarutbildare i mycket olika utsträckning bidragit till att explicitgöra kopplingen mellan olika utbildningsinnehåll. Denna problematik har diskuterats i både studie- och mentorsgrupper samt tagits upp under intervjuer och fältsamtal, en problematik som även studenterna i Bergdahls (2006) studie ger uttryck för. För Rosa, My, Jane, Jonna med flera har detta bland annat medfört svårigheter att genomföra vfu-uppgifter, eller som för Jane att omsätta det teoretiska förhållningssättet och kunskapen om värdegrundsfrågor till ett konkret arbetssätt:

Jane - Om vi hade fått lite metoder och gör så här det är jättebra liksom // jag menar inte att man ska ta bort all etik, jag menar liksom inte att man ska ta bort barnkonventionen eller, givetvis ska vi ha det // men vi har ju liksom inte fått några metoder om hur man gör när man står där ute, /.../ att jag har ett redskap när jag kommer ut, eller det här har jag använt i den här situationen och det har fungerat så, och då vet jag ju att det här tycker jag är en hyfsat likadan situation, och då kan jag ju ta till det, och funkar inte det, så får jag ju ta nåt annat, men det är i alla fall så man har nånstans att utgå ifrån /.../ just det där, det där konkreta som jag kan använda när jag kommer ut det saknar jag jättemycket /.../ det konkreta /.../, det känner jag att det har vi fått väldigt lite av och det märker man även under vfu:n, man skulle göra sina saker (uppgifter) men man hade inget uppslag om hur man skulle göra liksom, utan man fick en uppgift och ingen liksom på högskolan som hade gett ett tips om hur. /.../

Anita – Nää, du hade velat ha nånting som du hade kunnat pröva, alltså en ide på nåt vis.

Jane – Ja, och man hade ju inte behövt ha en ide utan flera. (Intervju Jane, AUO)

Janes avsaknad av tidigare erfarenhet av arbete med värdegrundsfrågor i skolpraktik ligger till grund för att hon saknar synliggöranden i form av konkreta metoder, tips och idéer. Som till exempel under ett studiegruppstillfälle då de studerande samtalar om uppgifter som kan användas i arbetet med kreativ matematik och Hugo säger ”...jag känner mig ganska nollställd när det gäller idéer” (Studiegrupp Inriktning). Eller Jonna, som under intervjun berättar om att hon saknade didaktisk kunskap och färdighet, och säger att ”...hur man lär ut, det hade jag velat lära mig” (Intervju Jonna). För Jonnas del begränsar

avsaknaden av konkret matematikdidaktik hennes aktiva deltagande i verksamheten, hon säger ”när jag kände mig osäker på hur man skulle ta upp ett mattemoment, så prövade jag inte” (Intervju Jonna Inriktning).

Med utgångspunkt i föregående exempel verkar synliggörandet vara av stor betydelse för översättning av exempelvis kunskap om värdegrundsarbete respektive matematikdidaktik till ett konkret praktiskt yrkesutövande. Kia använder benämningen ”matnyttigt” när hon berättar om hur hon själv och andra studenter resonerat om sina utbildningsbehov:

Det jag fått mycket signaler om av mina studentkompisar också, det är att man har känt, vi har pratat om ordet matnyttig // och där har vi många gånger känt att vi inte upplevt att utbildningen alltid är så matnyttig, jag skulle ha velat ha mycket mer konkreta grejer hur ska vi göra detta. (Intervju Kia, AUO)

En matnyttig utbildning framstår ur studentperspektiv, som en utbildning som baseras på både litteratur- och föreläsningssinnehåll och praktisk erfarenhet, och att relationen dem emellan synliggörs så att det bidrar till studentens möjlighet att koppla samman utbildningssinnehåll till en yrkeskunskap. Kia uttrycker det på följande vis.

Jag har fått många teorier men jag har inte alltid fått den här praktiska nyttan, hur gör jag det här, alltså konkreta exempel, det har jag fått utav vissa /.../ det kände vi som så oerhört positivt när vi fick det, vi hade färdigt material i handen för att jag tror ju att det är viktigt att när man har den teoretiska bakgrunden sen får också det matnyttiga, få material så här kan det se ut // men när jag har både och, har den teoretiska bakgrunden jag har det matnyttiga, då kan jag utveckla detta sen men har jag bara det (det teoretiska) så är det inte säkert att det är så himla lätt å, veta hur jag skall göra det här från början det här matnyttiga, men får jag en modell för det liksom. (Intervju Kia, AUO)

En orsak till att studenter behöver konkreta synliggöranden, kan enligt Jane vara att de på egen hand inte ser på vilket sätt hfU-innehållet är relaterat till yrkesutövandet.

Det kanske är lite felet, /.../ att det inte synliggörs varför man läser vissa saker, att man kanske inte förstår varför, /.../ just då när man läser kursen, eller hör föreläsningen, /.../ man kan liksom inte koppla det till vad jag skulle ha för användning av det i arbetet // och det kan nog mycket vara det som blir fel, man känner att man inte har fått så mycket konkret att det inte är liksom kopplat mellan det som är här och det som händer ute på vfu:n, på grund av att man ser inte kopplingen./.../ att det är liksom där det brister mer än att det



inte finns någon koppling /.../ känner jag /.../ att inte är någon som har förklarat /.../, hur jag ska tänka. (Intervju Jane, AUO)

En annan orsak Jane lyfter fram är att lärarutbildare och studenter har så olika förkunskaper (jfr Göhl, 2002) att kopplingarna är självklara för lärarutbildaren men osynliga för studenten.

Jag menar att dom som står och föreläser har ju en jättetydlig bild i huvudet av vad dom pratar om och hur det ser ut, det är ju jättekonkret för dom, men det är svårt särskilt då för mej som inte har vart ute då att se liksom. (Intervju Jane, AUO)

Jane pekar också på att de egna erfarenheter hon har tillgång till från tidigare skolgång kan vara svåra att relatera till det litteratur eller föreläsningssinnehåll hon möter i utbildningen (jfr Jordell, 1986; Lortie, 1975):

Att försöka koppla till sin egna skolgång det är ju ...det är ju jättesvårt att försöka se till hur läraren måste ha tänkt, eller vad man, hur läraren har tänkt när han lägger upp saker när man själv har gått i skolan /.../ man har ju aldrig gått och funderat på bakomliggande orsaker till varför. (Intervju Jane, AUO)

Ytterligare en orsak som lyfts fram av fler yngre studenter, Emil, Ida, Jonna, Jane, Judit, Frans, My och Tina, är att hf-utbildare inte synliggjort relationerna mellan olika utbildningsinnehåll för att de utgått ifrån att studenterna har viss erfarenhet innan de börjar utbildningen. Emil menar att detta medfört att han beretts sämre möjligheter att koppla samman litteratur och föreläsningssinnehåll med praktiskt yrkesutövande än de erfarna studenterna:

Jag vet inte om dom har tagit för givet att man, /... / dom som studerar, ja snittet ligger väl vid trettioårsåldern /.../ så dom kanske har tänkt på det att dom flesta har ju barn eller jobbat innan eller så liksom /.../ och vet ju, så det känns liksom som vi lite yngre som inte har barn och inte har jobbat nånting // att vi har fått stå lite mer åt sidan, så känns det, dom andra har ju kanske kunnat koppla ihop dom teorierna med sina erfarenheter, vi som inte haft några erfarenheter har inte riktigt kunnat göra det. (Intervju Emil, AUO)

Att studerande hade velat ha mer hjälp av hf-utbildare att koppla samman utbildningsinnehåll framgår också bland annat av intervjuer med Emil, Frans, Hugo, Ida, Jonna, Judit, Mia och Tina. Mia säger, ”för det är dom som man behöver ha som är professionella som har erfarenhet” och tillägger att ”man skulle vilja ha mera diskussionsforum” (Intervju, Mia Inriktning). Flera studenter betonar att det har behov av att relationen mellan högskole- och verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll, teoretisk kunskap och praktisk

tillämpning explicit görs i större omfattning. Att utbildningen är organiserad så att studenter mer eller mindre kontinuerligt växlar mellan de båda utbildningskontexterna (jfr kapitel 7) innebär alltså inte med automatik att studenter ser eller får en förståelse för sambanden mellan ämneskunskap, didaktik och tillämpning eller prövande. Även av andra studier (Bergdahl, 2006; Gustavsson, 2008; Rosenquist, 2002) framgår att studenter efterfrågar ett ökat synliggörande av dessa samband.

### *Studenter om lärarutbildares inställning till synliggöranden genom metoder och idéer*

Studenter har vid flera tillfällen sinsemellan diskuterat hfu-lärarytbildares inställning till att synliggöra sambanden mellan det teoretiska innehållet som läses under utbildningen och hur detta kan tillämpas i yrkesutövandet. Det studenter lyfter fram som problematiskt är att en del lärarytbildare inte ger eller vill "ge" dem konkreta exempel på arbetssätt i form av "metoder" eller "idéer" på hur litteratur- och föreläsningens innehåll kan tillämpas eller gestaltas i ett klassrum. Kia relaterar hfu-lärarytbildares motvilja mot att konkretisera "teorier" till de utbildnings- och undervisningsvillkor som råder i universitetstraditionen (jfr Hartman 2005; Holmberg, 2008; Schyberg, 2007), vilket hon uttrycker på följande vis:

Det kan jag känna att det finns någon slags aversion ibland bland lärare här att ge oss det här matnyttiga. Man vill alltså inte göra det för vi ska skapa det utifrån våra teorier som vi får, den teoretiska bakgrunden då, för man är rädd att man hämmar det på något sätt /.../ Jag känner liksom att man behöver inte se det som ett nederlag som en högskola att kunna ge även det här matnyttiga materialet också. En praktisk användning för den kan jag, bara jag får den första idén hur i allsindrar kan jag föra över det här, då kan ju jag göra hundra olika varianter av det här: Men den energin som krävs för att skapa det här första dokumentet på något sätt, /.../ det tar så lång väg att komma dit medan man skulle kunnat kommit dit mycket lättare och sen kan jag utveckla det. /.../ Vi har fått en del men jag känner ju, och vi har pratat väldigt mycket om det oss studenter emellan, att vi tycker att det har varit för lite. (Intervju Kia, AUO)

Enligt Kia, Jane och Hugo handlar det inte om att få en färdig modell som kan tillämpas i en klassrumssituation, utan om att få en första idé eller idéer om hur något kan genomföras för att utifrån detta kunna utveckla en egen praktisk yrkest teori (jfr Lauvås & Handal, 2001). Att studenter ska utveckla en egen praktisk yrkest teori betonas i det lokala dokumentet Anvisningar för verksamhetsförlagd utbildning (2003).

När studenter pratar om metoder gör de det i pluralis, alltså inte om ”en metod”, utan om att få idéer och metoder som kan bidra med uppslag om hur verksamhet kan genomföras. Intervjun med Hugo får illustrera ett tillvägagångssätt, som han upplevt som positivt och användbart:

Matilda tycker jag är så outstanding då här på skolan /.../ utan att lägga ut så att säga färdiga övningar för det vill hon ju inte // men hon har ju en väldigt tydlig driv, men ändå ger hon ju liksom ramarna då för hur man, utan att säga exakt hur, och att man kan ta det här materialet och slänga ut, det är absolut inte så // och det vill ju inte jag, så vill man ju inte ha det. (Intervju Hugo, Inriktning)

Detta kan jämföras med resultatet i kapitel nio som visar att lärarutbildare konkretiserar det teoretiska kursinnehållet i olika utsträckning. Den motvilja de studerande lyfter fram att de upplevt bland lärarutbildare när det gäller att bidra med konkreta metoder och idéer kan kopplas till det Holmberg (2008) beskriver i termer av ”latent beröringskräck”. Han avser då det motstånd som finns inom akademien vad gäller praktisk verksamhet inom grundutbildningar och som han menar är starkt rotat inom lärarutbildningar.

#### *Olika typer av kunskap olika behov av synliggöranden*

Det verkar som om behovet av synliggörande också är relaterat till att en del kunskap är svårare att koppla till yrkesutövandet än annan kunskap. Ett utdrag ur ett fältsamtal får visa på studenters svårighet att koppla kursinnehåll med fokus på konkret arbete om elevansvar i skolans senare år till en förskole- eller skolkontext i år 1-2:

Efter föreläsningen ställer jag mig utanför och pratar med några studenter, vi pratar om föreläsningens innehåll /.../ En student säger att hon tycker att det är synd att föreläsningen bara handlade om de äldre eleverna (skolans senare år) själv har hon valt en förskoleinriktning och känner att innehållet är lite svårt att omsätta till förskoleverksamhet. De andra studenterna håller också med, och menar att det är svårt att flytta ner föreläsningens innehåll till år 1-2 också. Men det som handlade om läraren och till exempel lärares yrkesetik menar de att de inte har några bekymmer med att tillämpa på den egna lärarrollen. (Fältsamtal AUO)

Studenterna ger däremot uttryck för att de själva klarar att koppla det innehåll som fokuserade ”lärarens roll” i elevers ansvarstagande till det egna yrkesområdet. Detta innehåll som är av mera generell karaktär och som handlar om att tänka sig in i ett förhållningssätt, verkar i det här fallet inte kräva att de

studerande har en lika tydlig bild att koppla till som behövs för att kunna omsätta ett konkret arbete med elevansvar till arbete med yngre barn.

### **Synliggörande i vfu-kontexten**

Enligt studenterna är det inte många vfu-lärarytbildare som synliggjort kopplingen mellan teoretiskt litteraturinnehåll och ett konkret arbetssätt. Men även studenters förväntningar på i vilken utsträckning vfu-lärarytbildare förväntats bidra till synliggöranden av detta slag har varierat, från förväntningar på att lärarytbildaren ska utgöra ett stöd till att detta inte är rimligt att förvänta sig. Kia, Vilma och Amy berättar att de, i alla fall vid några tillfällen, diskuterat kurslitteratur och föreläsningssinnehåll med vfu-lärarytbildaren, ett utdrag ur intervjun med Amy får illustrera detta:

På min sista vfu-plats, /.../ diskuterade vi mycket /.../ hon var väldigt hjälpsam och vi kunde diskutera litteratur som hon hade läst och som jag hade läst, och jag fick låna jättemycket böcker av henne /.../ det kändes jättepositivt. (Intervju Amy, AUO)

Däremot berättar Emil och Jane om att de inte diskuterat litteratur eller föreläsningssinnehåll med vfu-lärarytbildare:

...men vi har ju diskuterat själva händelserna på skolan // hur man jobbar och så, men inte att vi har diskuterat det jag har nämnt om högskolan, det har vi inte gjort. (Intervju Emil, AUO)

Både Emil och Jane menar att man inte kan kräva att vfu-lärarytbildaren ska vara uppdaterad på studentens kurslitteratur och kunna diskutera teoretiska modeller och perspektiv i relation till yrkesutövandet. Detta uttrycker Jane på följande sätt ”det hade nog varit väldigt mycket begärt av dom, att dom skulle kunna koppla ihop det” (Intervju Jane, AUO).

Enligt studenter har en del vfu-lärarytbildare varit intresserade av att diskutera utbildningens teoretiska innehåll, andra inte. Att teoretiska diskussioner inte förekommit under vfu:n menar Amy och Eva, kan hänga samman med att de själva var osäkra och inte känt sig ”mogna” att ge sig in i en diskussion av detta slag med vfu-lärarytbildaren. De betonar att det är först i slutet av utbildningen de känt sig mogna, kunnat och vågat ge sig in i denna typ av diskussioner. Eva uttrycker detta på följande sätt:

Mina två första handledare hade jobbat i mer än tjugo år // inom yrket...och dom, ..alltså det som är kanske lite dåligt, det var kanske att det var i början av

utbildningen, då jag inte kunde så mycket, så även om dom (handledarna) hade kommit fram med nåt så kanske jag inte kunde det själv /.../ medans min sista handledare /.../ just avslutat sin utbildning här /.../ vi pratade lite om det här ska man vara auktoritär i skolan, /.../ fördelar och nackdelar och så vidare, vilket vi har haft i litteraturen. (Intervju Eva, AUO)

Att vfu-läroarutbildare i ringa omfattning synliggjort kopplingen mellan det högskole- och det verksamhetsförslagda innehållet har studenter relaterat till att vfu-läroarutbildare inte har tillräcklig insyn i och förtrogenhet med det högskoleförslagda kursinnehållet. Men det verkar heller inte som studenter förväntar sig att vfu-läroarutbildarna ska stå för denna koppling, då deras kunskapssökande under vfu-handledningssamtalen huvudsakligen är inriktat på det konkreta yrkesutövandet. Ett exempel på detta är när Sofia frågar Svea (vfu-läroarutbildaren) om arbetet med de individuella utvecklingsplanerna och Svea knyter an till ett föreläsningssinnehåll de båda tagit del av, istället för att berätta om hur hon själv går tillväga:

Sofia – Är det nåt som man ska göra ett per barn

Svea – Mm, det måste du göra, ...det kommer att komma att du måste dokumentera ...du var ju med när föreläsaren pratade om det lite

Sofia – Jo men ja, han sa aldrig nåt konkret om /.../ hur man rent konkret går till väga med detta, för han pratade bara om att det är så viktigt att se varje barn och varje individ och alla olika egenskaper, /.../ ...jag fick ingen kläm på hur man löser det riktigt. (Vfu-handledningssamtal Sofia och Svea)

Att det förekommer få explicita kopplingar till ett teoretiskt resonemang under vfu-handledningssamtalen beror förmodligen på att lärarnas teoretiska kunskaper ligger inbäddade i och kommer till uttryck i berättelser om arbets- och förhållningssätt i konkret handlande (jfr Claesson, 2004). Teorier har inte heller synliggjorts i någon större utsträckning i relation till konkreta verksamhetsexempel i mentorsgrupper<sup>173</sup> eller examinationer. Diskussioner om vfu-erfarenheter har huvudsakligen skett i studiegruppen men också behandlats i mentorsgruppen, mera sällan med hfu-läroarutbildare.

## Sammanfattande reflektion

Innehållet i det här kapitlet tar sin utgångspunkt i hur studenter ser på och talar om villkoren för sammankoppling av teoretiskt och praktiskt utbildningssinnehåll

---

<sup>173</sup> Mentorer har ofta uppmanat studenter berätta om kursinnehållet i den kurs de just läser, en del studenter har då berättat om en teoretisk modell.

utifrån traditionsrelaterade skillnader, erfarenhetens betydelse och det konkreta synliggörandets betydelse.

När det gäller traditionsrelaterade skillnader pekar studenter på dessa som problematiska ur två aspekter, dels att vfu- och hfu-läro-utbildare har olika intentioner med och föreställningar om läro-utbildning och yrkesutövande, dels att språkbruket skiljer sig åt. Oftast lyfts dessa skillnader fram som hinder för att utveckla yrkeskunskap. Hfu- respektive vfu-läro-utbildarnas olika intentioner och föreställningar har inneburit att studenters möjlighet att få pröva på ”nya” arbets- och förhållningssätt, som de läst eller hört om eller som ingår i en vfu-uppgift har begränsats. Medan vfu-uppgifter i egenskap av examinations-uppgifter av en del studenter framhållits som en möjlighet, då de bidragit till att de skapat sig utrymme att pröva på arbetssätt som vfu-läro-utbildare förhållit sig negativt till. Att språkbruket skiljer sig åt mellan högskoleförelägg innehåll och vfu-läro-utbildares sätt att tala om yrkesutövandet lyfts fram som problematiskt, speciellt då studenterna inte har den erfarenhet som behövs för att själva kunna se relationen.

Tillgången till respektive avsaknaden av erfarenhet utgör ett återkommande tema i intervjuerna med studenterna. Erfarenhet lyfts fram som en förutsättning för att kunna yrkesförankra kurslitteratur och föreläsningssinnehåll, men också för i vilken utsträckning detta innehåll upplevs som yrkesrelevant. Studenternas förhållningssätt kan jämföras med Saugstads (2004, 2006) resonemang om att teoretisk kunskap för att upplevas som yrkesrelevant behöver kopplas till erfarenhet, vilket också framhålls som en förutsättning för att den ska bli till yrkeskunskap (Dewey, 1997a, b; Mogensen, 1994; Orlenius, 1999). Av samtal och intervjuer framgår att studenter sorterar och väljer vetenskapliga teorier som verkar relevanta utifrån deras tidigare erfarenheter av yrket (jfr Dewey, 1997a; Lave, 2000; Lave m.fl., 1991). Att studenter intar detta förhållningssätt till teori framgår även av tidigare studier (Lindhart m.fl. 2006). Erfarenhet har därutöver också använts som en krok att hänga upp teoretisk kunskap på (jfr Erlandsson, 2007) och för att förstå dess betydelse i relation till yrkesutövandet.

Avsaknad av egen erfarenhet, men också konkreta synliggöranden, av litteratur och föreläsningssinnehåll har lyfts fram både som orsak till svårigheter att tillämpa och ibland att kunna identifiera teoretiskt innehåll under vfu-perioden. Flera studenter pekar på svårigheten att på egen hand översätta ett abstrakt teoretiskt innehåll till ett konkret förhållnings- och arbetssätt beroende på att de inte har tillgång till erfarenhet i form av ”tips”, ”idéer” och ”metoder”. Att

utbildningen i större utsträckning ska bidra med konkreta exempel ger både studenter i denna studie och flera andra studier uttryck för (Bronäs, 2003; Säljö m.fl., 2006; Rosenquist, 2002). En diskursförändring som framträder är dock att studenterna i innevarande studie, till skillnad från tidigare studier (Carlgrén 1996), ger uttryck för att både teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet utgör nödvändiga och relevanta utbildningsinslag. Det handlar heller inte om att få en ide eller en metod som ska tillämpas, utan om idéer och metoder som uppslag för hur verksamhet kan genomföras utifrån en kombination av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Av samtal och intervjuer framgår att studenter upplevt en motvilja bland lärarutbildare mot att bidra med konkreta exempel, detta kan jämföras med Åbergs (2008) studie som visar på ett motstånd från hfvläroverutbildares sida.

Vid avsaknad av erfarenhet, lyfter studenter fram synliggörandet av relationen mellan högskole- och verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll som en förutsättning för att kunna översätta teoretisk kunskap till ett konkret praktiskt yrkesutövande. Att lärarutbildare behöver tillhandahålla konkreta exempel på sambanden mellan teorier och yrkesutövande betonas både av Claesson (2004), Göhl (2002), Lindhart m.fl. (2006), Selander (2006) och Lindström (2006). Enligt de studerande bidrar synliggöranden genom konkreta uppgifter både med insikt om och erfarenhet av det aktuella området och med en känslomässig dimension samt en förtrogenhet som inte uppnås genom litteraturstudier eller föreläsningar. Flera studenter har uttryckt att de i större utsträckning hade velat ha hjälp och stöd av lärarutbildare att koppla samman utbildningsinnehåll, vilket även studenter i andra studier gett uttryck för (Bergdahl, 2006; Gustavsson, 2008; Rosenquist, 2002;).

Studenter som inte har egen tidigare erfarenhet av pedagogiskt arbete pekar på att de har och ges sämre möjlighet att koppla samman utbildningsinnehåll beroende på att lärarutbildare inte synliggör eller tar för givet att studenter har viss erfarenhet, vilket även studenter i Göhls (2002) studie ger uttryck för. Relaterat till hur utbildningen organiserats (jfr kapitel 7 och 9) har samtal mellan hfvläroverutbildare och studenter varit relativt sparsamt förekommande, liksom tid att diskutera vfu-erfarenhet med hfvläroverutbildare. Det behov av erfarenhet och synliggöranden som många studenter ger uttryck för väcker frågor om enskilda studenters möjlighet att konstruera yrkeskunskap, och om skillnaderna mellan ”erfarna och oerfarna” studenter snarare förstärks än överbryggas under utbildningen.





# Avslutande diskussion

I detta kapitel knyter jag samman de olika resultatkapitlen, fördjupar analysen och diskuterar teman som framträtt i relation till studiens syfte på en mera övergripande nivå än i de tidigare sammanfattande analyserna. Fokus ligger på sådant som visat sig problematiskt i relation till sammankoppling av utbildningsinnehåll i policydokument, mellan policyintentioner, mellan policyintentioner och lärarutbildningens sociala praktik med fokus på studenters möjlighet att använda olika typer av samtal som redskap i sökandet efter och konstruktionen av yrkeskunskap.

Att utbildningen varit lyckosam framgår både av positiva studentutvärderingar, de nyutbildade lärarnas attraktivitet på arbetsmarknaden och av studiens resultat som visar på att studenter menar att utbildningen bidragit med ett nytt förhållningssätt, en rekonstruerad yrkest teori, och en medvetenhet om den egna yrkeskunskapen. Studenter betonar också att utbildningen bidragit med kunskap, insikt och förståelse för teoretisk kunskap och hur insikterna av detta kommer till användning i praktiskt arbete.

Som ett sätt att fördjupa analysen kommer jag i det följande att diskutera reforminnehåll i relation till utbildningskonsekvenser och villkor för konstruktion av yrkeskunskap med hjälp av inspiration från Bernstein, Bourdieu och Fairclough. Detta menar jag kan bidra till en djupare förståelse av den komplexa process som studerats. Bernstein bidrar med ett sätt att förstå gränser för pedagogisk kommunikation, Bourdieu med förståelse för hur utbildningen distribuerar kulturellt kapital och för sociala dominansförhållanden, och Fairclough med förståelse för hegemoniska processer.

## Läroarutbildning som en del av ett tredimensionellt spänningsfält

Det har efterhand blivit alltmer påtagligt att den läroarutbildning jag studerat är en del av ett tredimensionellt spänningsfält bestående av politiska intentioner, arbetslivs- och högskolekrav (jfr Morberg m.fl., 2006). Detta spänningsfält inverkar på vad som förändras respektive reproduceras i utbildningens sociala praktik. De politiska intentionerna, i form av ökade krav på forskningsanknytning respektive yrkesförankring samt växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, framträder både i skrivningarna i de lokala dokumenten och i läroarutbildares undervisningsstrategier. I undervisningsstrategierna ligger dessa intentioner inbäddade i de uppgifter som utformas, vilka innebär att de studerande ska pröva på och omsätta forskningsrön och teoretiska kunskaper i förskole- respektive skolverksamhet. De framträder också i de konkretiseringar läroarutbildare använder sig av.

När det gäller arbetslivskraven, uttrycks dessa i de lokala texterna i termer av att utbildningen ska ta sin utgångspunkt i innehållet i förskolans och skolans läroplaner och förbereda de studerande för att verka i yrket, samt att kunna bidra till förändring och utveckling av utbildningsväsendet. Detta menar jag visar på att läroarutbildningen är en utbildning som i mycket hög grad är styrd av det svenska förskole- och grundskolesystemet (jfr Holmberg & Nilsson, 1996; Holmberg, 2008). I olika typer av samtal har högskolekraven uttryckts i en utbildningsdiskurs och en yrkesdiskurs, vilket kan relateras till läroarutbildningens uppdrag att vara både en högskoleutbildning och en yrkesutbildning. Att läroarutbildningen är en del av detta spänningsfält påverkar också vad som kommer att reproduceras respektive förändras, dominera respektive underordnas.

## De problematiska begreppen och deras implementering

Att begreppen teori och praktik, men också beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, är problematiska framgår av analysen av nationella och lokala policydokument, tidigare policydokument, texter om högre utbildning och av samtalsobservationer och intervjuer. Den begreppsförnyelse som pågått under senare år har fått visst genomslag i de nationella (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135) och de lokala policydokumenten. På en organisatorisk nivå används omväxlande begreppen teori och praktik och verksamhets- och högskoleförlagd utbildning. När det gäller teori och praktik på en kunskaps-teoretisk nivå används begreppen ”teori”, ”teoretisk”, ”teoretiska” i relation till bland annat forskning, vetenskap, perspektiv, reflektion, tolkning, förklaring.

”Praktik”, ”praktiska”, ”praktiskt” används i kombination med erfarenhet, insikt, situation, tillämpning, övning och handling. Denna användning menar jag speglar den dualistiska, hierarkiska och situerade uppdelning som präglat den akademiska men också västerländska synen på kunskap. Där kunskap framställs som olika kunskapsformer och traditioner, som ställs emot varandra och relateras till olika kontexter (Bergendahl, 1990; Carlgren, 1999; Molander, 1997; Lundborg, 2005). Sett till hur begreppet teori men också praktik används i samtal och intervjuer i denna studie så används de på ett onyanserat sätt, det vill säga ömsom som beskrivning av en organisatorisk och ömsom en kunskapsteoretisk nivå (jfr Fransson, 2006; Lindberg, 2002).

Uppdelningen i teori och praktik, eller i ”trivium” och ”quadrivium” är en kvarleva sedan de medeltida universiteten, som Bernstein (1990), med referens till Derrida, menar också har förstärkts genom religionens sätt att göra en uppdelning mellan kropp och själ. En fråga som jag menar är relevant att lyfta i anslutning till detta är om en begreppsförnyelse kan ändra den sedan länge hierarkiska ordning som rått mellan teori och praktik i universitetstraditionen. Krävs det inte också både ideologiska och kunskapsteoretiska diskussioner för att åstadkomma den mer jämlika relation mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet som uttrycks i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) och 2001 års lärarutbildningsreform. Diskussioner som omfattar både utbildningens beprövade erfarenhet och vetenskapliga grund samt hur teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet skrivs fram, talas om och omsätts i lärarutbildningens sociala praktik.

Av begreppen vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är det beprövad erfarenhet som framträtt som mest problematiskt. Att begreppet varken specificerades i samband med att det fördes in i högskolelagen (SFS 1992:1434), eller när det skrivs fram i nationella och lokala policydokument, menar jag öppnar upp för en mängd olika tolkningsmöjligheter (jfr Ball, 1994; Beach, 1995; Gustafsson, 2003) och därmed också för en vardaglig och mindre specificerad användning. Att centrala begrepp inte specificeras närmare behöver dock inte vara negativt. Det kan öppna upp för kreativa, ideologiska och kunskaps-teoretiska diskussioner, men om dessa diskussioner uteblir menar jag, liksom Lindberg (2002), att talet om lärarutbildning inte blir tillräckligt generellt och kvalificerat. Att beprövad erfarenhet inte specificerats är problematiskt i relation till den kvalitetsdiskurs som det relateras till, då detta inneburit att det saknats kriterier för bedömning av beprövad erfarenhet (Frank, 2000; Josefson, 2001; Prop. 2000/01:1). Att dessa kriterier fortfarande saknas framgår av 2008 års

utvärdering av lärarutbildningen (Rapport 2008:8R), i vilken det föreslås att universitets- och högskolors ledning ska ges i uppdrag att utarbeta rutiner och procedurer för att kunna bedöma beprövad erfarenhet.

Något som kan tyckas märkligt i såväl de nationella som lokala texterna är att beprövad erfarenhet beskrivs som situerad hos lärarutbildare i den verksamhetsförlagda utbildningen och inte alls relateras till de lärarutbildare som är verksamma i högskolekontexten. Ett intressant resultat av mina samtalsobservationer, som går stick i stäv med beprövad erfarenhet både nationellt (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135) och lokalt (Anvisningar för verksamhetsförlagd utbildning 2003; Utbildningsplan, 2004), är att flertalet hfu-lärarutbildare använder berättelser om yrkeserfarenheter för att synliggöra hur teori kan konkretiseras i arbetet med barn och elever (jfr Göransson, 2004; Jernström, 2000; Josefson, 1998; Öberg Tuleus, 2008). Relaterat till tidigare forskning (Claesson, 2004; Göhl, 2002; Selander, 2006) och skrivelser i Lärarutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) betonas vikten av att det ”teoretiska” innehållet konkretiseras. Att inte beprövad erfarenhet skrivs fram i relation till de högskoleförlagda studierna menar jag kan tolkas på olika sätt. Antingen som att denna erfarenhet underförstått ses som en del av den högskoleförlagda utbildningen fast det inte framgår av texterna, eller som en markering av att den praktiska erfarenheten inte hör hemma i högskolans verksamhet. Den senare tolkningen stämmer både med den verksamhetssituerade framskrivningen och med den praktiska erfarenhetens plats i lärarutbildningar i ett historiskt perspektiv (jfr kapitel 6). Framskrivningen kan också vara en spegling både av den kunskapssyn som ”dominerar” i universitets- och högskolesammanhang, och av den ”latenta beröringskräck” som Holmberg (2008) menar råder i denna tradition, speciellt inom lärarutbildningsområdet. Eller så är den situerade framskrivningen ett sätt att markera och höja de verksamhetsförlagda studiernas värde och status i utbildningen, vilket också uttrycks som en intention i reformen. Det finns säkert flera andra möjliga tolkningar.

Att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, men också teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet skrivs fram som situerade och tillhöriga olika utbildningskontexter påminner om den tendens Bernstein (1990) lyfter fram att han ser i relation till engelsk lärarutbildning. Han betonar att han ser flera tecken på att lärarutbildningen är på väg mot att professionell träning av lärare för första gången huvudsakligen utförs i skolan och att skolan håller på att bli den dominerande diskursiva platsen för denna träning. En utveckling som beskrivs i termer av att lärarutbildningen gått från integration av ”education och

”professional studies”<sup>174</sup> där ”education” dominerat och där högskolans lärare stått för undervisningen till att ”professional studies” placeras i skolkontexten och utförs av de lärare som är yrkesverksamma där. Sett till den diskurs som framträtt ur analysen av policytexter över tid menar jag att den speglar en liknande utveckling i svensk lärarutbildning från att seminariets lärare undervisat både i ”education” och i ”professional studies” till att ansvaret för ”professional studies” i allt större utsträckning lagts över på lärare i förskola och skola.

Om avsikten med 2001 års reform är att den beprövade erfarenheten ska vara situerad i vfu-kontexten ligger det i linje med den utveckling som Bernstein beskrivit. Relaterat till 2008 års lärarutbildningsbetänkande (SOU 2008:109) så beskrivs beprövad erfarenhet även i detta dokument som situerad i verksamheten och hos de lärare som är yrkesverksamma där. En förändring är dock att denna erfarenhet, i alla fall till viss del, ska flyttas in i högskolekontexten genom att vfu-lärarytbildare föreslås tjänstgöra även på högskolan. I betänkandet betonas att beprövad erfarenhet inte är detsamma som ”praktik” eller ”lång erfarenhet” och i texten görs också preciseringar. På ett ställe i texten står att ”Erfarenheterna måste vara dokumenterade, kommunicerade och prövade utifrån kriterier som är relevanta för verksamhetsinnehållet” (SOU 2008:109, s. 193), på ett annat att ”Erfarenhet ska vara prövad och dokumenterad eller i varje fall kommunicerad så att den kan delas med andra” (s. 129). I såväl 2008 års betänkande som i den utvärdering som gjordes av lärarutbildningen 2008 (Rapport 2008:8R) framställs beprövad erfarenhet som färskvara med begränsad hållbarhet. En fråga som väcks är om detta gäller all beprövad erfarenhet.

## Att utgå från ”beprövad” erfarenhet kontra att utbilda förändringsagenter

Under studiens gång har intentionen att lärarutbildningen ska grundas på vfu-lärarytbildares ”beprövade” erfarenhet framstått som problematisk i relation till lärarutbildningens uppdrag att utbilda ”förändringsagenter”, det vill säga lärare som har beredskap att arbeta med att förändra och utveckla verksamheten. Det problematiska i relation till förändrings- och utvecklingsuppdraget, är när den ”beprövade” vfu-erfarenhet studenter möter under de verksamhetsförlagda studierna inte ligger i linje med det ”nya” ämnesdidaktiska innehållet i kurslitteratur och föreläsningar. Med utgångspunkt i analysen av

---

<sup>174</sup> Bernstein beskriver ”education” som en generell diskurs bestående av kunskap vars syfte är att specialisera lärarens medvetande (trivium, ordet, det inre personliga), medan ”professional studies” snarast avser diskursen om hur undervisning ska bedrivas (quadrivium, världen, det yttre det sociala).

samtalsobservationer och intervjuer förefaller detta som problematiskt ur flera aspekter. Å ena sidan att studenter inte får tillgång till den erfarenhet som de lyfter fram som viktig för att ta till sig teoretiskt innehåll. Något som talar emot att studenter skulle ta till sig det arbets- och förhållningssätt som förespråkas i den didaktiska litteraturen är att de talar om att de värderar teoretiskt litteratur- och föreläsningssinnehåll utifrån den relevans det har i ljuset av tidigare erfarenhet.

Om studenten saknar egen erfarenhet eller tillgång till indirekt erfarenhet, skulle det alltså kunna ha en negativ inverkan på uppdraget att utbilda förändringsagenter. Vilket på så sätt snarare skulle leda till reproduktion av vfu-lärarytbildarens sätt att bedriva undervisning grundad på ”beprövade” erfarenhet än att leda till förändring och utveckling. Den beprövade erfarenheten har kritiserats just för att ha en tendens att leva kvar i ljuset av att den prövats. Enligt Dewey (1997a) kan också det faktum att en erfarenhet är beprövad snarare hindra än öppna upp för nya berikande erfarenheter och därmed också möjligheter till förändring och utveckling (jfr Emsheimer, 2000). Detta kan relateras till Johansson (2006), som med anledning av att lärarutbildningens praktiska erfarenheter flyttats från högskole- till vfu-kontexten, varnar för den starkt styrande effekt innehållet i de verksamhetsförlagda studierna kan få, ifall studenters praktiska erfarenheter inte analyseras och diskuteras i den högskoleförlagda utbildningen.

Å andra sidan framstår det som problematiskt för den ”beprövade” erfarenheten att den granskas utifrån just det ämnesdidaktiska eller pedagogiska perspektiv som presenterats i kurslitteratur och föreläsningar, eftersom det medfört att det arbets- och förhållningssätt den studerande mött inte framstår som relevant. Något jag menar är viktigt att lyfta fram i detta sammanhang är det Holmberg (2008) pekar på, som både rör vad studenters seende riktas mot i olika situationer och vad detta får för effekter för vad de faktiskt ser. I såväl inriktningsstudenternas vfu-uppgifter som deras resonemang har fokus legat på ämnesdidaktik, det vill säga på en av ett flertal aspekter av yrkesutövandet. Alltså inte på den komplexitet som vfu-lärarytbildaren har att ta hänsyn till som omfattar såväl fostrans som utbildningsuppdraget i relation till pågående ämnesundervisning, eller hur utbildningen läggs upp under en längre tid. Detta resonemang ska inte uppfattas som ett försvar för hur verksamheten bedrivs utan som ett försök att synliggöra vad som sker när ämnesundervisning granskas kritiskt i ljuset av enbart ämnesdidaktisk forskning och litteratur. Under studiens dataproduktionsfas har vfu-uppföljningssamtal till övervägande del skett i

studiegrupper, vilket innebär att den granskning och de jämförelser studenter gjort grundats på den kunskap och tidigare erfarenhet de haft tillgång till i gruppen. En fråga som väcks är i vilken utsträckning gruppen har tillgång till teoretisk kunskap, för att kunna bearbeta och granska den ”beprövade” erfarenhet de möter i vfu-kontexten som skiljer sig från den teoretiska kunskap de tagit del av under kursen.

Ett sätt att i alla fall förstå delar av den problematik som framträtt i relation till detta område är att utgå från Bernsteins (1983) beskrivning av lärarutbildning som en utbildning som sker i två olika kontexter, en produktions- och en utbildningskontext. I produktionskontexten domineras lärares medvetande av produktionssätten och i utbildningskontexten av utbildningssättet. Vfu-kontexten motsvarar då produktionskontexten där det krävs en helhetssyn på elevers lärande och utveckling, medan hfu-kontexten, genom det utbildningsupplägg som tillämpas är en kontext där lärarutbildares och studenters seende periodvis riktas mot specifika delar av lärarens uppdrag och inte mot uppdraget som helhet. En fråga som aktualiseras är om den ”beprövade” erfarenhetens värde snarare nedvärderas av studenter och hfu-läroverbildare, än intar den jämbördiga position som jag tolkar att den ska ha i relation till vetenskaplig kunskap enligt skrivningen i högskolelagen (SFS 1992:1434). En annan fråga är huruvida utbildningens upplägg i allmänt utbildningsområde, inriktning och specialisering bidrar till ”sammankopplingsintentionen” i termer av ökad yrkesförankring respektive forskningsanknytning. Eller om denna indelning snarare bidrar till en ökad åtskillnad mellan det Bernstein (1990) beskriver i termer av ”education” och ”professional studies”. Ytterligare en fråga är vad som kommer att ske i samband med nästa lärarutbildningsreform, som enligt betänkandet (SOU 2008:109) verkar komma att fokusera på att stärka lärares ämneskunskap och ämnesdidaktiska kunskap. Utifrån Bernsteins resonemang skulle det innebära en försvagning av ”education” och en dominans av ”professional studies” som skolbaserad professionell träning.

## Studenters behov och lärarutbildares undervisningsstrategier

En jämförelse mellan lärarutbildares undervisningsstrategier och studenters behov när det gäller att koppla samman eller förstå sambanden mellan teoretiskt utbildningsinnehåll och yrkesutövande visar att det finns många överensstämmelser, men också sådant som är problematiskt. Av lärarutbildares undervisningsstrategier framgår att intentionen med uppgifter och

konkretiseringarna inte bara är att de studerande ska koppla samman teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Det är också en strategi för att möjliggöra för studenter att diskutera, erfa, reflektera, argumentera och ta ställning för hur de ska förhålla sig till olika delar av lärarpupdraget samt för att utbilda ”förändringsagenter”. I det följande lyfter jag utifrån ett studentperspektiv och mina samtalsobservationer fram sådant som framträtt som problematiskt med fokus på den distribution av kulturellt kapital som sker under utbildningen.

Relaterat till Bourdieu (1997, 1999) kan man säga att de studerande går in i lärarutbildningen med olika mängd kulturellt kapital, eller erfarenhetskaptal eftersom det är just erfarenhet och avsaknad av vfu- eller yrkeserfarenhet som studerande lyfter fram som problematiskt. Studenter påbörjar sin utbildning med olika erfarenhet, från de som inte alls har någon tidigare erfarenhet av arbete med barn eller pedagogisk verksamhet till de som antingen arbetat med barn, pedagogisk verksamhet eller har pedagogisk yrkeserfarenhet. En del har föräldraerfarenhet, andra inte. Förutom att studenter påbörjar lärarutbildningen med varierande erfarenhetskaptal, visar också intervjuer och samtalsobservationer, att deras möjligheter att möta eller tillägna sig relevant erfarenhet i relation till kursens specifika fokus under de verksamhetsförlagda studierna varierar i stor utsträckning. Från studenter som pratar om att de alls inte sett något av den ämnesdidaktik som fokuserats i kursen, till studenter som både kunnat observera vfu-lärarytbildares arbete och själva prövat på att tillämpa det. Det har även förekommit en variation studenter emellan vad gäller möjligheter att diskutera dessa erfarenheter och dessas koppling till teoretiskt kursinnehåll med vfu-lärarytbildaren. Sammantaget menar jag att detta resulterar i att studenters erfarenhetskaptal utökas på olika sätt och varierar studenter emellan, vilket medför olika möjligheter att koppla samman och se samband mellan litteratur- och föreläsningssinnehåll och det praktiska yrkesutövandet.

När studenter pratat om svårigheter att koppla samman litteratur- och föreläsningssinnehåll med yrkesutövande, har det handlat om att hfylärarytbildare inte konkretiserat eller konkretiserat tillräckligt tydligt i förhållande till den erfarenhet studenten/er har och om hur avsaknaden av erfarenhet begränsar möjligheten att se och förstå samband. Hit hör också det motstånd de upplevt bland hfylärarytbildare när det gäller att bidra med konkreta exempel och vad det inneburit att de inte fått möjlighet att pröva på vfu-uppgifter.

Liksom med de verksamhetsförlagda studierna, pekar studenter också på att de undervisningsstrategier lärarutbildare tillämpat bidragit med erfarenhet i olika



omfattning, och därmed i olika utsträckning bidragit till och underlättat deras konstruktion av yrkeskunskap. Något som studenter lyfter fram som en hjälp med att få syn på och förstå kopplingen mellan teoretisk kunskap och yrkesutövande är just när lärarutbildare gör tydliga konkretiseringar. Ett exempel som lyfts fram som ”outstanding” är när lärarutbildaren både tydliggör sitt eget synsätt, relaterar det till dess teoretiska utgångspunkt och belyser hur det inverkar på sättet att planera och genomföra undervisningen. Detta kan jämföras med Claesson (2000), som betonar vikten av att lärarutbildare både namnger teori och att den kopplas till så konkreta undervisningsexempel som möjligt för att studenter själva ska kunna tänka samman dem. Att studenter efterfrågar konkreta exempel framgår också av andra studier (Beach, 1996, 2000).

Mina observationer visar att flertalet av de konkretiseringar lärarutbildare använt sig av under föreläsningar inte varit så tydliga som föregående exempel och det har då varit upp till studenten själv eller studenter tillsammans i studiegruppen att göra denna koppling (jfr Öberg Tuleus, 2008). Av studiens resultat framgår att detta ibland har lyckats, ibland inte. Mindre erfarna studenter har pekat på att de upplevt att lärarutbildare verkar ta för givet att alla studenter har viss erfarenhet, vilket de lyft fram som problematiskt, eftersom det varit svårt för dem att avtäckta de samband som råder. Studenter har också pekat på att lärarutbildare och studenter har olika förkunskaper, och att den ”jättetydliga bild” lärarutbildaren själv har av sambandet mellan det teoretiska kursinnehållet och yrkesutövandet är svår för studenten att upptäcka. Relaterat till Vygotsky (1978) är det avstånd studenter beskriver större än det de menar att de kan överbrygga på egen hand.

Den frustration studenter ger uttryck för när de talar om att de saknat tydliga konkretiseringar verkar vara grundad i deras strävan att försöka förstå och konstruera relevant yrkeskunskap och beredskap för att kunna göra ett gott arbete i förskole- eller skolverksamhet. Studenter talar om att de har ”fått mycket teoretisk kunskap” under utbildningen men att de inte alltid har ”fått” de redskap i form av ”matnyttiga exempel” som behövs för att kunna omsätta eller förstå hur denna kunskap hör samman med konkret klassrumsarbete. I relation till tidigare studier (Carlgren, 1996) som visar att studenter söker en idé eller en metod ser jag en förändring. Av intervjuer och samtal i denna studie framgår att studenter inte söker en idé eller en metod, utan idéer och metoder som kan anpassas till den komplexa förskole- eller skolkontext de ska användas i. Det vill säga när studenter möter teoretisk kunskap som de inte kan relatera eller har en idé om hur de kan relatera till yrkesutövandet, verkar konkreta exempel både

bidra till att rikta seendet så att studenten upptäcker sambandet och bidra med ”en första idé” som studenten sedan vidareutvecklar.

Det motstånd studenter berättar om att de upplevt bland hfu-lärarytbildare mot att bidra med konkreta exempel kan ha flera olika orsaker. Det kan till exempel bero på att hfu-lärarytbildare inte har tillgång till relevanta exempel (jfr Claesson, 2000, Rapport 2008:8R), eller att de inte betraktar praktiska exempel och modeller som ett innehåll som de högskoleförlagda studierna ska bidra med (jfr Åberg, 2008). Det kan också relateras till det sätt att bedriva undervisning som traditionellt tillämpats i universitetstraditionen och som också speglas propositionstexten (Prop. 1999/2000:135).

Ett resultat som jag menar är viktigt att lyfta fram i relation till reformintentionen att koppla samman teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, är att studenter huvudsakligen förväntar sig att hfu-lärarytbildarna ska synliggöra relationen mellan litteratur- och föreläsningens innehåll och yrkesutövande, inte vfu-lärarytbildarna. Att dessa förväntningar inte är lika uttalade när det gäller vfu-lärarytbildarna bekräftas av att studenters frågor till vfu-lärarytbildare och mentorer i huvudsak rör vad- och hur-aspekter och bara vid några tillfällen varför-aspekter (jfr Rosenquist, 2002). Ett exempel på detta är en student som avbryter sin vfu-lärares berättelse om hur en föreläsare presenterat utvecklings-samtal för att istället få henne att berätta om hur hon själv konkret går tillväga när hon genomför samtalen. Ett annat exempel är att studenter pratar om att det skulle vara mycket begärt att förvänta sig att vfu-lärarytbildare ska kunna vara uppdaterade på och diskutera det högskole-förlagda innehållet i relation till yrkesutövandet.

I mitt material finns exempel på att vfu-lärarytbildare både varit intresserade av och diskuterat studentens teoretiska kursinnehåll. En fråga som väcks är på vilket sätt denna koppling lyfts fram som en del av vfu-lärarytbildarens uppdrag i den lokala kontexten, en annan i vilken utsträckning lärarytbildaren bereds möjlighet att sätta sig in i utbildningsinnehållet inom ramen för sitt lärarytbildar-uppdrag. Som jag tolkar 2001 års lärarytbildningsreform kräver den att vfu-lärarytbildare i större utsträckning och på ett djupare sätt än tidigare kan visa på samband mellan teoretisk kunskap och det praktiska yrkesutövandet. Med utgångspunkt i studiens resultat, som visat att tiden för samtal mellan vfu-lärarytbildare och studenter varierat i stor utsträckning, menar jag att det inte räcker med begreppsförnyelse för att förändra vfu-lärarytrollen utan att det också

kräver ekonomiska och organisatoriska förändringar, vilket också Rosenquist (2002) betonar.

I reformen ställs också krav på att studenters praktiska erfarenheter ska utgöra grund för de teoretiska studierna, enligt studentintervjuer och samtalsobservationer har detta inte skett i någon större utsträckning. En tänkbar orsak till att detta arbetssätt inte fått något större genomslag när studiens dataproduktion genomfördes kan bero på de krav som ställdes på snabb implementering av 2001 års lärarutbildningsreform. Detta medförde att det varken fanns tid att ta ett helhetsperspektiv på utbildningen eller att föra ideologiska och kunskapsteoretiska diskussioner (jfr kapitel sju). Detta kan jämföras med resultatet av Asklings (1983) och Beachs (1990, 1995, 1997) studier som just visar på att det krävs diskussioner om mål och utveckling av en gemensam grundsyn för att få till stånd en förändring av en utbildning. Att relationen mellan teori och praktik heller inte problematiserades i propositionstexten (Prop. 1999/2000:135) kan också ha inverkat. En fråga som väckts är om det också krävs ett mera flexibelt utbildningsupplägg, i linje med det Rosenqvist (2004) beskriver, för att studenters vfu-erfarenheter ska kunna utgöra utgångspunkt för de teoretiska studierna. Det vill säga, att kursplanen bidrar med ramar men att själva kursen designas och växer fram efter hand, beroende på vilka praktiska erfarenheter som fokuseras.

Avsaknaden av möjlighet att genomföra vfu-uppgifter har lyfts fram som problematiskt i relation till studenters möjlighet att konstruera yrkeskunskap. En orsak som anges är att vfu- och hfu-läroverutbildare haft olika intentioner eller föreställningar om läroverutbildningen och vad som är ett relevant utbildningsinnehåll och yrkesutövande. Detta kan bero på att vfu-uppgifter utformats för att passa in i läroverutbildningskontexten, i ett specifikt kursinnehåll, medan de ska utföras i skolans produktionskontext (jfr Bernstein, 1983). Två utbildningskontexter med olika uppdrag, och där skolans uppdrag att nå målen för verksamheten ibland överordnats läroverutbildningsuppdraget. Vfu-läroverutbildares motstånd kan också vara ett motstånd mot det dominansförhållande mellan hfu-respektive vfu-läroverutbildares kunskap och erfarenhet som ligger inbäddad i uppgifterna (jfr Bourdieu, 1996, 1999).

## Studiegruppssamtal som grund för konstruktion av yrkeskunskap

Enligt studenter har studiegruppssamtal bland annat bidragit till vidgad erfarenhet, djupare förståelse och ett vidare perspektiv på diskuterat innehåll,

personlig utveckling samt möjlighet till reflektion. Studien visar också att studenter har använt samtalen till att gemensamt söka, dela och jämföra kunskap och erfarenhet, för att forskningsanknyta och yrkesförankra samt för diskussioner och kritisk granskning av teoretiskt utbildningsinnehåll och yrkesutövande. Kulturellt kapital i form av kunskap och erfarenhet har artikulerats, och i båda studiegrupperna har frågor av faktakaraktär i stor utsträckning besvarats inom gruppen. Det vill säga, det har ofta funnits ett kulturellt kapital som motsvarat denna typ av frågor. Erfarenhetsexempel har lyfts fram i anslutning till det teoretiska kursinnehåll som diskuterats, ibland har dessa hämtats från pedagogiskt yrkesutövande ibland inte. Arbets- och förhållningssätt har diskuterats och exemplifierats utifrån tillgänglig kunskap och erfarenhet. Något jag förvånats över i samband med observationerna av studiegruppssamtalen var just den stora mängd kulturellt kapital som distribuerades inom grupperna. Detta i sin tur väcker frågan om i vilken utsträckning detta resultat är avhängigt att de studiegrupper som deltagit i studien, har haft en varierad tillgång av kunskap och erfarenhet. En annan fråga rör vad det är för yrkeskunskap som kan konstrueras i dessa samtal.

Av studien framgår tydligt att dessa samtal sker i ett institutionellt sammanhang, vilket inneburit att de villkor som gällt för dessa samtal både har begränsat och möjliggjort vad studenter haft möjlighet att utveckla i termer av handlingar och kunskaper, men också relationer, positioner och identiteter (jfr Fairclough, 1995). Studiegruppssamtalen speglar den hegemoniska process som pågår mellan hfu-läroverutbildare och studenter. Processen visar sig i den fjärrstyrning som sker, på så sätt att läroverutbildare trots att de inte är närvarande, styr diskussionsinnehållet och indirekt också studenters agerande och kunskapssökande (jfr Malmbjer, 2007). I studiegruppssamtalen har denna styrning skett genom de uppgifter som hfu-läroverutbildare utformat, uppgifter som ibland fokuserat antingen på både högskole- och verksamhetsförlagt innehåll eller något av detta. Något jag funderade över i samband med dataproduktionsperioderna vara att samtalsinnehållet i så stor utsträckning styrdes av den uppgift som skulle diskuteras. En tanke var att studenterna anpassade samtalsinnehållet för att jag fanns med som deltagande observatör, av intervjuerna framgår dock att studenter menar att så inte var fallet.

Examinationskravdimensionen framträder som den faktor som upprätthåller och återskapar förhållandena mellan läroverutbildare och studenter och som leder till att studenter väljer att anpassa sig, eller som Bernstein (1990) uttrycker det, får lärare att bete sig som lärare och elever som elever. Något som förefaller

problematiskt är att denna dimension överordnas och styr uppgifters yrkesrelaterade innehåll. Det vill säga utbildningsdiskursens examinationskravsdimension har tagit både tid och fokus från yrkesdiskursen och därmed också lärarutbildares intention att studenter gemensamt ska diskutera, reflektera över och koppla samman teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet. Istället har studenter ägnat delar av samtalstiden åt att försöka tolka examinationskrav och anpassa uppgifter och redovisningar för att uppnå ett godkänt resultat. Samtidigt som uppgifter är ett sätt för lärarutbildare att kontrollera att visst utbildningsinnehåll diskuteras och bearbetas (jfr Beach, 1995, 1997; Bernstein, 1977; Kvalbein, 2003, 2006; Rosenqvist, 2004) verkar denna kontroll alltså begränsa uppgiftens huvudsakliga intention.

Med utgångspunkt i att en stor del av bearbetningen av litteratur, föreläsningssinnehåll och verksamhetsförlagd utbildning har ägt rum i studentgrupper, menar jag att det är viktigt att problematisera detta. Något som framträtt som problematiskt i studiegruppssamtalen är de sätt på vilket den kritiska granskningen av olika utbildningsinslag genomförs. Relaterat till Gustavssons (2008) studie som visar att studenter i studentgrupper under utbildningens första termin snarare ägnade sig åt att kritisera än kritiskt granska, menar jag att studenterna i denna studie ägnar sig åt kritisk granskning. Å ena sidan har de granskat teoretiskt utbildningsinnehåll i ljuset av tidigare erfarenhet i relation till dess relevans för faktiskt yrkesutövande (Dewey, 1997). Å andra sidan har teoretiskt litteratur- och föreläsningssinnehåll använts för granskning och värdering av lärares och lärarutbildares arbets- och förhållningssätt. Detta tillvägagångssätt menar jag kan vara problematiskt beroende på vad det är för tidigare erfarenhet som får företräde respektive om ett starkt specialiserat teoretiskt perspektiv begränsar studentens seende.

Därutöver är det några aspekter som bara vid enstaka tillfällen blivit föremål för diskussion och granskning. Det ena är teorier, dess bakomliggande utgångspunkter och konsekvenser för praktiskt yrkesutövande, det andra är granskning av studenters berättelser om eget arbets- och förhållningssätt utifrån teoretiskt kursinnehåll. Gustavsson (2008) pekar i sin studie på att avsaknad av kritisk respons på denna typ av berättelser snarare stödjer än utmanar berättelsen om det egna agerandet. När det gäller teori förefaller det som att studiegruppssamtalen i alla fall inte i någon större utsträckning bidrar med diskussioner om vad en teori är och hur teorier explicit kan användas för att förstå praktiskt yrkesutövande eller jämförelser av teoretiska utgångspunkter. Beror det på det Bronäs (2006) pekar på, att studenter tar teorier för ”sanna” och därför inte

granskar dem kritiskt, eller saknas det kunskap för denna typ av diskussioner i gruppen, eller har det helt andra orsaker?

Att studenter bara vid enstaka tillfällen kritiskt granskat varandras berättelser om eget arbets- och förhållningssätt utifrån teoretiskt kursinnehåll kan också relateras till den jämställda relation som råder mellan studenterna och deras strävan efter att nå konsensus (jfr Malmbjer, 2007). Det kan också bero på att gruppuppgifter i sig kräver ett slags konsensus, eller vara ett utslag av ett rationellt förhållningssätt. I samtalen sker alltså en balansgång mellan att kritiskt granska och att bibehålla ett fungerande samtals- och arbetsklimat och att gemensamt prestera ett godkänt resultat. Något att reflektera över är vad som granskas kritiskt i studiegrupper, vad som inte blir föremål för granskning och vad som därför behöver tas upp i samtal mellan studenter och lärarutbildare.

Utifrån att studiegruppssamtal är en vanligt förekommande arbetsform i lärarutbildningen, förefaller det angeläget att studera studenters möjligheter söka, dela och jämföra samt konstruera yrkeskunskap i grupper som inte har tillgång till ett lika varierat erfarenhetskapital som grupperna i denna studie haft.

## Avslutningsvis

Nu är det dags att blicka tillbaka, göra några avslutande reflektioner och sedan blicka framåt. Min tillbakablick tar sin utgångspunkt i studiens övergripande syfte som var; att granska och analysera hur teori och praktik framträder i olika typer av gruppssamtal samt att analysera samtalsinnehåll i relation till policytexter samt utbildningens innehåll och uppläggning. Till syftet hörde också att beskriva och försöka förstå hur blivande lärare med stöd i samtalen konstruerar kunskap om läraryrket och den pedagogiska verksamheten. Utifrån frågor relaterade till reformidén om att teori och praktik ska föras närmare varandra har jag analyserat och beskrivit hur detta kommer till uttryck i nationella och lokala policydokument, i undervisningssituationer samt i studenters kunskapssökande och förståelse. Analysen har skett i relation till dimensionerna policy som text, diskursiv och social praktik.

I dimensionen *policy som text* har jag fokuserat hur förståelser av teori och praktik framträder i såväl nationella som lokala dokument. Här visas hur begreppen teori respektive praktik, teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet samt vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet används och skrivs fram i texterna och vilka bakomliggande diskurser och idéer detta grundas på. Här har jag också pekat på

och diskuterat den ambivalens som förekommer när det gäller användningen av dessa begrepp samt visat på drag av intertextualitet och interdiskursivitet.

När det gäller *policy som diskursiv praktik* har jag visat på hur lärarutbildare, utifrån intentionen att teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet ska kopplas samman, har producerat och transformerat denna policy till konkreta undervisningsstrategier i form av uppgifter och konkretiseringar. Strategier som sedan tillämpats i utbildningens sociala praktik. Jag har även visat på hur studenter konsumerat och transformerat de uppgifter de haft att samtala om i olika grupp-konstellationer och visat på och diskuterat de maktrelationer och den hegemoni som ligger inbäddad i denna process. I denna dimension har jag även pekat på tendenser till reproduktion respektive förändring samt den intertextualitet som förekommer i denna process.

I relation till *policy som social praktik* har jag visat hur förståelser av teori och praktik samt beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund kommer till uttryck i olika typer av samtal. Här har också samtalens innehåll i form av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet lyfts fram, samt till en del hur detta innehåll framträder i olika typer av grupper. Jag har visat på sociala relationer och den interaktion som förekommer mellan studenter och studenter och lärarutbildare, och i anslutning till detta lyft fram den hegemoni som ligger inbäddad i dessa. Hit hör också beskrivningar av hur lärarutbildare genom val av utbildningsinnehåll, uppgifter och konkretiseringar styrt studenters sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet, både i form av reproduktion och av förändring. Jag har visat på hur studenter använder samtalen som redskap i sitt sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet. Den intertextualitet som förekommer i samtal har lyfts fram samt tendenser till interdiskursivitet.

Avsikten med studien var inte att den skulle svara på i vilken utsträckning växelverkan mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet ökat, utan ge en bild av den växelverkan som förekom några år efter implementeringen av 2001 års lärarutbildningsreform, närmare bestämt under 2004 och 2005. Sedan dess har arbetet med att forskningsanknyta och yrkesförankra lärarutbildningen intensifierats liksom satsningarna på magister- och forskarutbildningsinsatser för hf-u-lärarutbildare med ”beprövad” erfarenhet. Med detta vill jag alltså betona att denna studie inte ger en dagsaktuell bild av den lärarutbildning som studerats utan en bild av en lärarutbildning där arbetet att implementera 2001 års lärarutbildningsreform fortfarande pågick.

Så här avslutningsvis vill jag summera och lyfta fram tre tendenser som visar på den process av forskningsanknytning och yrkesförankring som framträtt i denna studie. Den första tendensen är att kopplingen mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet oftast utgör en del av hfu-lärarytbildares undervisningsstrategier. Den andra är att ett vetenskapligt förhållningssätt har fått genomslag i de studerandes sätt att tala om, förhålla sig till, och kritiskt granska så väl teoretisk kunskap som praktisk erfarenhet. Den tredje rör lärarytbildares strävan att utbilda förändringsagenter. Att tillämpa teori handlar då inte om reproduktion av den undervisning som traditionellt bedrivs, utan i så fall om reproduktion av något nytt, vilket i sig innebär möjlighet till utveckling och förändring.

Den sammantagna bilden av den lärarytbildning som studerats, är att utbildningen lagts upp så att de studerande växlar mellan högskole- och verksamhetsförlagda utbildningsinslag, vilket inte per automatik leder till en förståelse för sambanden mellan teoretiskt innehåll och praktiskt yrkesutövande. Studien ger en bild av lärarytbildare som å ena sidan ställer krav på att studenter ska reflektera över relationen mellan litteratur- och/eller föreläsningssinnehåll och vfu-erfarenheter, och som å andra sidan genom olika typer av konkretiseringar försöker synliggöra de samband som råder. Flertalet hfu-lärarytbildare använder sig således utöver teoretisk kunskap också av någon form av praktisk eller ”beprovad” erfarenhet för att konkretisera teoretisk kunskap. Det har också förekommit att vfu-lärarytbildare och mentorer explicit relaterat till teoretisk kunskap i samtal om praktiskt yrkesutövande. Detta menar jag visar på att den oproblematiserade dualistiska och situerade framskrivning av relationen mellan teori och praktik och mellan vetenskaplig grund och beprovad erfarenhet som framträtt i nationella och lokala policydokument framträder på ett delvis annat sätt i lärarytbildningens sociala praktik.

Hit hör också en bild av studenter som ser teoretisk kunskap som en viktig del av utbildningen, som strävar efter att kunna yrkesförankra denna kunskap, och som uttrycker frustration när detta inte lyckas. Det som framstår som problematiskt är att studenter ibland saknar de redskap de skulle behöva för att de på egen hand, tillsammans med medstudenter eller med lärarytbildare, ska kunna avtäckta sambanden mellan litteratur- och föreläsningssinnehåll och yrkesutövande eller praktiska övningar. Studenter pekar både på vikten av ha redskap i form av direkt eller indirekt erfarenhet, men också på ett behov av synliggöranden som en hjälp att avtäckta det som ligger underförstått i lärarytbildares berättelser eller i sättet att utöva yrket. Det vill säga, både redskap



som riktar seendet mot de samband som föreligger mellan teoretisk kunskap och praktiskt yrkesutövande och för att förstå hur teoretisk kunskap kan tillämpas, och hur den kan användas för att förstå det som sker i förskole- och skolverksamheten.

Som jag skrev inledningsvis hoppas jag att denna studies resultat och dess närgångna beskrivningar av konkreta utbildningssituationer ska kunna inspirera till kritisk reflektion och en nyanserad pedagogisk diskussion om relationen mellan teori och praktik men också om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta är en diskussion som jag menar behöver utgå från ett helhetsperspektiv på lärarutbildning och involvera såväl politiska intentioner, som arbetslivs- och högskolekrav. Den behöver även fokusera på ontologiska, epistemologiska, organisatoriska, administrativa och ekonomiska, hegemoniska, historiska och kulturella aspekter.

Innan jag blickar framåt vill jag först återknyta till Sven-Erik Liedmans resonemang om att relationen mellan teori och praktik verkar framstå som oproblematiskt så länge det inte görs till föremål för reflektion och att detta också verkar applicerbart på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. När jag blickar framåt är det med frågor om hur relationen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig kunskap kommer att utvecklas i samband med nästa lärarutbildningsreform.



# Summary

## Introduction

This thesis takes its point of departure in the discussion about theory and practice relationships in the 2001 Teacher Education Act (Proposition 1999/2000:135, *En förnyad lärarutbildning*). In this document a clear point is made concerning the connections between teacher education and research on the one hand and the teaching profession on the other, through an emphasised relationship between theoretical knowledge and practical experience. The main aim of the thesis is therefore to investigate how the theory and practice relationship appears within teacher education in different types of meetings and conversations between students and between students and teacher educators. In particular formal content discussion group meetings, so called study group conversations, are focussed on. The intention is to record and analyse the content of these conversations in relation to formal policy texts and the content and organisation of the education as a whole and to try to understand more about how students in pre-service teacher education construct knowledge about their coming profession and what role conversations of the kinds focussed play in this process. These questions are related to how theory and practice can be brought into a closer and more productive relationship, which is a key aim of teacher education since 2001 according to formal policy texts.

My approach toward the conversations, theoretically and practically, has been informed by Bachtin (1981, 1986, 1991), in so much that the conversations that have been observed and documented are considered as processes of interaction in which students and teacher educators act and react towards different educational contents and representations of those contents. The conversations take place within an institutional context. This context provides certain props and frames for the conversations that have both limiting and enabling features, with respect to the knowledge that is and can be developed (Fairclough, 1995).

As does Vygotsky (1978) I take knowledge as something that student teachers grasp and develop by and through social interaction and participation in praxis. The way of looking at experience is also inspired by Dewey (1997a, b). It implies that knowledge is not only related to but is also dependent on experience and that experience is a continually evolving process. Each experience contains traces of previous knowledge and experience and these are influential on how new

situations are lived, acted toward and made sense of, thus influencing then in their turn the knowledge that is formed about these situations.

Conversations are social practices, forms of social interaction and ways of sharing knowledge and describing experiences. Through conversations students are influenced to develop new ways of thinking, reasoning and acting. Both theoretical and practical knowledge are contained in and expressed through conversations in both university and school based components on the teacher education programme according to the thesis.

## The concepts of theory and practice

Although the concepts of theory and practice are somewhat problematic they are used in the thesis in order to describe epistemological standpoints in both local and national policy, and they are also used by students in conversations with each-other and with teacher educators and in interviews to describe their understanding, experiences and appreciations of professional practice and professional knowledge. The use of the concepts in the thesis can be described as an analytical construction. This construction is useful as it allows me to analyse how theoretical knowledge and practical experience appear on the one hand through policy texts and on the other hand within teaching and learning contexts in the teacher education programme observed.

Although they are often presented dualistically the concepts of theory and practice are not however in my view possible to extract from each-other. There is no theory free practice and no practice free theory. They are within one and the same totality of praxis. This is most clear with respect to the concept of professional knowledge, by which I mean a combination of theoretical and practical knowledge and theoretical and practical experience as a form of knowing in (or for) action and interaction. In the thesis I have tried to use the organisational concepts of university and school based learning instead of theoretical and practical experience and learning as far as possible.

## Assumptions and uses of ethnography and critical discourse analysis

Policy ethnography and critical discourse analysis have been used in the research. This choice, to combine two approaches to scientific production, has as its basis my interest in investigating elements of educational change on the one hand in national policy texts and, on the other, within the field of social practice

comprised by a teacher education programme. The two approaches become complimentary in relation to these aims and provide different angles on differently selected and produced data to broaden the scope of the research at the same time as a common interest in educational change is maintained. Ethnography has as its focus human interaction, including linguistic interaction, in everyday life (Beach, 1991, 1995, 1997, 2001; Vogt, 2001; Walford, 2001a). Critical discourse analysis is interested in the production and consumption of ideological texts and talk (discursive practices) and their relationships to social action and social identities (Fairclough, 1992, 1995, 2003, 2006).

My investigation combines a top-down and a bottom-up perspective on policy processes through its interest in nationally produced political policy texts and locally produced action in context (Vogt, 2001). Ball and Bowe's (1992 in Ball 1993, 1994) analytical model for policy studies, "policy trajectory studies", has been used as a tool in order to get a hold of how the policy process is expressed in different policy documents and conversation groups. In addition Ball's (1993 in Ball 2006) way of examining policy as an outcome of compromises and accommodations of various kinds in and between different policy spheres or arenas of policy making has also been employed. Within this framework actors at different levels of an organisation contribute to a constant making and remaking of policy in (-to) practice (Beach, 1991, 1995).

I do not fully subscribe to what I have interpreted Ball's (1993, 2000, 2006) view of social life and social practices as discourse, and only discourse, to be. There is a materiality that has to be accounted for and this materiality cannot be reduced, in my view, to discourse alone. In this sense I am closer to Fairclough's (1995) way of understanding discourse as a part of social practices within a framework of materialist history.

According to Fairclough (1992) concerns about discourse are always and only concerns about language use(s) as social practice(s). However, the concept of discourse for Fairclough also describes a specific discourse. These discourses are constructed and compiled in specific ways. Each new discourse is always in effect a construction of older discourses that contribute to changes in social identities and practices and ways of talking about and understanding them and their associated social identities, positions, relations, knowledge and belief systems. Discourses thus stand in a dialectical relationship to the things they are purported to describe. They not only describe them, they also constitute them

(Fairclough 1992, 1995) in three dimensions; text, discursive practice and social practices.

I have used these dimensions in the construction of my analysis. However, as also was the case for Chouliaraki and Fairclough (1999) and Fairclough (2003) these dimensions are not considered in isolation but in terms of their inter-relations (their dialectics of praxis). Thus, my critical discourse analysis contains both theoretical and methodological points of departure with a focus on the relationships between language use, discourse and social practices and is in a concrete sense about an analysis of how texts work within social practices and their encompassing culture. A characteristic here is a combination of a Bakhtinian theory of intertextuality and Gramsci's theory of hegemony (Fairclough, 2003). However, in addition there are also assumptions about identities and institutions to consider (Fairclough, 1992, 1995, 2001, 2003).

## Data production and analysis

Data production has involved the accumulation of policy texts from the political arena of policy production and participant observation studies in a teacher education programme at a Swedish university. The observations have been conducted in conjunction with the meetings of different conversation and seminar groups there. These groups are study groups (groups of students), mentor groups, school-based learning (vfu) groups, supervision groups, examination groups, seminar/discussion groups and lecturer groups. Data production has centred upon the conversational process, content and products of these different conversation groups. The field-work has been carried out across one and a half years during 2004 and 2005. There has been 127 data production sessions all told. Of these 108 have been participant observation sessions and 19 have been interview sessions with students.

Data production has made use of a set of concepts developed for describing the temporal organisation of fieldwork. The component forms have been a compressed mode, a selective intermittent mode and a recurrent mode, after analyses and descriptions by Jeffrey and Troman (2004). Within these time-modes my observation role has mostly approximated what Junker (1960) described as the "Observer as participant" role. This has meant that I have mainly been involved as an outside observer and have tried not to take an active role in the conversations that have developed between the students and between the students and their educators, supervisors and mentors. Different types of fieldnote have been produced (Beach, 1997). These have been written down on a

continuous basis and have been expanded on as close to the observation sessions as possible (Lofland & Lofland, 1995). These expanded fieldnotes have then been textually organised in the form of a fieldwork logbook.

In the research the processes of data production and analysis and the provision of working hypotheses has been dialectically intertwined. The general assumptions have formed an analytical framework that has been expanded and reduced inter-changedly across the course of the research. The relationship to theory has thus constantly been a relationship of the development and testing of ideas in process for analytically describing and giving shape to the ongoing research and its results.

I have given research ethical questions extensive space in the thesis. The ethical foundation of the work has been based on the ethical principles expressed by the Swedish Research Council (Vetenskapsrådet, 2002). However, these principles only formed a working minimum practice for my ethical considerations and research. Flinders (1992) framework of ethical considerations was important in informing my thoughts and actions further in these respects. Four ethical frameworks are described by Flinders; utilitarian, deontological, relational and ecological. This description stimulated thought, action and reflection/analysis on my part in relation to recruitment, fieldwork and reporting.

## Results

The thesis comprises nine results chapters. Two of these are integrated with an elaboration of some of the theoretical foundations of the research (chapters 5 and 6). These chapters, as well as empirical results, also contain theoretical discussions about proven experience and scientific foundations on the one hand and theory and practice on the other. The empirical elements concern the content of national policy texts, particularly and principally Government Proposition 1999/2000:135 and the preceding Green Paper recommendations (SOU 1999:63). The intention was to examine how and what underlying ideas emerge of the named concepts in relation to the day to day development of teacher education.

The concept scientific foundation is fairly consistently described in the different policy texts but the concept of proven experience is not. Instead this concept has been only rather vaguely described since its introduction as a formal basis for all higher education in the higher education ordinances in 1992 (SFS 1992:1434). From 1992 to around 2000 the concept isn't used very much in the texts I have

read. It is first after 2000 that this concept began to be used more often. The concept proven experience is not even defined in the national policy-document which is underlying the Teacher Education Act in 2001 (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135), but is related to the school based education and the school based teacher educators. Around the year 2000 the concept began to be used in relation to quality assessments in higher education (Prop. 2000/01:1; Franck, 2000; Josefson, 2001; HSV 2005:19, part 1).

The concept of proven experience in policy texts is always described in conjunction with references to scientific knowledge and is also described in different texts about higher education after year 2000. In the national policy documents (SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135) it is used in conjunction with descriptions about quality improvement, as a basis for increasing the quality of education and teacher education in relation to organisation and delivery and as an ideological marker. Both Dewey (1997a) and Emsheimer (2000) have criticised the concept as problematic.

The analysis of the concepts of theory and practice and practical experience and theoretical knowledge in national policy texts suggests that there are different interpretive bases for and active interpretations of these concepts. Theory and practice are often described in terms of, or as, two different perspectives that should be related at organisational and content levels (Lindberg, 2002). At the organisational level what is suggested is that the education should be composed in such a way that a meeting is made possible between the two and that there should be some kind of conjunction or interchanged use of them in relation to appraisals and treatments of content. However, the concepts are also used indiscriminately at times. Sometimes they are used to refer to organisational issues, sometimes to epistemological levels and sometimes as illustrations of different epistemological points of view (see Fransson, 2006; Sjöberg & Hansén, 2006).

Chapters 7 and 8 contain background descriptions of the teacher education that has been investigated. In chapter 7 I concentrate on local policy texts and how the concepts of proven experience and scientific foundations and theory and practice are presented there. As in chapters 5 and 6 the intention is to examine how the concepts are used and what underlying ideas emerge. In addition though I also consider how the relationship between theory and practice emerges. On this issue what appears is that the local texts seem to closely correspond to the national. As in respect of national policy texts local texts do not give precise



descriptions of the concept of proven experience and they repeat the descriptions of the education as being both an education for a profession and a university education that aims to prepare prospective teachers for working in and developing pre-school and school activities. However, there is a slightly stronger local emphasis on integrating theoretical knowledge and practical experience than in national policy texts. Organisationally the education has been constructed so the students are moving regularly between school-based and university based studies.

Chapter 8 describes the establishment and delegated duties of the Teacher Education Board at the university where I have conducted my research. The establishment of such a board was a reform demand in the Teacher Education Act (see Prop 1999/2000:135) but this demand met some quite significant resistance from universities around the country, including the present one. The board fills a minimalist function there, as has been noted in both self- and national evaluations from 2004 (Självvärdering, 2004) and 2005 (Högskoleverket [HSV] 2005:17R), which has been problematic in several respects. The formal power of the board at the university has been restricted to evaluations of quality assurance issues and course syllabi. It has had a limited budget with some kind of token responsibility for distributing some internal research funds. The implementation of the requirements of the Teacher Education Act is a complex process, and deviations such as these are often forthcoming. This has also been described in previous research (Askling, 1983; Beach, 1990, 1995; Erixon Arreman, 2005).

Chapters 9 and 10 describe the teaching strategies used by teacher educators as a means to connect theory and practice and how examination requirements work in connection with this intention. In chapter 9, two strategies used by teacher educators are described in some detail. These are termed tasks and concretions respectively. The tasks require students to actively link their practical experience with theoretical knowledge. The concretions provide examples of such relationships by teacher educators. Both tasks and concretions have often taken a point of departure in a perspective which can seem to mediate the idea that theories should be seen as a conditioner of practice and as above practice (Carlgren, 1986, 1996, 2003; Carlgren & Marton, 2001; Saugstad, 2002). Erlandson (2007) has described this as a ghost in the body of practice, both haunting and shaping the everyday professional activities of teachers. The tasks often have a characteristic of reflection. Reflection was described in proposition 1999/2000:135 as a tool for enhancing connections between theory and practice.

A kind of hidden transformation of the relationship between theoretical knowledge and practical experience seems to take place through the use of tasks and concretions. This occurs because carrying out theoretically imbued tasks and seeing theoretically imbued concretions actually encourages students to acquiesce to a particular professional knowledge discourse (Fairclough, 1992). Six specific sub-strategies are visible in respect of this. Five of them depart from the position that theory normalises and regulates practice (Saugstad, 2002). In both tasks and concretions the application of theory in practice is raised in relation to the teacher role as change agent in school and pre-school activities, as also Carlgren (2003) and Morberg et al (2006) have indicated.

One point of note is that the theorisation of practice has particular vector and that teacher educators have only rarely explicitly theorised up from students' direct school-based-education experiences. A tendency opposite from the realisation of the aims about proven experience as situated in the school based context of the 2001 Teacher Education Act, is that several university based teachers use this kind of personal experience as a way to concretise the theory and practice relationship.

Chapter 10 describes the problematic effects of examination requirements on student teacher considerations of and dealings with conversations about the profession. The chapter describes two discourses that are articulated in conversations; one which I have termed an education discourse and one which I have termed a profession discourse. These discourses are often driven as parallel processes in conversation groups. However, what also appears to be very clear is that the examination requirement in the education discourse is often elevated in relation to other discursive elements in the sense that there is a "here and now" aspect that has precedence over the "there and then" dimension of other discursive foci, such as those of the profession discourse. Examinations in the education have to be passed now, and professional work and understanding outside of the examination demands become pressing first in the future. Examination demands (performativity requirements) are present in almost all conversation data on closer analysis. However, there are differences in extents and emphases in different conversation contexts. What is required in performance terms is a constant conditioner it seems but less time seems to be given to discussing these issues of demands when information about them is clear and easily accessible.

The subordination of profession discourse to the education discourse performativity dimension has tended to steer students in their search for professional knowledge and in their participation in non-compulsory educational components. This suggests a certain kind of product rationality where performativity demands exert control over learning (see also Beach & Dovemark, 2007; Gustafsson, 2002; Havnes, 2004; HSV, 2005:17R del 1; Olstedt et al, 2005; Säljö et al, 2006; Trowald, 1997). Chapter 11, 12 and 13 examine the coupling of theory and practice from the student perspective and concern how students view and use conversations in their search for and efforts to compose professional knowledge and identity.

Chapter 11 acts as a kind of background chapter to the other two chapters. It describes how students comment on the meaning of study group conversations, what their search for professional knowledge looks like in different conversation group contexts, and how they make knowledge and experience explicit in study group conversations.

Interviews with the students suggest that study group conversations are seen as a very important part of their education and that they have contributed positively to the development of multi-faceted perspectives, deeper understanding and personal development, and have also provided an arena with space and time for reflection. The conversations are lifted by students as of value in getting insight into other students' experiences and this has been confirmed by observation materials. Students talk regularly about their experiences in study group conversations, including their experiences from their own schooling, previous work experiences, experiences from school-based education, their experiences of parenting and their private experiences. Also present has been conversations about experiences that have been communicated to them elsewhere by their teacher educators, by their mentors and by other students. Thus, in the sense expressed by Dewey (1997a, b), both direct and indirect experiences have been voiced in the conversations. Other investigations have also confirmed the part professional conversations can play in professional education (Göransson, 2004; Jernström, 2000; Josefson, 1998). Lave och Wenger (1991) speak of them as providing "packages of situated knowledge".

Although mainly positive in terms of their related effects study group conversations have also had negative dimensions as well. Usual kinds of problems of cooperation and coordination have been mentioned here. Moreover, the approach to learning involved may not be optimal for all students.

Group composition, aims of the conversation, content, access to competence and other resources as well as the level of activity of students all play a role in the kind of knowledge constructed and the success of this venture. Theories and theoretical models, course literature and practical knowledge and experience have been focussed on in varying degrees at different times and in different contexts. Examination supervision conversation groups are those where scientific foundations have been most emphatic. School-based-education supervision conversations are those where content has particularly lifted the practical experience side of things.

Participant observation in group conversation contexts suggest that conversations involving only students tend, not to include active references to theoretical components, content and models or theory. At least not in the sense that such are named and lifted explicitly. The extent to which theories are verbalised has though also varied. References have been given in different forms, such as "the green book" or by descriptions of content in relation to a concrete example.

Chapter 12 describes three different ways students have sought and constructed knowledge in their conversational activities. In these situations they have sought, shared and compared knowledge and experience and profession based and research based content as well as discussed and critically appraised different component parts of their education. Students have used each-other as resources in conversations and have sought, shared and compared knowledge from both subject theory, subject didactics and teaching experience. With respect to directly factual questions, direct answers have usually been supplied by one or another student. Deeper pedagogical questions and questions of didactical disposition have sometimes been discussed, but stories about practical experience told as a form of narrative have generally predominated nevertheless to the cost direct explications of theoretical issues.

The students' efforts at scientifically and professionally grounding their education has some pragmatic aspects in relation to efforts to show, concretise and understand how literature and lecture contents can be made use of in practical contexts. More time has been given to practical visualisations and discussions of practical examples of theory than in theorising up from practical experiences. Students have also commented regularly on how important practical examples of theory are for helping grasp and see the relevance of theoretical components. Storied versions of professional practice seem to comprise an

important professional capital in this and other respects. These stories comprise a kind of narrative capital.

The critical analyses carried out by students during study group and similar professional conversations have on the one hand been about the relevance of the content of their education for their future professional practice. However, they have also been about how theoretical knowledge can condition practice, thus forming a normative position from which professional work can be evaluated and planned. This gives the theoretical position of science primacy in the professional theory-practice relationship in the assessment and evaluation of the work and professional attitudes of teachers (also Erlandson, 2007). This kind of evaluation has not been openly applied in respect of the student teachers' own understandings, educational experiences and attitudes as such an analysis and critique can result in conflict (Gustafsson, 2003) and students tend to prefer to seek consensus rather than conflict (Malmbjer, 2007). Theories seem often to be accepted as true and if all theories are accepted as true this means that they won't be seen to need to be critically analysed in a deeper sense and conflicts around them and their meaning thus never emerge (Bronäs, 2006).

Chapter 13 describes how the students, in both conversations and interviews, present and describe the different features and conditions which they mean have either supported or hindered the joining together of or discovery of links between the theoretical and practical parts and elements of their education content. Three things were noted in particular. These were differences between educational traditions and the importance of experience and concretion respectively. In respect of traditions as obstacles the most important difference was that between the school based and university-based education and the different aims and intentions of different educators from either side of this distinction. The two categories sometimes used different conceptual languages and terminology and seemed to have different notions about the ideal core of professional teacher education and the content of professional work. When differences became substantial and obvious this created an obstacle for students in the construction of professional knowledge.

The importance of practical experience is often raised by students in interviews. Such experience is presented as a precondition for being able to professions ground theoretical content from both course literature and lectures and as necessary in order to be able to see and experience the relevance of these contents. Similar ideas are expressed in Saugstad (2004, 2006). The connection

between theoretical and practical contents is also regarded as necessary for the development of professional knowledge according to several recognised sources (e.g. Dewey, 1997a, b; Mogensen, 1994; Orlenius, 1999; Lave, 2000; Lave et al 1991; Lindhart & Lund, 2006). Experience is described by students as a kind of hook on which to hang theoretical knowledge.

The absence of personal experience and the concrete exemplification of literature and lecture concepts and content has been related to difficulties in applying and even identifying theoretical content during school-based education. When experience is lacking or limited the students indicate difficulties in translating abstract theoretical content into concrete professional knowledge and action. In these circumstances they are unable to make good what becomes an isolated theoretical knowledge in their everyday theorised practice artisanship. They often ask for "tips", "ideas" or "methods" under these circumstances. The value of exemplifying concrete ideas in educational content has also been suggested elsewhere (Bronäs, 2002; Säljö et al, 2006; Rosenquist, 2002).

A discursive change in relation to previous research (however see even Carlgren, 1996) is that the students in the present investigation emphasise that both theoretical knowledge, practical experience and examples are needed in the education if it is to fulfill its aims and be of the best possible use to them in constructing professionally valid knowledge for guiding future professional activities with. According to other research students usually emphasise the value of the practical components more than the theoretical.

Some students have suggested that they have felt a certain resistance toward providing concrete examples from some of their teacher educators. This reluctance has been identified also by Holmberg (2008) who described a *latent fear of the concrete* within academia in teacher education regarding professional action and professional knowledge. Younger students with less practical experience than other students, point out the disadvantage they are placed in by not being given access to exemplifications of these kinds as this leaves them less able to feel and see the relevance of the abstract theoretical content. Claesson (2004), Göhl (2002), Lindhart and Lund (2006), Selander (2006) and Lindström (2006) have emphasised the value of both forms of knowledge in combination.

## Discussion

Chapter 14 weaves together the results from the empirical chapters. However, there is also an attempt to deepen the analysis somewhat with the help of four

identified themes. These themes each represent an aspect of the problems of integration in respect of theory and practice and theoretical/scientific knowledge and practical experience in the teacher education programme I have researched.

The first theme concerns the problems associated with the concepts scientific foundation and proven experience, theory and practice and theoretical/scientific knowledge and practical experience caused by their dualistic, hierarchic and situated representation in national and local policy texts. This discussion touches also upon the distinction that has appeared between what can be broadly stated as the aims of national policy regarding proven experience as situated within school-based-education and the illustrations of personal experience in the education by university based educators.

The second theme I brought up touches upon intentions of reform that are at times suggested to be problematically related to each other. The place of *proven experience* in the production of *agents of change* is taken up in particular. Here I discuss the issue often raised by students about the educational value of theoretical components on the one hand in relation to and in respect of the practical experience they have on the other. This is related to the third theme, which concerns student's needs and teacher educator teaching strategies. The focus here is on cultural capital in the form of experience and how this is distributed in and through the education to influence the ways students build professional knowledge, professional knowing and professional identity. The fourth theme is about study group conversations in relation to examination (or performativity) requirements. In focus in particular are the consequences of the dominant position of the examination element within the education discourse in relation to professions content and the discussion of this content.





# Referenser

- Ahlberg, K. (2004). *Symvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik* (Göteborg Studies in Educational Sciences 206). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ahlgren, I. & Gummesson, A. (2000). *Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus* (Uppsala Studies in Education 87). Uppsala: Acta Universitatis Upsalaensis.
- Ahlstrand, E. & Bergqvist, K. (2006). *Thesis in teacher education – research and professional relevance*. Linköping: Linköping university, Department of Behavioural Sciences.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel* (Doktorsavhandling i pedagogik vid Stockholms universitet 2007). Stockholm: Stockholms universitet, LHS.
- Arfwedsson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och analys av nyare huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Didactica 3. Stockholm: HLS Förlag.
- Ask, S. (2005a). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar. I M. Lindgren (Red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet* (Rapport från Växjö universitet, Humaniora, 15, s 93-105). Växjö: Växjö universitet.
- Ask, S. (2005b). Röster i övergången. Studenter om skrivandet i högre utbildning. I Lindgren, M. (Red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet* (Rapport från Växjö universitet, Humaniora, 15, s 106-122). Växjö: Växjö universitet.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. (Acta Wexionensia 115, Humaniora). Växjö: Växjö University Press.
- Askling, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan* (Studies in Education and Psychology 12). Stockholm: CWK Gleerup.
- Askling, B., Ahlstrand, E., & Colnerud, G. (1991). *En likvärdig lärarutbildning* (Rapport 1991:8). Stockholm: UHÄ.
- Askling, B. (2006). En förnyad svensk lärarutbildning. I K. Skagen (Red.), *Lärarutbildningen i Norden* (s 91-108). Köpenhamn: Forlaget Unge Pedagoger.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bachtin, M. (1981). *The dialogic Imagination: Four essays* / by M.M. Bakhtin. In M. Holquist (Ed.), (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). Austin: University of Texas press.

- Bachtin, M. (1986). "The Problem of Speech Genres". *Speech, Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bachtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. (G. Öberg, övers.). Gråbo: Anthropos.
- Ball, S.J. & Bowe, R. (1989). *When the garment gapes: Policy and Ethnography as practices*. Paper presented at the Ethnography and Education conference, St Hildas college, Oxford, sept 9-11.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and policymaking in education*. London: Routledge
- Ball, S.J. (1994). *Education Reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. (2000). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society? *Australian Educational Researcher*, 27( 2), 1-23.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Beach, D. (1989). *Några NO studerandes intryck av introduktionskursen på grundskollärautbildningen* (Rapport 1989:05). Göteborg: Göteborgs universitet, Publikationer från institutionen för pedagogik.
- Beach, D. (1990). "Policy Making": *A study of Curriculum Development in Contemporary Teacher Education* (Report 110, 1990:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Beach, D. (1991). *Policy och etnografi i lärarutbildningsforskning: en bearbetning av rapporten "Policy Making"* (Rapport 23, 1991:10). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An ethnographic study of a teacher education reform* (Göteborg Studies in Educational Science 100). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (1996). Social material structuration and education change. *Nordisk Pedagogik* 16(4), 203-212.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education* (Göteborg Studies in Educational Science 119). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, D. (2000). Continuing problems of teacher education reform. *Scandinavian Journal of Education Research* 44(3), 275-291.
- Beach, D. (2001). Alienation, Reproduction and Fetise in Swedish Education. In G. Wallford (Ed.), *Ethnography and Education Policy. Studies in Educational Ethnography*, 4. Amsterdam, London and New York: Elsevier.
- Beach, D., Gordon, T. & Lahelma, E. (2003). *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell Press.
- Beach, D. (2005). The problem of how learning should be socially organized: relations between reflection and transformative action. *Reflective practice* 6(4), 473-489.

- Beach, D. & Dovemark, M. (2005). Kreativitet som en kulturell handelsvara: en etnografisk studie av kampen om kreativitet. *Didaktisk tidskrift* 15(1-2), 5-17.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools. Ethnography and education.* London: Tufnell press.
- Bergendahl, G. (1990). Samhällets kunskap och högskolans. I G. Bergendahl (Red.), *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning.* Lund: Studentlitteratur.
- Bergdahl, L. (2006). Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle: lärarutbildares syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, (1), 17-41. Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Bergqvist, K. (1999). Vardags samtal i klassrummet. I. I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 135-154). Lund: Studentlitteratur.
- Bergqvist, K. (2000). Examensarbetet. Ett bidrag till vetenskapligheten i lärarutbildningen? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(1), 1-18.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Vol 3: Towards a Theory of Transmission.* London: Routledge.
- Bernstein, B. (1983). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I B. Bernstein & U.P. Lundgren, *Makt kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen* (s 22-47). Stockholm: Liber Förlag.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol 4: The structuring of Pedagogic Discourse.* London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 214). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Stockholm studies in Scandinavian philology 37). Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Boman, Y. (2007) . Några aspekter av Habermas modernitetskritik. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. Von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s 155-190). Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo Academicus.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. Halsley, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.). *Education, Culture, Economy, Society* (pp 45-58). Oxford: Oxford university press.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori.* (G. Gimdal & S. Jordebrandt, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Bronäs, A. (2003). Aldrig mötas de två? Funderingar kring teori och praktik i lärarutbildning. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag.* (s. 50-56). Stockholm: DidaktikDesign Lärarhögskolan i Stockholm.

- Bronäs, A. (2006). Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s 119-133). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Bryman, A. (2002). *Sambällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, övers.). Malmö: Liber.
- Burgess, R. G. (1984). *In the Field. An Introduction to field Research*. London: Allen and Unwin.
- Burgess, R. G. (1989). Grey Areas: Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In R. G. Burgess, (Ed.), *The Ethics of Educational Research. Social Research and Educational Studies Series: 8*. London: The Falmer Press.
- Carlgren, I. (1986). *Lokalt utvecklingsarbet* (Göteborg Studies in Educational Sciences 56). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carlgren, I. (1990). Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. I G. Bergendal (Red.), *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1992). *På väg mot en enbetyg lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede* (Pedagogisk forskning i Uppsala 102). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Carlgren, I. (1995). National curriculum as social compromise or discursive politics? Some reflections on a curriculum-making proces. *Journal of curriculum studies*, 27(4), 411-430.
- Carlgren, I. (1996). Lärarutbildningen som yrkesutbildning (Ds 1996:16). I Utbildningsdepartementet, *Lärarutbildning i förändring*, Bilaga 1. Stockholm: Fritzes.
- Carlgren, I. (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Carlgren, I. (2003). Teoretiska praktiker och praktiska teorier. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: DidaktikDesign Lärarhögskolan i Stockholm.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur? I I. Carlgren, (Red.), *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2005:4). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Caronia, L. (2001). Educational Ethnography and Multicultural Education: A study of Classroom talk-in-interaction as an Identity making discursive activity. In G. Walford (Ed.), *Ethnography and Education Policy. Studies in Educational Ethnography, volume 4*. (p. 43-70). Oxford: Department of Educational Studies of Oxford.
- Claesson, S. (2000). Att utveckla lärarhesis. I U. Tibelius & S. Claesson (Red.), *Skolan i centrum* (s. 150-162). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap* (Göteborg Studies in Educational Sciences 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Clifford, J. (1990). Unpacking “Fieldnotes” notes on (Field)notes. I R. Sanjek, *Fieldnotes: the making of Anthropology* (p 47-70). Ithaca: Cornell University Press.
- Collste, G. (1996). *Inledning till etiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M. & Hägglund, S. (1999). *Trå blivande lärarens reflektioner över mötet med lärarutbildningen* (Rapport nr 3:1999). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- de Laine, M. (2000). *Fieldwork, Participation and Practice. Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1997a). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1997b). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Deyhle, D., Hess, G.A. Jr. & Le Compte, M. D. (1992). Approaching ethical Issues for Qualitative Researchers in Education. In, *The handbook of Qualitative Research in Education*. Burlington: Academic Press Inc.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring* (Göteborg Studies in Educational Sciences 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Ds 1992:1. Fria universitet och högskolor. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 1992:1. Fria universitet och högskolor. (bilaga 1) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 1992:52. Yttrande över departementspromemorian (Ds 1992:1) Fria universitet och högskolor och betänkande (SOU 1992:1) Frihet ansvar kompetens. Utbildningsdepartementet, del 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 1992:52. Yttrande över departementspromemorian (Ds 1992:1) Fria universitet och högskolor och betänkande (SOU 1992:1) Frihet ansvar kompetens. Utbildningsdepartementet, del 2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (1996). ”Laering gjennom dialog” – kva inneber det i hogare utdanning?. I O. Dysthe (Red.). *Ulrika perspektiv på laering og laeringsforskning* (s 105- 135). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande* (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1995). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. (2005). Studenter i en akademisk språkvärld. I Lindgren, M. (Red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet* (Rapport från Växjö universitet, Humaniora, nr 15, s 71-85). Växjö: Växjö universitet.
- Ekebergh, M. (2001). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv. Om betydelsen av reflexion i lärandet av värdevetenskaplig kunskap*. Åbo: Åbo akademis förlag.

- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ely, M. (1994). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirkelar inom cirkelar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson, R. M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2001). Participant Observations and Fieldnotes. In P. Atkinson (Ed.), *Handbook of ethnography* (p 352-368). London: SAGE.
- Emsheimer, P. (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt. Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning* (Studies in Educational Sciences 24). Stockholm: HLS Förlag.
- Emsheimer, P. (2004). *Vetenskaplighet i examensarbeten*. [www.lhs.se/~petems/doc/examensarbetepdf](http://www.lhs.se/~petems/doc/examensarbetepdf). [2005-10-21]
- Emsheimer, P. (2005). *Likbeter, skillnader och bearbetande. En studie om studenters arbete med sitt examensarbete*. [www.lhs.se/~petems](http://www.lhs.se/~petems). [2005-10-21]
- Emsheimer, P. (2006). *Fokus på textproduktion på bekostnad av forskningsuppgiften*. Lärarhögskolan i Stockholm. [www.lhs.se/~petems](http://www.lhs.se/~petems). [2006-10-17]
- Englund, T. (1999). Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I C.A. Säfström & L. Östman (Red.), *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik* (s 325-346). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, A., Davidsson, B. & Häggglund, S. (1999). *Iakta – Handla – Reflektera. Blivande förskollärares yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning* (Rapport nr 4:1999). Borås: Högskolan i Borås, Rapport från Institutionen för pedagogik.
- Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboks-perspektiv. En studie av blivande lärares dagboks-skrivande och yrkeslärande under praktiken* (Rapport nr 12:2001). Borås: Högskolan i Borås, Institutionen för Pedagogik.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete 3). Umeå: Umeå Universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning, institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.
- Erlandsson, P. (2007). *Docile bodies and Imaginary Minds: on Schön's Reflection-in-Action* (Göteborg Studies in Educational Sciences 257). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. New York: Routledge.

- Falk, E.-M. (1999). *Lärare tar gestalt: en hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans* (Uppsala studies in education 79). Uppsala: Acta Universitatis Uppsalaensis.
- Flinders, D. J. (1992). In search of Ethical guidance: Constructing a basis for dialogue. *Qualitative studies in Education*, 5(2), 101-115.
- Forsberg, E. & Lundgren, U.P. (2006). *Examensarbetet inom den nya lärarutbildningen* (Högskoleverkets rapportserie 2006:47 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Forsman, B. (1997). *Forskningsetik. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsman, B. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Bokförlaget nya Doxa.
- Foucault, M. (1977). *The archeology of knowledge*. Tavistock: London.
- Franck, E. (2000). Högskolan – utmanare eller utmanad när samhället förändras. I Högskoleverket (2001), *Ribban på rätt nivå: sju inlägg om högskolemässighet* (s 21-28). Stockholm: Högskoleverket.
- Fransson, G. (2006). Drivkrafter för diskussioner kring ”teori och praktik” – nedslag i texter om fyra yrkesgruppers yrkes- och utbildningsarenor. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s 99 -116). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Fransson, G. & Morberg, Å. (Red.), (2001). *De första ljuva åren: Lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete* (Göteborg Studies in Educational Sciences 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gatfield, T. (1999). ”Examining Students Satisfaction with Group Projects and Peer Assessment”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 365-377.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems of Social Theory*. London: Mac Millan Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodson, I. F. (1995). *The making of Curriculum. Collected Essays*. London: Falmer.
- Goodson, I. F. (1997). *The Changing curriculum. Studies in Social Construction*. New York: Peter Lang Publishing.
- Granström, K. (2000). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gran, B. (1995). *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskollärautbildningen*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. (Vetenskapsrådets rapportserie, rapport nr 1, 2005). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gustafsson, B.-M. (2002). *Grundskolläraryrket Campus Norrköping – skola och högskola i samverkan. En fallstudie av grundskolläraryrket, Campus Norrköping med fokus på de skolförslagda studierna* (Läsk-projektet, Lärarutbildning i skolan). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för tematisk undervisning och forskning – ITUF Campus Norrköping.

- Gustafsson, C. & Hallström, M. (2005) Examensarbetet inom lärarutbildningen. En analys i relation till Högskolelagens mål. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* E-tidskrift, 2005:2. <http://www.upi.partisan.se/docs>.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen* (Göteborg Studies in Educational Sciences 199). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, S. (1995). *Etik – att handla ansvarigt*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.
- Gustavsson, B. (Red.). (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarieramtal* (Göteborg Studies in Educational Science 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göhl, I. (2002). *Ett pulsslag i livets ström. En studie av Pulsutbildningen – en modell för praktisk pedagogisk utbildning vid Lärarbögskolan i Stockholm*. Stockholm: Lärarutbildningen i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande, enheten för yrkespedagogik.
- Göhl, I. (2003). ”För mig är praktiken viktig men för lärarutbildarna är teorin viktig”. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag* (s 42-49). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Göransson, A-L. (2004). *Brandvägg. Ord och handling i en yrkesutbildning* (Malmö Studies in Educational Sciences no 17). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan* (Örebro Studies in Education 12). Örebro: Örebro universitet.
- Hallberg, M., Molander, B. & Olausson, L. (1996). *Vetenskap som praktik. Skisser till undersökningar av vetenskapens praktiska sidor*. Göteborg: Humanistiska fakulteten vid Göteborgs universitet.
- Hammar Chiriac, E. (2003). *Gruppprocesser i utbildning. en studie av gruppens dynamik vid problembaserat lärande* ( Linköping Studies in Education and Psychology No. 95). Linköping: Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994.) *Ethnography and Participant Observation*. In K. Dencin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (1994). London: Sage Publications Inc.
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principels in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Hansen, M. (1993). *Att bli grundskollärare. Sex terminer på väg mot ett nytt yrke* (Rapport nr 1993:02). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.



- Hansen, M. (1994). *Den nya grundskolläraren: slutrapport från utvärderingen av den nya grundskolläraryrket* (Rapport nr 1994: 09). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Göteborg Studies in Educational Sciences 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hartman, S. G. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature, and the Geography of Difference*. London: Blackwell.
- Hasselgren, B. (1981). *Ways of apprehending children at play a study of pre-school students teacher's development* (Göteborg Studies in Educational Sciences 38). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Havnes, A. (2004). Examination and learning: an activity-theoretical analysis of the relationship between assessment and educational practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 159-176.
- Hellqvist (1988) Att tänka fritt och att tänka rätt. I S-E. Liedman & L. Olausson (Red.), *Ideologi och institution* (s. 63-99). Stockholm: Carlssons.
- Henckel, B. (1990). *Förskollärare i tanke och handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen Umeå universitet 27). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hermansson, E. (2003). *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring* (Göteborg Studies in Educational Sciences 200). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hermerén, G. (1996). *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap*. Uppsala: HSFR och Göran Hermerén.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier* (Studies in Educational Science 126). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmberg, O & Nilsson, K-A. (1996). "Regionala utvecklingscentra". I *Läraryrket i förändring*. Ds 1996:16. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Holmberg, O. (2008). *En berättelse om läraryrket i Malmö*. Malmö: Malmö högskola, Läraryrket, rapporter om utbildning 1/2008.
- Hopmann, S. (2006). Läraryrket i Norden – et internationellt perspektiv. I K. Skagen (Red.), *Läraryrket i Norden*. Köpenhamn: Forlaget Unge Pedagoger.
- Högskoleverket (1996:1 R). *Grundskolläraryrket 1995 – en utvärdering*. (Högskoleverkets rapportserie 1996:1 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2002:41R). *Högskolornas särskilda organ för läraryrket* (Högskoleverkets rapportserie 2002:41 R, Tillsynsrapport). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005:17R). *Utvärdering av den nya läraryrket vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning* (Högskoleverkets rapportserie 2005:17R). Stockholm: Högskoleverket.

- Högskoleverket (2005:17R). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 2: Lärosättesbeskrivningar och bedömningar* (Högskoleverkets rapportserie 2005:17R). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005:19R). *Kvalitetsgranskning. Utvärdering av grund och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor* (Högskoleverkets rapportserie 2005:19 R, Del 1). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2005:19R). *Kvalitetsgranskning. Utvärdering av grund och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor* (Högskoleverkets rapportserie 2005:19 R, Del 2). Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket (2007:47 R). *Högskolans särskilda organ för lärarutbildning – deras ansvar och befogenheter* (Högskoleverkets Rapportserie 2007:47 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Jak-Pettersson, T. (2000). *Vägen till yrket: handledarens och handledningens betydelse för förskollärarstudenters yrkessocialisation* (Rapport 6). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för förskollärarutbildning.
- Jedemark, M. (2006). *Lärarutbildningens olika undervisningspraktiker: en studie av lärarutbildares olika sätt att praktisera sitt uppdrag*. Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teachers relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School, A framework for success, quality and effectiveness*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor and Francis group.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for Ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Jernström, E (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar* (Luleå University of Technology, 20). Luleå: Luleå universitet, Centrum för forskning i lärande.
- Johannesen, K. (1989). Intrasitiv förståelse – en fellesnever for filosofisyn, språksyn och kunstsynn hos Wittgenstein. I K. Johannesen & B. Rolf (Red.), *Om tyst kunnskap. Två artiklar*. Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för didaktik..
- Johansson G. & Åstedt, I-B. (1996). *Förskolans utveckling – fakta och funderingar*. Stockholm: HLS förlag.
- Johansson, J-E. (1992). *Metodikämnet I förskollärarutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning* (Göteborg Studies in Educational Sciences 86). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, J-E. (1994). *Svensk förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J-E. (2004). *Lärare för yngre åldrar: Konstnärer, forskare eller praktiker?: utvärdering av två inriktningar i den nya lärarutbildningen i Göteborg* (UFL-rapport 2004:1). Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.

- Johansson, J-E. (2006). Några synpunkter på den nya lärarutbildningen. I Myndigheten för skolutveckling (Red.), *Lärares arbete: pedagogikforskare reflekterar* (s 99-101). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jordell, K-Ö. (1986). *Fra pult till kateter. Om socialisering till laereryrket – en teoretisk studie.* (Rapport nr 1). Tromsö: Universitetet i Tromsö, Avdelning för pedagogisk utbildning.
- Josefson, I. (1991). *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet.* Malmö: Carlssons Bokförlag.
- Josefson, I. (1998). *Läkarens yrkeskunnande.* Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, I. (2000). Teori och praktik – hur skapas ett möte mellan olika kunskapsformer. I Högskoleverket, *Ribban på rätt nivå: sju inlägg om högskolemässighet* (29-34). Stockholm: Högskoleverket.
- Josefson, I. (2001). Erfarenhetens plats i högre utbildning. Bilaga 3. I SOU 2001:107, *Yrkeshögskoleutbildning – inriktning, utformning och kvalitetskriterier.* Stockholm: Fritzes.
- Josefson (2003). Att lära från yrkeslivets praktiska verklighet. I I. Carlgren, *Forskning av denna världen – praxisnära forskning om utbildning* (Vetenskapsrådets rapportserie 2003:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Josefson, I. (2005) Vetenskap och beprövad erfarenhet. I I, Carlgren (Red.), *Forskning av denna världen II. Om teorins roll i praxisnära forskning.* (Vetenskapsrådets rapportserie 2005:4). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Junker, B. (1960). *Fieldwork.* Chicago: University of Chicago.
- Jönsson, A-L. (1998). *Lärarstudenters socialisering till lärare och deras bedömning av sin utbildning* (Pedagogiska – psykologiska problem 641). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Kallós, D. (1995). Pedagogikämnet och den pedagogiska forskningen. I *Lära till lärare, En vänbok till Karl-Georg Ahlström.* Stockholm: HLS Förlag.
- Kallós, D., Ahlström, K-G. & Nilsson, I. (Eds).(1996). *Research on Teacher Education in Finland, Germany and Sweden.* Umeå: Umeå University.
- Kennedy Olsson, B. (1995). *Praktiken i fokus. Sjuksköterskors och studenters samspel och kompetensutveckling i klinisk praktik.* Lund: Studentlitteratur.
- Kvalbein, I. A. (2003). Changes in teacher student's knowledge by changes in technologies of freedom and control. In D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Eds.), *Democatic Education: Etnographic Challenges* (pp. 128-140). London: Tufnell Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* (S-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lacey, C. (1979). *Hightown Grammar: The school as a social system.* Manchester: OpenUniversity.
- Lager-Nyqvist, L. (2003). *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap* (Göteborg Studies in Educational Sciences 195). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1) 16-35.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: CUP.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl (1998). *Examensarbetets innebörder: en studie av blivande lärares utsagor*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 122). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Leathwood, C. (2005). Assessment policy and practice in Higher Education: purpose, standards and equity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 307-324.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindberg, B. (1987). *Humanism och vetenskap*. Stockholm: Lychnos-bibliotek.
- Lindberg, O. (1995). En möjlig lärarutbildning. I *Lära till lärare, En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning* (Örebro studies in Education 5). Örebro: Örebro universitet.
- Lindberg Sand, Å. (1996). *Sjuksköterskeutbildningens förändring ur ett läroplansteoretiskt perspektiv*. I B. Johansson (Red.), *Vårdpedagogisk antologi* (s. 81-100). Lund: Studentlitteratur.
- Lindhart, L. & Lund, B. (2006). Den problematiska lärarutbildningen. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s 149-170). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics: its nature, origins, and transformations*. London: Routledge.
- Ljunggren, C. (2007). Privat och offentligt. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. Von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 125-154). Lund: Studentlitteratur.
- Lofland, J. & Lofland, L.H. (1995). *Analyzing Social Settings. A guide to qualitative observation and analysis*. (third edition). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lumsden Wass, K. (2002). *Vuxenutbildning i omvandling: Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse* (Göteborg Studies in Educational Sciences 219). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lundborg, I. M. (2005). Validering - ett sätt att värdera och erkänna kunskap. I C-G. Wenestam & B. Lendahls Rosendahl (Red.), *Lärande i vuxenlivet* (s. 201-220). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Göteborg Studies in Educational Sciences). Göteborg: Allfoto.
- Lundgren, U.P. (1979/1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Mac an Gaihl, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Magnusson, A. (2003). *Läroplansteori i skolan. LÄSK-projektets slutrapport. Sammanfattande reflektioner utifrån tre fallbeskrivningar*. Opublicerat manuskript, Linköpings universitet.
- Malmbjerg, A. (2007). *Skilda världar. En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning* (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk 72). Uppsala: Uppsala universitet.
- Marklund, S. (1989). *Skolsverige 1950-1975. Från reform till reform. Del 6 rullande reform*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Marton, F. Hounsell, D. & Entwistle, N. (Red.). (2000). *Hur vi lär*. (M. Asplund Carlsson, övers.). Stockholm: Prisma.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (Eds.). (2002). *Ethics in qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och sambället: från socialbehaviouristisk ståndpunkt*. Uppsala: Argos.
- Miller, L. & Bell, L. (2002). Consenting to what? Issues of Access, Gate-keeping and "Informed" Consent. In M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Eds). *Ethics in qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Mogensen, E. (1994). *Lära i praktiken. En studie av sjuksköterskeutbildningens kliniska avsnitt*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1997). Praktiska och teoretiska kunskapsstraditioner. *Utbildning och demokrati*, 3, 7-18.
- Morberg, Å., Löfmark, A., Öhlund, L.S. & Illicki, J. (2006). Handledning i yrkesutövning – Ett samverkansprojekt mellan tre akademiska yrkesutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i läroplansteori* (s. 188-197). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Mulderig, J. (2003). Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal for critical Education Policy Studies*, 1(1). <http://www.Jceps.com>
- Municio, I. (1995). *Genomförande. Vem tolkar beslut och ser till att reformer blir mer än ord?* Stockholm: Skolverket.

- Murphy, E. & Dingwall, R. (2001). The Ethics of Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont & J. Lofland (Eds.), *Handbook in Ethnography* (p. 339-351). London: SAGE Publications Ltd.
- Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/> [2005ff]
- Nilsson, G. (2005). *Att äga pi: praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer* (Göteborg Studies in Educational Sciences 228). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordstedts svenska ordbok (1996). Stockholm: Nordstedts förlag AB.
- Norton, L. (2004). "Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 687-702.
- Olausson, L. (1996). Humaniora och praktisk kunskap. I M. Hallberg, B. Molander & L. Olausson (1996). *Vetenskap som praktik. Skisser till undersökningar av vetenskapens praktiska sidor* (s. 25-38). Göteborg: Göteborgs universitet, Forskningens villkor, Humanistiska fakulteten.
- Olstedt, E.& Lönnheden, C. (2005). Med erfarenhet som utgångspunkt. I A. Bron & L. Wilhelmsson (Red.), *Lärprocesser i högre utbildning* (140-149). Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox: yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare* (Göteborg Studies in Educational Sciences 142). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Persson, E. (2006). *Det smyger sig in hela tiden: om tankestilar och traditioner i utbildningen för blivande matematiklärare*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pollner, M. & Emerson, R. M. (2001). Ethnomethodology and Ethnography. In P. Atkins, A. Coffey, S. Delmont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (p.118-135). London: Sage Publications Ltd.
- Prisma Nordstedts ordbok (1998). *Prismas främmande ord: 25000 låneord och deras ursprung*. Stockholm: Prisma Nordstedts.
- Proposition 1950:219. Kungl. Maj:ts proposition 1950:219 angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande: given den 31 mars 1950. Stockholm, 1950.
- Proposition 1991/92:75. Proposition om lärarutbildning. Stockholm, Riksdagen 1992.
- Proposition (1984/85: 122). Regeringens proposition 1984/85:122 om lärarutbildning för grundskolan m.m. Stockholm, Riksdagen 1985.
- Proposition (1992/93:1). Om universitet och högskolor – frihet för kvalitet. Stockholm, Riksdagen 1992.
- Proposition (1999/2000:135). En förnyad lärarutbildning. (LUP). <http://www.regeringen.se/sb/d/108> [2005-10-13]
- Rannström, A. (1995). *Lärarstudenters föreställningar om sin kommande yrkeskunskap*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Rapport (2000/01RR10). "Förslag till riksdagen." Högskoleutbildningens utveckling. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- Rapport 2008:8 R. Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen. <http://www.hsv.se/download/18.3c1b9686119162e5203000287/0808R.pdf>. [2008-06-17]

- Riksdagens revisorer (2000/01:1) Grundutbildningens högskolemässighet. Stockholm: Riksdagens revisorer.
- Rist, R.C. (2000). Influencing the policy Process with Qualitative Research. In Norman, N. K. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative research* (Second edition). London: Sage.
- Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rolf, B. (2006). Tre kunskapsmodeller. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 74-98). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Rorty, R. (2003). *Hopp istället för kunskap. Tre föreläsningar om pragmatism*. (S-E Thorhell, övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Rosenquist, I. (2002). *Att vända en oceanångare eller det saknade mittfältet. Malmömodellen – en fallstudie av partnerskolesystemet inom grundskollärarutbildningen i Malmö*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, Rapporter om utbildning.
- Rosenqvist, M. M. (2004). Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen. Tankar utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 13(1), 65-86.
- Rust, C., Pierce, M. & O'Donovan, B. (2003). "Improving Students". Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sandin, I. (1988). *Att forskningsanknyta vårdproblem – om mötet mellan kunskapstraditioner* (Forskningsgruppen för kunskapsutveckling och pedagogik, 6). Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: the making of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspektiv. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373-390.
- Saugstad, T. 2004. Paedagogik mellem talspråks- och skriftspråkskultur. I J. Bengtsson (Red.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Saugstad, T. (2006) Aristoteles tankar om yrkesutbildning. (E. Insulander, övers.). I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 58-73). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Schyberg, S. (2007). *Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik* (Studies in educational sciences 37). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Schoultz (1999). Naturvetenskaplig kunskap i samtal och penna och pappertest. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 182-205). Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (2003). Praktiskt förnuft – förnuftig praktik. Om yrkesskicklighet och institutionell kompetens. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Till frågan om teori och*

- praktik i akademisk yrkesutbildning. Ett diskussionsunderlag* (s 7-17). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Selander, S. (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 25-40). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S. & Selander, U-B. (2007). *Professionell handledning*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 1842:19. Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket: gifven Stockholms slott den 18 juni 1842.
- SFS 1862:12. Kongl. Maj:ts nådiga reglemente för folkskollärare-seminarierna i riket. Stockholms slott den 21 mars 1862.
- SFS 1865:84. Kongl. Maj:ts förnyade nådiga reglemente för folkskollärare-seminarierna i riket. Stockholms slott den 1 december 1865.
- SFS 1886:15. Kongl. Maj:ts nådiga för folkskolelärareseminarierna i riket: gifven Stockholms slott den 29 januari 1886.
- SFS 1914:133. Kungl. Maj:ts nådiga stadga för folkskoleseminarier / gifven Stockholms slott den 3 juli 1914. Stockholm: Fakta Info Direkt AB, 1914.
- SFS 1968:318. Stadga för lärarhögskolorna; utgiven Stockholms slott den 28 maj 1968. Stockholm: Fakta Info Direkt AB, 1968.
- SFS 1977:218. Högskolelag. Stockholm: Riksdagen den 5 maj 1977.
- SFS 1977:263. Högskoleförordning. Stockholm: Regeringen 5 maj 1977.
- SFS 1993:100. Högskoleförordning. Stockholm: Regeringen 4 februari 1993.
- SFS 1992:1434. Högskolelag. Stockholm: Riksdagen 17 december 1992.
- Silén, C. & Hård af Segerstad, H. (2001). *Texter om PBL: teori, praktik, reflektioner*. Linköping: Linköpings universitet, Centrum för undervisning och lärande.
- Sjöberg, J. & Hansén, S-E. (2006). Om att utveckla lärarkompetens – Relationen teori och praktik i lärarutbildningar. I A. Bronäs & S. Selander (Red.), *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 134-148). Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Skeggs, B. (2001). Feminist Ethnography. In P. Atkinson & A. Coffey (Eds.), *Handbook of ethnography* ( p. 426-442). London: SAGE.
- Skyttner, L. (2002). *Kunskapens port*. Stockholm: CKM.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1935:44. Betänkande med utredning och förslag angående folk- och småskoleseminariernas organisation m.m./ avgivet av 1932 års seminariesakkunniga den 9 augusti 1935. Stockholm: Nord. Bokh. I distribu. 1935.
- SOU 1938:50. Betänkande angående utbildning av lärare vid de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter / avgivet av 1936 års lärarutbildningsakkunniga. Stockholm: Nord. Bokh. I distribu. 1938.



- SOU 1948:27.* 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommission. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1951:15.* Daghem och förskolor, betänkande från 1946 års kommitte för den halvöppna barnvården. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1952:33.* Den första lärarhögskolan. Betänkande utgivet av 1946 års skolkommission. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29* Lärarutbildningen. 1960-års lärarutbildningsakkunniga. IV:1. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet
- SOU 1972:26.* Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1972:27.* Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar, Socialdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1975:67.* Utbildning i samspel. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm 1975. Stockholm: Göteborgs offsettr.
- SOU 1978:86.* Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning, LUT 74. Stockholm: Liber Förlag /Allmänna förl., 1978.
- SOU 1980:2.* Skolforskning och skolutveckling. (Betänkande av skolforskningskommittén utgivet 1980). Stockholm: Liber Förlag /Allmänna förl., 1980.
- SOU 1992:1.* Frihet ansvar och kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan: betänkande/ av Högskoleutredningen. Stockholm: Allmänna förl. 1992.
- SOU 1997:21.* Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 0-16 år. Stockholm: Fritze.
- SOU 1999:63.* Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. (LUK). <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/01ff9c9c.pdf> [2005-10-20], <http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/46/76/708c/019a.pdf> [2005-10-20]
- SOU 2001:107.* Yrkehögskoleutbildning – inriktning, utformning och kvalitetskriterier: slutbetänkande / av Utredningen om kortare yrkesutbildningar inom högskolan. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/07/70/21192617.pdf> [2005-10-20]
- SOU 2008:109.* En hållbar lärarutbildning: betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning. <http://www.regeringen.se/sb/d/108> [2009-01-03]
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: en läroplansteoretisk studie om kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan* (Acta Wexionensia 61). Växjö: Växjö University Press.
- Svenning, S. (2004). Beprovd erfarenhet – exemplet friluftsliv. I B. Gustavsson, (Red.), *Kunskap i det praktiska* (s 153-186). Lund: Studentlitteratur.
- Stoltz, C-M. (2003). *Medicinen och det mänskliga. Vårdkonst och vardagsetik, humanism och humaniora*. Stockholm: Natur och kultur.
- Studentspeglarn (2002). (Högskoleverkets rapportserie 2002:21R). Stockholm: Högskoleverket.

- Studentspeglarna (2007). (Högskoleverkets rapportserie 2007:20R). Stockholm: Högskoleverket.
- Svenska språknämnden (1994). *Svenska skrivregler*. (Femte upplagan). Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Säljö, R., Riesbäck, E. & Wyndhamn, J. (2001). Samtal, samarbete och samsyn. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 219-242). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. & Södling, M. (2006). *Utbildning på vetenskaplig grund – röster från fältet* (Högskoleverkets rapportserie 2006:46 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Säljö, R. (2007). Samtal som kunskapsform. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Säll, E. (1995). *Läraren som estradör, regissör, illuminatör. En studie av lärarstudenters föreställningar* (Forskningsrapport 95:3). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Säll, E. (2000). *Lärarens olika skepnader: estradör, regissör, och illuminatör* (Uppsala Studies in Education 90). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Tallberg, I. (1995). Deltar vi i samma utbildningsprojekt? *Teori och Praktik* 1, 7-12).
- Tobin, J. & Davidson, D. (1990). The Ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers. *Qualitative Studies in Education*, 3(3), 271-283.
- Townsend, T. & Bates, R. (Eds.) (2007). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Troman, G. (2001). Tales from the interface: dissemination ethnography for policy making. In G. Walford (2001) *Studies in educational ethnography. Volume 4. Ethnography and education policy*. (s. 251-274). Oxford: Department of Educational Studies of Oxford.
- Trowald, N. (1997a). *Uppfattningar om examination - en intervjustudie av högskolelärare* (Högskoleverkets skriftserie, 1997:3S). Stockholm: Högskoleverket.
- Trowald, N. (1997b). *Råd och idéer om examination i högskolan* (Högskoleverkets skriftserie, 1997:14R). Stockholm: Högskoleverket.
- Utbildningsdepartementet, (1996:5). *Kan forskningen bli mer etisk?* (Forskningsberedningens skrift nr 5, 1996). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Walford, G. (2001a). *Ethnography and Education Policy. Studies in Educational Ethnography, volume 4*. Oxford: Department of Educational Studies of Oxford.
- Walford, G. (2001b). *Doing Qualitative Educational Research. A personal guide to the research process*. London & New York: Continuum.
- Wedman, I., Wahlgren, L. & Franke-Wikberg, S. (2006). "Examination med kvalitet " En undersökning av examinationsförfarandet vid några svenska högskolor (Högskoleverkets rapportserie 2006:45 R). Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, I. (1989). *Den nya grundskollärautbildningen: Några synpunkter på några utgångspunkter* (Rapport nr 1989:12). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

- Wernersson, I. (1990). *Förväntningar på utbildning och yrke bland studerande på grundskollärautbildningen under dess första termin* (Rapport nr 1990:05). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winter Jorgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
- Vogt, F. (2001). Researching the impact of new public management approaches to policy on primary school teachers' work. In G. Wallford (Ed.) (2001). *Ethnography and Education Policy. Studies in Educational Ethnography*, 4 (s. 251-274).
- Wolcott, Harry F. (1999). *Ethnography: a way of seeing*. Walnut Creek, Calif. London: AltaMira.
- Von Wright, M. (2007). Affiniteten mellan pragmatism och pedagogik. I Y. Boman, C. Ljunggren & M. Von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* ( s. 23-46). Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. (A. Kozulin, Trans) Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).
- Åberg, M. (2008). *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt* (Etnologiska institutionen, Göteborgs universitet). Göteborg: Mara förlag
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Lärarytelse 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). Örebro: Örebro universitet, Na PA - nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete.

### **Lokala dokument**

- Utbildningsplan (2001)
- Utbildningsplan (2002 rev.)
- Utbildningsplan (2003 rev.)
- Utbildningsplan (2004 rev.)
- Anvisningar för verksamhetsförlagda studier (2003)
- Att skriva yrkesdagbok (2000)
- Jubileumsbok (2002)
- Projektrapporter 1999f
- Vetenskapligt förhållningssätt i lärarytelsen (2003)
- Riktlinjer för arbetet med kursplaner för den förnyade lärarytelsen (2004)
- Självvärdering av lärarytelsen (2004)
- Handbok för verksamhetsförlagd utbildning (2005)
- Mentorsgrupp i lärarytelsen (2002)
- Lärarytelsenämndens protokoll för 2002- vt 2006

Institutionstyrelseprotokoll för 2001-2006  
Högskoletyrelsens protokoll för 2001-2006  
Forsknings- och utbildningsnämnds protokoll 2001-2006  
Årsredovisningar (2002, 2003,2004, 2005)  
Högskolans Organisations- besluts och delegationsordning (2001)  
Högskolans Organisations- besluts och delegationsordning (2003 rev.)  
Remissyttrande över särskilda organ (2006)  
Kursplaner  
Kurshandböcker  
Litteraturlistor  
Scheman  
Kurslitteratur

Högskolan \_\_\_\_\_

2004-xx-xx

## Information till studenter

Från och med \_\_\_\_ 2004 till och med \_\_\_\_ 2005 kommer jag att genomföra en forskningsstudie av lärarprogrammet vid högskolan \_\_\_\_\_. Studiens syfte är att undersöka sambandet mellan teori och praktik inom lärarutbildningen.

Studien innebär att jag dels kommer att göra observationer vid olika undervisningstillfällen dels analysera olika dokument som styr utbildningen som utbildningsplan, kursplaner, kurshandböcker samt kursuppgifter. När det gäller observationerna kommer de att ske i samband med föreläsningar, i studiegrupper med och utan lärare, mentorsgrupper och vfu-grupper. Utöver observationerna kommer jag att genomföra samtal eller intervjuer med studenter, lärarutbildare och mentorer.

När det gäller studiegrupper, mentorsgrupper och vfu-grupper är jag intresserad av vilken typ av frågor blivande lärare söker kunskap om. För dig som student innebär det att du ger mig tillåtelse att sitta med som observatör vid ett antal tillfällen samt använda data i min avhandlingsstudie. Det material som samlas in kommer endast jag som forskare att ha tillgång till och det kommer att avidentifieras så att det inte framgår vilka grupper eller studenter som deltagit i studien.

Om du har frågor om studien är du välkommen att kontakta mig via e-mail \_\_\_\_ eller telefon \_\_\_\_\_

Min förhoppning är att studien ska leda till en ökad kunskap om lärarutbildningen, som kan användas som utgångspunkt för diskussion och reflektion samt förändrings- och utvecklingsarbete.

Doktorand  
Anita Eriksson



Högskolan \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2004-xx-xx

## Till mentorer

Från och med \_\_\_\_ 2004 till och med \_\_\_\_ 2005 har jag fått möjlighet att genomföra en studie av lärarprogrammet vid Högskolan \_\_\_\_\_. Studiens syfte är att undersöka hur teori och praktik framträder i olika typer av gruppsamtal inom lärarutbildningen och analysera det i relation till policytexter och utbildningens innehåll och uppläggning. Till syftet hör också att belysa och försöka förstå hur blivande lärare med stöd i samtalen konstruerar kunskap om läraryrket och den pedagogiska yrkesverksamheten.

Studien kommer att genomföras som en policyetnografisk studie. Det innebär att jag kommer att analysera policydokument, utbildningsplaner, kursplaner, kurshandböcker samt kursuppgifter och sätta dessa i relation till konkreta utbildningssituationer. För att samla in material till studien kommer jag att observera föreläsningar, studiegrupper med och utan lärare, vfu-grupper och mentorsgrupper och samtala med såväl studerande som lärarutbildar i anslutning till dessa.

När det gäller mentorsträffarna är jag intresserad av att studera dem för att få kunskap om vad det är för typ av frågor blivande lärare söker kunskap om tillsammans med dig som mentor. Att delta som mentor i studien innebär att du ger mig tillåtelse att sitta med vid mentorsträffarna och lyssna på de samtal som pågår. Givetvis kommer även de studerande i din mentorsgrupp att tillfrågas om de är villiga att delta i studien. Det material som samlas in kommer endast jag som forskare att ha tillgång till och det kommer att avidentifieras så att det inte framgår vilka mentorsgrupper som deltagit i studien när resultatet presenteras.

Min förhoppning är att studien ska leda till en ökad kunskap om lärarutbildningen som kan användas som utgångspunkt för diskussion och reflektion samt förändrings- och utvecklingsarbete i lärarprogrammet.

Om du har frågor om studien är du välkommen att kontakta mig via e-mail [Anita.Eriksson@\\_\\_\\_\\_\\_](mailto:Anita.Eriksson@_____) eller per telefon \_\_\_\_\_.

Jag hoppas att du vill delta och ser fram emot ett samarbete

Anita Eriksson





Högskolan \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2004-xx-xx

### Information till lärarutbildare/handledare

Från och med \_\_\_\_\_ 2004 till och med \_\_\_\_\_ 2005 kommer jag att genomföra en forskningsstudie av läraryrket vid Högskolan \_\_\_\_\_. Studiens syfte är att undersöka sambandet mellan teori och praktik inom läraryrket.

Studien innebär att jag dels kommer att göra observationer vid olika undervisningstillfällen dels analysera olika dokument som styr utbildningen som utbildningsplan, kursplaner, kurshandböcker samt kursuppgifter. När det gäller observationerna kommer de att ske i samband med föreläsningar, i studiegrupper med och utan lärare, mentorsgrupper och vfu-grupper. Utöver observationerna kommer jag att genomföra samtal eller intervjuer med studenter, lärarutbildare och mentorer.

När det gäller samtal i vfu-grupper, är jag intresserad av vilken typ frågor blivande lärare söker kunskap om tillsammans med dig som lärarutbildare/handledare. För dig som lärarutbildare/handledare innebär ett deltagande i studien att du ger mig tillåtelse att sitta med som observatör vid ett eller flera handledningssamtal samt att använda data i min avhandlingsstudie. Det material som samlas in kommer endast jag som forskare att ha tillgång till och det kommer att avidentifieras så att det inte framgår vilka lärarutbildare och studenter som deltagit i studien.

Om du har frågor om studien är du välkommen att kontakta mig via e-mail [Anita.Eriksson@\\_\\_\\_\\_\\_](mailto:Anita.Eriksson@_____) eller per telefon \_\_\_\_\_.

Min förhoppning är att studien ska leda till en ökad kunskap om läraryrket, som kan användas som utgångspunkt för diskussion och reflektion samt förändrings- och utvecklingsarbete.

Doktorand Anita Eriksson



Högskolan \_\_\_\_\_

2004-xx-xx

Hej

I samband med lärarutbildar/handledarträffen på Högskolan \_\_\_\_\_ den \_\_\_\_ berättade jag om den studie jag kommer att göra av lärarutbildningen och att jag skulle komma att be lärarutbildare och studenter att få sitta med och lyssna till handledningssamtal i samband med de verksamhetsförlagda studierna. Jag menar att de verksamhetsförlagda studierna är en mycket viktig del av lärarutbildningen och tycker att det är viktigt att kunna belysa de frågor blivande lärare söker kunskap om tillsammans med sin lärarutbildare/handledare i min studie. Så jag hoppas du och din student vill delta i studien, för att på så sätt hjälpa till att bidra med kunskap om lärarutbildningen, genom att låta mig sitta med vid ett eller eventuellt ett par handlednings tillfällen under vecka 47- 49. Jag är intresserad av alla typer av handledningssamtal, både enskild handledning och handledning i arbetslag till exempel i samband med planeringsmöte och har även tillfälle att medverka på kvällstid. Nedan finns tider då jag har möjlighet att besöka er på förskolan, i förskoleklassen.

V 47

Ti 16/11 hela dagen  
 On 17/11 från 11.00-13.30, från 16.00  
 To 18/11 från 16.00  
 Fr 19/11 hela dagen

V 48

Må 22/11 hela dagen  
 Ti 23/11 från 11.00  
 On 24/11 8.00- 13.00  
 To 25/11 hela dagen  
 Fr 26/11 hela dagen

V 49

Må 29/11 från 12.30  
 Ti 30/11 8.00- 12.00

Jag hoppas att du och din student känner att det är viktigt att bidra med kunskap om lärarutbildningen och gärna vill delta i studien. Jag är tacksam om du/ni kan meddela mig så snart som möjligt vilken tid det passar er att jag kommer. Det är lättast att nå mig via e-mail: [Anita.Eriksson@\\_\\_\\_\\_\\_](mailto:Anita.Eriksson@_____) men det går också bra per telefon \_\_\_\_\_ eller \_\_\_\_\_.

Jag skickar även med ytterligare information om studien.

Hälsningar  
 Anita Eriksson



Översikt över datasökning på begreppen beprövad erfarenhet respektive vetenskaplig grund och varianter av teori respektive praktik samt liknande begrepp i texterna SOU 1999:63 och Propositionen 1999/2000:135.

Sökt ord	SOU 1999:63 del 1	SOU 1999:63 del 2	Prop. 1999/2000:135
Teori	84	47	17
Praktik	98	58	14
Teoretisk	56	22	17
Praktisk	81	44	17
Teoretiska	40	13	12
Praktiska	51	8	7
Teoretisk kunskap	1	1	0
Praktisk kunskap	3	0	0
Teoretiska kunskaper	10	5	3
Praktiska erfarenheter	10	1	3
Praktisk erfarenhet	0	1	1
Vetenskaplig grund	9	4	8
Beprövad erfarenhet	10	5	1
Beprövade erfarenheter/en	2	0	2
Erfarenhet + yrkserfarenhet etc.	155	77	55
Erfarenhetsbaserat lärande	2	0	0
Erfarenhetskunskap	1	0	0
Erfarenhetsbakgrund	2	0	0
Konkreta erfarenheter	0	3	0
Systematiserad erfarenhet	0	1	0
Kulturerfarenhet			1
Yrkeslivserfarenhet	0	0	1
Arbetslivserfarenhet	0	0	1
Erfarenhetsutbyte	0	0	1
Högskoleförlagt	12	3	2
Verksamhetsförlagt	78	21	55

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*: Könsdifferentiering 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*: Avslappningsstråning 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*: Läsnings 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 Cajes*: Studievealet 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 totalförsvorsorganisation. 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*: Könsmonster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers 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 förskolläro-utbildningen. 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*: Kunskandets 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 faktors 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 Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers 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. Förlösningsberättelser 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. Ambulanssjukvårdarens 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 forståelse 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 forstå 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 livsvärldgrund. 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 førskulelærerutdanning. 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 Sanderöth*: 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 grunskolläraryrket 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 allmänsjukköterska till specialistsjukköterska 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 behovsbedömningssamtal 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*: Rendering & 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 Hjörne*: 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  $\pi$ . 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 samhällsuppdrag. 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 Haggström*: 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 disciplinerings tekniker. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahm*: 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.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES  
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

*Editors:*

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. pp 284

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

ISBN 978-91-7346-648-6