

Vad erbjuds för kunskap i lärarutbildningen och vad tillägnar de studerande sig?

Karl-Georg Ahlström

Teoretisk och praktisk kunskap

Det är självklart att man måste praktisera ett yrke för att lära sig det. I många fall lär man sig det på egen hand – tänk bara på landets bönder som i regel tillägnat sig yrkeskunnandet genom att växa upp på en bondgård och delta i allt som händer där. Men i allmänhet genomgår man en yrkesutbildning.

Att *utbildas* till ett yrke förutsätter att man längre eller kortare tid får handledd praktik, är lärling till en eller flera mästare, får se hur de gör, får prova på jobbet själv och då bli handledd av dem. Att praktisera som lärling innebär inte bara att lära sig hur man gör, alltså rena färdigheter utan också att bli förtrogen med arbetsmiljön och sedvänjor i yrket, att tillägna sig hållningar, arbetsrutiner, kriterier för att bedöma vad som är bra eller dåligt resultat av arbetet o s v. Man införlivas i, blir medlem av en yrkeskultur. Till stor del, kanske huvudsakligen, rör sig yrkeskunnandet om kunskaper som inte låter sig beskrivas i ord utan som enbart kommer till uttryck i beteenden, förhållningssätt, upplevelser och känslor. Många sådana s k *tysta kunskaper* kan man inte tillägna sig genom att lyssna på andra, och inte heller kan man läsa sig till dem. Men det finns också tysta kunskaper som man *skulle* kunna uttrycka i ord – som man kan artikulera om man får hjälp med det. Dessa består av uppfattningar som man av en eller annan anledning tagit för givna och kanske aldrig funderat över. Vi människor bär på en rätt stor fond av sådana förgivettaganden som påverkar våra resonemang och våra handlingar.

Med tanke på den centrala roll som lärlingskap och handledning spelar i all yrkesutbildning är det märkligt hur lite pedagogisk forskning som ägnats dessa

företeelser. Det har skrivits många böcker om hur handledare bör uppträda och handledning bör gå till – alltså böcker med råd och anvisningar som baserar sig på författarnas egna erfarenheter och funderingar som handledare, men det finns få studier av hur handledning *faktiskt* praktiseras, vilka former den tar sig och vad dessa har för konsekvenser. Under 90-talet har dock antropologer och socialpsykologer börjat visa intresse för processerna som inträffar hos lärlingen under lärotiden och hur yrkeskunskapen förvärvas. Pedagoger har i sin tur fått upp ögonen för att handledarskap rymmer en hel del intressanta pedagogiska problem. Ännu är det inte fråga om någon livaktig forskning, men tidskriften *Nordisk Pedagogik* nr 3, 1997 ägnade inte mindre än 10 artiklar åt temat ”lärlingskap”. Handledning har bl a behandlats av Ahlström & Jonsson (1990), Brusling (1987), Emsheimer (1995) och Franke (1990).

Det är som sagt självklart att man måste praktisera ett yrke för att lära sig det och då få handledning av erfarna yrkesutövare eller mästare. Men det är inte lika självklart att de teoretiska inslagen i yrkesutbildningen ska vara förlagda till lektionssalar långt ifrån det direkta yrkesarbetet. Det är inte ovanligt att t ex lärarutbildningen kritiseras för att de blivande lärarna tvingas tillbringa stora delar av utbildningstiden som elever i skolbänkar, tvingas studera läroböcker, lyssna på föreläsningar om skolutveckling, lärarens funktioner, undervisning o d och diskutera vad de läst och hört i stället för att ägna den tiden åt att själva praktisera lärarjobbet. I England har man på senare år kraftigt utökat praktiken i lärarutbildningen på bekostnad av undervisningen i pedagogik och metodik. Där finns också möjligheter nu att förlägga *hela* den praktisk-pedagogiska utbildningen till vanliga skolor, d v s att ägna utbildningstiden helt åt de rent hantverksmässiga sidorna av yrket (se vidare Lindberg 1997).

I stället för att utöka praktiktiden har man i Sverige och många andra länder i västvärlden tvärtom sökt *akademisera* lärarutbildningen mera och ge den en starkare forskningsanknytning. Detta innebär inte att den handledda praktiken som läraren får under utbildningen anses tillräcklig. Det är den naturligtvis inte – lika lite som t ex ett lyckat körkortsprov är bevis på att utbildningen i körskolan producerat en fullfjädrad bilförare. Nyblivna lärare borde därför beredas möjlighet att få handledning och stöd längre eller kortare tid på deras första arbetsplats. Så är ju fallet inom många andra ansvarsfyllda yrken, t ex bland läkare och jurister. Noviserna får där arbeta under erfarna ”mentors” ledning och ges gradvis ökat ansvar. Jag tror att man i svensk lärarutbildning kommer att tillämpa något slags sådant *mentorssystem* i en nära

framtid och att lärare får legitimering först efter det att de har arbetat på ett tillfredsställande sätt i ett sådant system. Bl a har ju folkpartiet varit inne på den linjen.

Akademiseringen har fått ökad betydelse på senare år i och med att den decentraliserade skola som vi numera har ställer andra krav än tidigare på lärarna. Lärarkåren i en lokal skola skall kunna utveckla denna helt på egen hand. Lärarna förväntas kunna bedriva lokalt utvecklingsarbete och dokumentera det, bl a konstruera och utvärdera lokala läroplaner. De förväntas vara intresserade av och kunna ta del av nya rön som görs i forsknings- och utvecklingsarbeten, värdera dessa och använda sig av erfarenheterna i det egna lärarbetet. Akademiseringen har medfört att alla kategorier av lärare fått väsentligt bättre möjligheter att etappvis fördjupa sin utbildning och eventuellt genomgå forskarutbildning och ägna sig åt forskning. I likhet med vad som skett inom de medicinska, tekniska och juridiska yrkessektorerna räknar man med att akademiseringen skall göra det möjligt för lärarkåren att successivt dokumentera sitt yrkeskunnande, kritiskt granska det och utveckla det, så att alla får tillgång till en gemensam fond av yrkeskunskaper – en kunskapsbas – i likhet med vad som är fallet bland läkare, veterinärer, jurister, ingenjörer och arkitekter. Syftet med akademiseringen är att *professionalisera* läraryrket.

Om lärare skall kunna utveckla det egna yrket, är det viktigt att lärarutbildningen ger dem redskap till detta. Donald Schön hävdade i sin inflytelserika bok, *The Reflective Practitioner* (Schön 1983) att utövarna av de flesta självständiga och intellektuellt krävande yrken som t ex läkarens, terapeutens, arkitektens, ingenjörens eller lärarens, kontinuerligt ställs inför komplexa och mångtydiga situationer. Problemen som de har att hantera är aldrig givna, färdigformulerade. De måste formuleras, innan de kan lösas.

Arkitekten som skall rita ett hus måste följa beställarens specifikationer beträffande husets funktioner, utseende, vad det får kosta, etc och huset måste också anpassas till miljön så att helhetsintrycket blir estetiskt tilltalande. Det finns inget välformulerat problem att lösa. Arkitektens jobb är att *designa* – att skapa en ritning. Och detsamma gäller läraren: Läraren skall utforma-designa – en skoltillvaro för eleverna inom vissa givna ramar, och mera konkret skall han/hon välja innehåll och arbetsformer för lektionerna.

Att formulera problem, designa, utforma planer behöver inte innebära en kreativ akt – ett nyskapande, för man *kan* givetvis göra precis så som man har gjort förut eller har sett andra göra i liknande situationer; alltså förlita sig till ”recept” som tidigare erfarenheter och traditionen tillhandahåller. Varje lärare bär på en sådan ”receptsamling”. Även lärarstuderande gör naturligtvis det. Som elever har de ju i många år varit rollpartners till lärare – eller ”deltagande observatörer” av lärares arbete – och har då införlivat en mängd undervisningsmönster. Dessa mönster har karaktär av ”tyst kunskap”, eftersom man tagit till sig dem utan att tala om och granska dem. För att utveckla sitt kunnande, som Donald Schöns reflekterande praktiker strävar efter att göra, måste man artikulera recepten, tala om dem och analysera dem. Man behöver testa hur de svarar mot situationens krav och vilka konsekvenser de har. Detta kan ske i tankeexperiment innan man går till praktiskt tillämpning.

Donald Schöns reflekterande praktiker uppträder på detta analyserande sätt. En sådan hållning har till följd att man utvecklar en teori som ger riktlinjer för handlandet i nya yrkessituationer men också argument för att förklara och rättfärdiggöra dessa handlingar.

Vill man skapa en lärarkår som kan utveckla yrket på egen hand, höja det utöver hantverksnivån och göra det till en profession, måste huvuduppgifterna för lärarutbildningen vara att förse blivande lärare med redskap för att utveckla egna undervisningsteorier. En av de frågor som jag ställt mig är hur lärarutbildningen hanterar denna uppgift. När jag började undersökningen hade jag inga förväntningar om att uttömmande kunna besvara frågan – det är den för stor och komplicerad för. Men en viss belysning av den borde man kunna åstadkomma, tyckte jag.

Det var de här problemen som jag från början intresserade mig för:

- (1) Vad skall man mena med en undervisningsteori och hur tar den sig konkreta uttryck i praktiska situationer?
- (2) Vad betraktas som föredömlig undervisning och föredömligt ”lärarskap” i lärarutbildningen?
- (3) Råder det konsensus eller finns det olikartade uppfattningar om detta inom en institution? Hur kan man förklara svaret på frågan och vad har svaret för konsekvenser?

Pedagogisk ”karta” och ”kompass”

Jag har använt uttrycket undervisningsteori här, men har sökt efter en term som är mera övergripande och inte så starkt förknippad med forskning. *Undervisningsteori* ger ju associationer till forskningsaktiviteter och till resultat av vetenskaplig verksamhet. Ursprungligen bollade jag med tre andra uttryck, nämligen *pedagogisk grundsyn*, *pedagogiskt åskådningssystem* och *praktisk teori* eller *handlingsteori*. Låt mig ge några antydningar om innebörderna i dessa termer. Under 1970-talet förekom *pedagogisk grundsyn* rätt frekvent i den pedagogiska debatten. Exempelvis framhöll Lärarutbildningsutredningen, LUT 74, vikten av att

såväl den grundläggande lärarutbildningen som fortbildningen ge(r) deltagarna en möjlighet att analysera och själva utveckla en grundsyn på sin roll som utbildare och fostrare... [och] att pröva *kvaliteten* hos sina ställningstaganden och handlingsprinciper mot andras uppfattningar (SOU 1978:86, s 91).

Både lärarkandidater och yrkesverksamma lärare ansågs alltså behöva få hjälp med att utforma riktlinjer för hur man bör vara som lärare – riktlinjer i mesta möjliga grad fotade på värderingar och idéer som delas av alla lärare. Man trodde nämligen att skolan skulle fungera bättre om alla lärarna inom en skolas kollegium hade samma grundsyn. Vid 70-talets mitt hade Lärarfortbildningen i landet därför som huvudmålsättning att via intensivkurser på enstaka skolor söka få alla lärarna där att tänka och resonera likartat om skolan och så att säga dra åt samma håll. Men av flera skäl blev försöket med att skapa gemensam grundsyn inte lyckosamt utan lades ned efter ett par år. Bl a blev en del av deltagarna sårade av kritiken från kollegerna – en del kände sig skändade. I andra fall föll det dem som om själva grunden för deras lärararbete ryckts undan. De kände sig vilsna och utan karta och kompass i skolsituationen. Kurserna tycktes alltså riva ned lärarnas teoretiska fundament utan att alltid kunna bygga upp andra i stället.

Eftersom ”pedagogisk åskådning” anknyter till ”livsåskådning” och ”politisk åskådning” och dessa begrepp är relativt väl utredda, tyckte jag att åskådning var att föredra framför ”grundsyn”. Jag fick iden till detta från Ola Westin, som 1981 publicerade en avhandling i pedagogik i Uppsala om politisk socialisation och hur skola och utbildningssystem kan hjälpa eleverna att utveckla goda politiska åskådningar – oavsett politisk färg (Westin 1981; jfr även Nespor 1987).

En åskådning består av ett mönster av föreställningar om verkligheten – realitetsuppfattningar – och värderingar som är förenade med och beroende av varandra. Åskådningen kan bäras av en enskild person, men den kan också gälla för en större eller mindre grupp av personer. En åskådning kan vara bra eller dålig, menar Westin, och redovisar ett antal kriterier för att bedöma detta. Exempelvis innehåller en bra åskådning många och välgrundade uppfattningar, som är förenliga med varandra, hänger samman och således bildar en struktur, medan uppfattningarna i en dålig åskådning kan vara mindre välgrundade eller löst förenade med varandra eller rentav oförenliga med varandra. Generellt kan en god åskådning sägas karakteriseras av

- att föreställningarna och värderingarna som den består av innehåller många element. Åskådningen har därför tillämpbarhet i många och olikartade situationer;
- att elementen är starkt förbundna med varandra och hierarkiskt ordnade. Vissa föreställningar och värderingar är således mera betydelsefulla än andra, och om dessa överordnade element förändras, påverkas hela åskådningens mönster;
- att realitetsuppfattningarna är välgrundade, dvs förenliga med vetenskapens rön, samt att åskådningen låter sig påverkas av hur verkligheten är beskaffad.

1982 kom boken *På egna villkor* som presenterar Gunnar Handals och Per Lauvaas idéer om handledning. Som lärobok i handledning har den haft stort inflytande i och utanför Norden men den har också en rad allmändidaktiska implikationer. Inledningsvis presenterar författarna vad som sägs vara bokens huvudtes. Denna lyder så här:

Varje lärare har en ”praktisk teori” om undervisning som subjektivt är den mest avgörande faktorn för pedagogisk praktik.

Handledning med lärare måste följaktligen ta sin utgångspunkt i varje lärares teori, försöka underlätta en medveten formulering, utvidgning och precisering av denna och därigenom göra teorin tillgänglig för förändring. (Handal & Lauvaas 1981, s 13).

Deras utredning av vad som avses med ”praktisk teori” visar att ingredienserna liksom i pedagogisk åskådning utgörs av värderingar och realitetsuppfattningar som hänger samman med varandra och i bästa fall bildar en mer hierarkisk struktur. ”Handlingsteori” används ibland som alternativ, och det har jag också gjort.

Senare har jag hittat ytterligare ett begrepp som verkar vara synonymt med grundsyn, pedagogisk åskådning och praktisk teori, nämligen *paradigm*. Den ursprungliga betydelse, som Tomas Kuhn gav begreppet för att förklara hur vetenskapen utvecklas, har Håkan Törnebohm modifierat¹. Törnebohm menar att det inte enbart är tillämpligt för att beskriva den (mer eller mindre) tysta kunskap som styr forskares aktiviteter utan också olika yrkesutövares verksamhet (Törnebohm 1983). Catharina Andersson har redogjort för Törnebohms idéer i sin avhandling *Läras för skolan eller skolas för att lära* (Andersson 1995), där hon sökt spåra hur de ursprungliga idéerna bakom reformen för utbildningen av lärare 1-7 transformerades från det förberedande arbetet med reformen tills lokala studieplaner framställdes beroende på vilka som stod för detta utvecklingsarbete och paradigmerna som dominerade bland dem.

Jag tycker att den här begreppsfloran är intressant av flera skäl. Begreppen har uppenbarligen likartade innebörder och är kanske rentav synonyma. De tycks också svara mot något fundamentalt pedagogiskt fenomen, som faktiskt är föga belyst, nämligen hur lärares kartor och kompasser för att navigera i yrkessituationer är beskaffade. En egenskap som begreppen har är att passar för beskrivningar av såväl individer som grupper – ”olika aggregeringsnivåer” som Törnebohm uttrycker det.

Med detta lämnar jag nu den här begreppsexercisen för att istället gå över till mina empiriska data som kan konkretisera begreppen i fråga.

Undersökningen

Jag ville alltså i första hand söka fastställa vad lärarutbildare – pedagoger och metodiker – betraktar som föredömlig undervisning och föredömligt ”lärskap” och hur dessa uppfattningarna kommer till uttryck i undervisningen, både i deras val av innehåll och hur de behandlar detta. Min medarbetare Maud Jonsson och jag började därför med att intervjua varannan pedagogik- och metodiklärare i Uppsala om hur de lade upp sin teoriundervisning, men det visade sig svårt att inrikta samtalen på tillräckligt konkreta förhållanden. Det skulle ha behövts observationer av undervisningen och detta tedde sig omöjligt att göra i större skala. Dessutom var vi naturligtvis inte särskilt välkomna (Jonsson 1984).

Under det att vi arbetade på rapporten om intervjuerna så kom vi på att i stället registrera och analysera lärarutbildarnas handledningssamtal med ämneslärarkandidater vid besök på deras praktikskolor. (Skälet till att vi studerade ämneslärare var att det just då bara fanns utbildning av ämneslärare i Uppsala, dit vi av praktiska skäl måste förlägga huvuddelen av undersökningen, men vi studerade också en mindre grupp lärarutbildare och ämneslärarkandidater i Stockholm). Vi menade att i den situationen tvingas lärarutbildarna till bedömningar och ställningstaganden som klart markerar deras uppfattningar om hur undervisning bör vara. Situationen trodde vi inte heller skulle vara lika pressande för lärarutbildaren som om vi lyssnade av teorielektioner. Vidare syftar ju besöken bl a till att operationalisera teoretiska begrepp och till att träna de studerande i att analysera undervisning och ge teoretiska förklaringar till sina mått och steg. Vi räknade därför med att få många tillfällen att iakttä hur de studerande förhåller sig till lärarutbildarnas syn på undervisning och lärarskap.

Fyra samtal med olika kandidater spelades in per lärarutbildare, och återkommande teman – sällan fler än fem – i vars och ens samtal identifierades. Dessa teman handlade om ledarrollen, t ex hur ansvaret var fördelat mellan lärare och elever, urvalet av stoff och infallsvinklar på detta, olika sätt att skapa intresse och styra elevernas aktivitet, hur lektionen var organiserad, kandidatens utspel och kroppsspråk etc. Totalt diskuterades mer än 20 teman i gruppen, men som jag nämnde förekom högst en handfull av dessa i varje lärarutbildares samtal. Då dessa teman återkom i samtalen oavsett ämne, stadium och kandidat, var det som om man följde en checklista, olika från person till person.

Nästa steg var att kalla varje lärarutbildare till en individuell intervju. Vi rekapitulerade då episoder förbundna med varje tema och bad lärarutbildaren kommentera dessa och förklara sina överväganden. Det blev en ca 2-2,5 timma lång intervju. Efter transkribering och analys av protokollen från samtal och intervju, som då totalt omfattade mer än hundra sidor per person, beskrevs lärarutbildarens uppfattningar om hur undervisning bör vara i form av en "profil" på ungefär 1200 ord, högst tre A4-sidor. Vi föreställde oss nämligen att om vi lät var och en kommentera de andras profiler, skulle personen i fråga precisera sina egna pedagogiska uppfattningar för oss, och vi skulle på så sätt kunna nyansera profilen. Profilerna av samtliga 11 lärarutbildare sändes därför till var och en, som samtidigt inbjöds till en ny intervju och ombads att förbereda sig på följande frågor: *Vem är du själv? Hur skulle*

du vilja ändra beskrivning en? Vem av de övriga är mest lik dig och på vad sätt är ni lika och olika, samt vem är mest olika dig och vari ligger likheterna och olikheterna?

Efter att ha besvarat dessa frågor fick de intervjuade skatta, hur ofta de brukade kommentera alla teman som identifierats i gruppen, och hur viktigt varje tema var. Slutligen fick de 10 lärarutbildarna från Uppsala en förteckning över kolleger som porträtterats och ombads matcha namn med profiler (utan att få reda på om de svarat rätt eller fel).

Mina bearbetningar av dessa data har i första hand fokuserat på handledningsprocessen – hur man gick till väga för att starta och leda samtalet, likheter och olikheter i former och innehåll, de innehållsliga temana etc. Jag går inte in på dessa resultat utan håller mig till de aktuella frågeställningarna.

Reaktioner på profilerna

Alla hade identifierat sig själva korrekt och var tillfreds med beskrivningen. De kunde lätt peka ut sina likar, men några tyckte att många var mycket olika dem själva och att det var svårt att markera vem eller vilka som var mest olika. De flesta valen var reciproka med hänsyn till både likhet och olikhet. Alla hade många, oftast skriftliga synpunkter på de övrigas profiler, men endast två lärarutbildare diskuterade innehållet i dem som om detta hade sina rötter i ett nätverk av åskådningar, t ex ett behavioristiskt perspektiv på undervisning. Synpunkterna tedde sig därför i regel atomistiska och ytinriktade (jfr Marton & Svensson 1979) eller med Anita Frankes ord ”episodorienterade” (Franke 1990).

Lärarutbildarna var specialister på fem olika ämnesområden. Två av dem var pedagoger, fem språkvetare, tre samhällsvetare och en naturvetare. Vi hade eftersträvat en jämnare fördelning men flera föll bort under resans gång. De tio som tillhörde samma institution hade med ett undan tag varit kolleger i mer än 20 år. Trots detta var det endast en som klarade matchningsuppgiften. Visserligen hade det förekommit mycket lite ämnesövergripande utvecklingsarbeten på institutionen, när undersökningen genomfördes, men någon större debatt och djupare samverkan verkar inte heller förekomma i normala fall.

Fastän de flesta diskuterade profilerna på ett episodorienterat sätt före föll den enskilde lärarutbildarens uppfattningar så koherenta och logiskt konsekventa som om de genererats av en implicit praktisk teori. De teman som återkom i en lärarutbildares fyra samtalsprotokoll skattade alla undantagslöst som mest frekventa i alla sina handledningssamtal och bedömdes också som viktigast att behandla, om det var ont om tid för samtalet. Liknelsen med en checklista är därför adekvat, trots att så gott som alla klart avvisade iden om en sådan med uttalanden som ”Jag talar om det som händer på lektionen och det varierar från kandidat till kandidat, från klass till klass och från ämne till ämne!”.

Pluralism

Man kan lätt predicera från ett lektionsprotokoll till ett annat om det är eller inte är samma lärarutbildare som är aktör. När vi lät två doktorander läsa alla 11 profilerna och ett lektionsprotokoll per profil för att söka matcha protokoll med profil, lyckades den ene till 100 procent, medan den andre förväxlade två av profilerna.

Läroutbildarna prioriterade inte endast skilda aspekter av undervisning utan hade också olika mening om samma saker, t ex om vad som skall menas med elevaktivitet. Några av dem gav uttryck för konstruktivistiska och andra för objektivistiska kunskapsuppfattningar; en del fram höll läraren som auktoritet och ”fadersgestalt” medan andra betonade elevdemokrati och lärarens funktioner att koordinera elevernas behov och utveckla deras ansvarskänsla etc. Alla präglades av starka övertygelser. Några gånger råkade två lärarutbildare av misstag samtidigt besöka samma lärarkandidat och beslöt då att åhöra samma lektion för att gemensamt diskutera den. Vid varje tillfälle urartade samtalen snabbt till hetsiga debatter mellan dem om det ”rätta” sättet att undervisa.

Jag har försökt att kategorisera lärarutbildarnas föreställningar och värderingar på olika sätt och är långt ifrån färdig med detta. Låt mig beröra några ansatser. Med ledning av deras skattningar av hur ofta de talar om olika teman vid skolbesöken och hur viktiga de ansåg dessa teman vara, har jag försökt göra likhetsanalyser av lärarutbildarna och alltså på statistisk väg sorterat likasinnade till grupper som sinsemellan är så olika som möjligt.

Antalet försökspersoner är visserligen mycket litet och då lämpar sig kvantitativa metoder inte så bra, men det går att urskilja tre olika grupper vilkas egenskaper i andra hänseenden jag avser att söka fastställa.

En annan sorteringsprincip är att försöka precisera vars och ens kunskapsyn, syn på lärarroll, och eventuellt människosyn och samhällsuppfattning. Detta exemplifieras med tablån nedan. Kunskapsuppfattningarna hos två samhällsvetare X och Y är härledda från en mängd episoder och resonemang i lektionsprotokollen. Uppfattningarna har jag sökt att konkretisera med hjälp av rekommendationer som lärarkandidaterna fått.

Kunskapssyn hos lektor X och lektor Y

	X	Y
Kunskap är	en <i>process</i> : frågeställande och resonemang; <i>personlig</i> : egna behov att veta, förstå, göra bruk av; <i>relativ</i> :konstruerad, preliminär, osäker.	en <i>produkt</i> : reproduktionen av rätta svar; <i>allmängiltig</i> : lagrad utanför individen i böcker, media o d; <i>absolut</i> : den är sann
Rekommendationer	Utgå från eleven. Berätta. Låt eleverna ange vad berättelsen säger dem. Begränsa stoffet till det som är väsentligt. Låt eleverna göra frågor (även till prov). Bearbeta och tillämpa. Utvärdera med eleverna vad de lärt av en lektion (-sserie). Se upp med dolda budskap!	Utgå från läroboken. Ta reda på vad eleverna kan förut och vad som är nytt/svårt. Vilka tekniker behöver eleverna? Hur strukturera innehållet? Hur konkretisera, variera, repetera? Hur göra prov som täcker lärobokens innehåll?

Lektor X kan troligtvis bäst beskrivas som konstruktivistisk i sin kunskapsyn och Y som behaviorist med utbildningsteknologisk orientering. De flesta lärare och lärarutbildare har sannolikt inte lika renodlade kunskapsuppfattningar. På grund av olikheterna i kunskapssyn kan det te sig märkligt att Y

ansåg sig vara mest lik X, medan X ansåg sig vara mest olik Y, men det finns stora likheter mellan dem i andra hänseenden, och det är kanske dem som Y huvudsakligen värderar. Detta är ett skäl till att inte ha för bråttom med att åsätta lärarutbildarna etiketter som t ex utbildningsteknolog.

Sannolikt kan inte *alla* lärarutbildarna inordnas på det här sättet i fack, men en del av dem skiljer sig lika markant från varandra i olika hänseenden som X och Y i fråga om kunskapssyn. Jag har emellertid inte slutfört den klassifikationen och vill därför inte kommentera den ytterligare.

Pluralismen i fråga om pedagogiska åskådningar inom institutionen var alltså dold, något som inte tycktes överraska någon utan te sig självklart. Många anmärkte dock spontant att läsningen av profilerna öppnat deras ögon för att de hade mycket att lära av kollegerna och att institutionens kunskapsbas skulle kunna vidgas och fördjupas, om öppenheten blev större.

Några föreslog också att man borde låta profilerna ligga till grund för en fortbildning inom institutionen, vilket jag givetvis tilltalades av, men förslaget rann ut i sanden.

Det kan diskuteras om en gemensam grundsyn är önskvärd, ty en *öppen pluralism* är utvecklingens motor, men om lärarutbildares och hand ledares privata och normativa praktiska teorier inte kan granskas och diskuteras av kolleger, kan dessa inte heller bidra till att utveckla teorierna. Är lärarutbildarna också ovilliga att diskutera sina teorier med studenterna, försvinner hela poängen med pluralismen.

Det är ett rimligt krav, menar jag, att lärarutbildare inom en och samma institution *strävar efter* en samsyn i frågor som rör skolans syften, hur lärare bör vara, hur undervisning bör bedrivas etc – utan att känna tvånget att tänka lika, ty den enskilde kan ju inte ge avkall på sina grundläggande värderingar. Man kan också kräva att kollegiets medlemmar i stort sett delar samma *verklighetsföreställningar* – och att dessa är kongruenta med rådande uppfattningar inom vetenskap och forskning. Utbildningsinnehållet måste ju vara forskningsanknutet. Därför är det inte acceptabelt, att någon t ex helt tar avstånd från en syn på kunskap som preliminär och relativ samt oreserverat hävda att kunskapen är absolut och oföränderlig. Det är inte heller acceptabelt att en lärarutbildare ger uttryck för en elevsyn, som förnekar mångdimensionaliteten hos det mänskliga intellektet, eller för uppfattningen att lärare i en obligatorisk skola inte har kurativa eller vårdande funktioner.

Vad var lärarutbildarna samsynta om?

Även om olikheterna mellan lärarutbildarna är iögonfallande kan man urskilja vissa uppfattningar som alla tycks dela.

God undervisning kräver att det är *ordning och reda* i lärarens tänkande och handlande, tycktes alla vara ense om och att lärare måste behärska ämnet som undervisningen skall handla om. De studerande förväntades ha planerat lektionen eller serien av lektioner i detalj och kunna rättfärdig göra alla sina mått och steg. Kravet på att kunna motivera sig var så påfallande att en del lärarkandidater kallade det för "lärarutbildarsjukan". Lärarutbildarna betraktade alltså *medvetenhet* som en förutsättning för gott lärarskap, men var i regel mera intresserade av att kandidaterna "ha de tänkt" och var beredda att argumentera än av vad de hade tänkt och hur de argumenterade. När man inte godtog en kandidats resonemang, kunde det heta så här: "Jag har en annan åsikt (nämligen ...). Erfarenheten får visa vem som har rätt, du eller jag." Det uppstod därför sällan diskussioner av de antaganden som kandidatens – eller de egna – stånd punkterna vilade på och vilka konsekvenser som handlingsvalet kunde tänkas få. Sannolikt är obenägenheten att nagelfara de studerandes motiveringar inte endast en följd av att man vill hinna ta upp alla väsentligheter som noterats under lektionen och alltså känner tidspress. Det är också troligt att lärarutbildarna resonerar som om uppfattningar kan delas in i korrekta och felaktiga samt att man är osäker på, om den egna uppfattningen faktiskt är hållbar – i varje fall då den styr en annan persons handlande.

Ett krav som alla bejakade var att lärarstuderanden skulle sträva efter att *axla lärarrollen*, dvs markera sin ledarfunktion, balansera närhet och distans till eleverna och vara ett föredöme när det gäller att följa skolans regler och hur man bör uppträda visavi andra människor. *Elevkontakt* som är ett rätt diffust begrepp ansågs hänga samman med detta och betraktades som ett "måste" för en lärare. Sannolikt finns det andra uppfattningar som det råder betydande eller fullständig konsensus om, men jag har inte kunna identifiera flera.

Individuella teorier och generella ideologier

Eftersom min undersökning fokuserar enskilda fall, kan den kanske bäst karakteriseras som en redovisning av 11 fallstudier som jämförs med varandra. Att det kan råda en betydande pluralism inom en lärarutbildningsinstitution har också Ingrid Carlgren (1992) påvisat i ett projekt, där hon intervjuade 24 slumpmässigt valda lärarutbildare i ämne-teori, metodik och pedagogik från samma högskola om de högskolebaserade kursernas mål och innehåll i grundskollärarutbildningen. Vid undersökningens start hade det länge pågått en intensiv intern debatt om hur utbildningen skulle anpassas till den nya reformen, när den implementerades 1988.

Intervjuerna, som var halvstrukturerade, tog upp frågor om vilken betydelse skolans läroplan hade för lärare och lärarutbildning och pejlade synpunkter på såväl lärares arbete och kunnande som lärarutbildningens mål och läroplan. En kvalitativ analys avslöjade 97 olika föreställningar om dessa fenomen, och i fortsättningen betraktades dessa föreställningar som dikotoma variabler, där en intervjuperson som uttryckt föreställningen tilldelades värdet 1, annars värdet 0. En likhetsanalys baserad på faktoranalys avslöjade att det fanns tre dominerande svarsmönster och tre grupper med dessa mönster bland de intervjuade. Mönstren var lokaliserade på två av varandra oberoende bipolära dimensioner som Carlgren tolkade som orienteringar mot skolan versus samhället respektive mot status quo versus förändring.

Ett mönster som antogs återspegla en ”progressiv ideologi” var lokaliserat på skol- och förändringopolerna. Ledstjärnor för de ”progressiva” lärarutbildarna var bl a skolans läroplan och kunskaper baserade på rön från pedagogisk forskning. Val av arbetsmetoder med hänsyn till elevernas behov och erfarenheter, psykologisk teori som grundval för undervisning och personlighetsutveckling med tonvikt på etik och moral som mål i lärarutbildningen hade också höga laddningar i detta mönster. ”Progressivisterna” ville ”...bygga en skola som tar hänsyn till barnen... [och] utgår från barnens behov” (Carlgren 1992, s 71), vilket den nuvarande skolan inte ansågs göra. Denna progressivistiska syn omfattade lärare i pedagogik, stadiemetodik, de estetiska ämnens metodik samt ämne-teoretiker i biologi.

Mitt på dimensionen skola-samhälle – och därför neutralt i detta hänseende – samt nära den andra dimensionens status quo-pol påträffades det mönster som antogs uttrycka en ”kulturkonserverativ ideologi”. Lärarutbildarna som hörde till detta fanns bland ämne-teoretiker och ämnesmetodiker – ursprung-

ligen var de alltså inte klasslärare – och betonade lära res autonomi visavi läroplanen, visade sig likgiltiga eller negativa mot skolans läroplan, som ansågs premiera ytlighet, och prioriterade disciplinär ämneskunskap.

Det tredje mönstret låg i samhälls- och förändringsdelen och antogs spegla en ”kulturradikal ideologi”. Alla ”radikaler” betonade lärarens och skolans roll i det föränderliga samhället men skilde sig sinsemellan åt i så måtto att en undergrupp önskade förse eleverna med intellektuella redskap för att kritiskt kunna analysera samhället – vikten av att tänka, tolka och distansera sig framhölls – medan en annan ville skapa handlings engagemang och träna eleverna i att praktiskt åstadkomma förändringar.

Carlgrens rön stöder alltså mina slutsatser att lärarutbildningens mål och innehåll varierar med hur kollegiet är sammansatt, men hon har dess utom lyckats fånga variationen i ett beskrivningssystem, lärarutbildnings ideologierna. Hon hävdar också att utbildningen av klasslärare vid de tidigare seminarierna präglats av ”progressivism” till skillnad från den universitetsbaserade utbildningen av ämneslärarna, vars orientering huvudsakligen varit ”kulturkonserverativ”.

Jag har ännu inte försökt att inordna mina 11 lärarutbildare i Carlgrens tre ideologiska mönster, och jag är inte säker på att det går så bra med hjälp av det material som jag talat om här – alltså lektionssamtalen och förklaringarna till dem.

Om vi återvänder till mina tre frågor:

- (1) Vad skall man mena med en undervisningsteori och hur tar den sig konkreta uttryck i praktiska situationer?
- (2) Vad betraktas som föredömlig undervisning och föredömligt ”lärarskap” i lärarutbildningen?
- (3) Råder det konsensus eller finns det olikartade uppfattningar om detta inom en institution? Hur kan man förklara svaret på frågan och vad har svaret för konsekvenser? kan de kanske ges de här svaren:

- Det finns ingen stark konsensus om föredömlig undervisning och föredömligt lärarskap. Pedagogiska uppfattningar som är helt oförenliga med varandra kan florera inom samma lärarutbildning. Risken finns att dessa aldrig öppet jämförs och konfronteras med varandra.
- Det tycks finnas vissa uppfattningar om föredömlig undervisning och föredömligt lärarskap, som alla delar. God undervisning förknippas t ex med kognitiv klarhet, medvetenhet, elevkontakt, och det kan finnas andra gemensamma element men de har inte låtit sig identifieras.
- Lärarutbildarnas privata undervisningsteorier kan sannolikt kategoriseras i flera övergripande mönster, t ex Carlgrens lärarutbildningsideologier, men kategorierna måste sannolikt betraktas som mycket diffusa.

Studenterna då?

Även studenterna betraktade pluralismen som ett naturligt och ofrånkomligt fenomen, vilket framgick av en uppföljning av undersökningen med två grupper av studerande under de sista veckorna av deras lärarutbildning (Ahlström 1993). Den ena gruppen ombads läsa 5-6 profiler före en intervju för att bland dessa söka identifiera och kommentera de två eller tre lärarutbildare som besökt dem under praktiken. Den andra gruppen fick i uppdrag att granska sina minnen av besökarna för att sedan i intervjun diskutera vad som skett under besöken.

Alla i första gruppen identifierade sina besökare. De flesta i den andra hade vaga hågkomster om vad som avhandlats vid besöken och tyckte inte sällan att synpunkterna tett sig ointressanta eller konstiga. De hade därför svårt för att beskriva besökarna. Tre av dessa hade dock gjort starka intryck på flera kandidater vilkas beskrivningar av dem visade stora likheter med profilerna. Ett viktigt skäl till att dessa lärarutbildare gjort intryck tycks ha varit deras benägenhet att acceptera och fördjupa studenternas egna perspektiv. De uppfattades därför som "hjälpare". Jag tror att dessa lärarutbildare mer än de övriga handlade i enlighet med Handals & Lauvaas (1983) huvudtes. Det är emellertid tveksamt om de kunde förse de studerande med nya perspektiv.

Övriga lärarutbildare tenderade att i högre eller mindre grad konfrontera studenterna med sina egna perspektiv på undervisning, och då detta tenderade att uppfattas som kritik tog studenterna i regel avstånd från synpunkterna. Lacey (1977) påvisade i en studie av lärarsocialisation bl a att en del studerande tog öppet avstånd från sina handledares synpunkter, medan andra av strategiska skäl falskt bejakade dem. Eftersom vi inte observerat de

båda studerandegrupperna i handledningssituationer, går det inte att avgöra hur de uppträtt där, men bland dem vi iakttagit i samband med lektionsbesöken och ibland samtalat med efteråt har vi noterat tecken på strategisk undergivenhet och några gånger öppet motstånd, om handledaren visat benägenhet att stötta motståndet. Detta aktualiserar frågan om effektiva tillvägagångssätt för att skapa ”synvändor” eller strategier för att öppna en studerandes ögon för andra perspektiv än de invanda.

Båda grupperna upplevde handledningssamtalen som episodorienterade. De såg sällan något samband mellan en besökares synpunkter på olika episoder och föreföll främmande för tanken att observationer och argument kunde vara genererade ur en implicit praktisk teori, ty i likhet med besökarna utgick de från att samtalens innehåll enbart styrdes av vad som hänt under lektionen. När vi påtalade de återkommande temana i varje besökares samtal och att dessa varierade från besökare till besökare, antog de studerande att detta berodde på olika ”läggnings” och ämnesspecialiteter hos besökarna. Utbildningen hade uppenbarligen inte fokuserat på likheterna och olikheterna som fanns mellan såväl lärarutbildares som studerandes praktiska teorier. Undersökningarna ger inga klara besked om vad studenterna tar till sig. Eftersom pluralismen inte är öppen och meningsskiljaktigheter inte diskuteras och analyseras, är det sannolikt att undervisningsmönster och uppfattningar om yrket, som studenterna bär med sig till utbildningen, snarare förstärks än blir ifrågasatta. Risken för att så är fallet har påtalats i flera olika sammanhang (t ex Zeichner & Liston 1987, Jönsson 1998) Det har emellertid gjorts få försök att analysera möjligheterna att reducera denna risk och att finna effektiva tillvägagångssätt för att åstadkomma ”synvändor”. Detta borde vara en utmaning för varje lärarutbildning.

Noter

1. Ett paradigm är mönster för tänkandet som forskare tillägnar sig under sin utbildning. Mönstret illustreras och konkretiseras av undersökningar som anses föredömliga inom disciplinen. Det innehåller tänkesätt, föreställningar och värderingar som är underförstådda och förgivettagna i dessa idealbilder av forskning. Eftersom paradigmat bärare oreflekterat övertagit synsätten, föreställningarna och värderingarna, som ingår i eller utgör paradigmat, och aldrig behövt uttrycka dem i ord, får det isbergskaraktär: Dess bärare är medveten om endast en mindre del av paradigmatets innehåll. Återstoden utgörs av tyst, omedveten och oartikulerad kunskap. Paradigmat är alltså normativt: Det anger vilka typer av problem som forskning bör syssla med och hur dessa bör angripas, kort sagt vad som är legitima problem och korrekta metoder, och därmed vad som inte är legitima uppgifter och korrekt genomförd forskning. Revolutioner i forskningen består enligt Kuhn i att ett förhärskande paradigm ersätts av ett nytt.

Referenser

- Ahlström, Karl-Georg (1993): Handlingsteori på vetenskaplig grund. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 2 (2), s 53-75.
- Ahlström, Karl-Georg & Jonson, Maud (1990):Handledning avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT – Kritisk utbildningstidskrift*, nr 57, s 56-68.
- Andersson, Catharina (1995): *Lära för skolan eller skolas för att lära. Tankemodeller i lärarutbildning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 45.
- Brusling, Christer (1987): ”Efteråt skakar jag bara av mig!” Handledning av praktikantlärare. *Rapporter från Institutionen för Pedagogik Göteborgs universitet*, Nr 10.
- Carlgren, Ingrid (1992): På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 102. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Emsheimer, Peter (1995): *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Licentiatavhandling i pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Franke, Anita (1990): *Handledning i praktiken. En studie av lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Linköping Studies in Education, Dissertations No 30.
- Handal, Gunnar & Lauvaas, Per (1983): *En strategi för handledning – på egna villkor*. Studentlitteratur.
- Jonsson, Maud (1984): Socialisation i ämneslärarutbildningen. *Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen*, 83. Uppsala universitet.
- Jönsson, Annelis (1998): Vad bidrar lärarutbildningen med i socialisationen till lärare? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3 (3), s 176-191.
- Lindberg, Owe (1997): Om lärarutbildningsproblematiken – några funderingar utifrån en internationell utblick. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6 (1), s 41-64.
- Marton, Ference & Svensson, Lennart (1979): Conceptions of of Research in Students’ Learning. *Higher Education*, 8, s 471-486.
- Lacey, Colin (1977): *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.
- Nespor, Jan (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, s 317-328.
- SOU 1978:86 *Lärare för skola i utveckling*. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning.
- Törnebohm, Håkan (1983): *Studier av kunskapsutveckling*. Karlshamn: Bokförlaget Doxa.

- Westin, Ola (1981): *On Political Socialization and Education: Investigations into an Argument for a Good Political Belief System*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education, 14.
- Zeichner, Kenneth & Liston, Daniel Patrick (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.