

# Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen

Tankar utifrån  
ett handlingsteoretiskt perspektiv

Mia Maria Rosenqvist

When teachers have completed their training and start working, they usually feel that the theories they have studied don't help them in solving the many practical problems confronting them every day in their work. In an action theory perspective the prevalent outlook on knowledge is dichotomized. Attention is focused either on theory or practice, they are not integrated. Aristotle put forward a distinction between two aspects of action, *poiesis* and *praxis*. I claim there is a risk that students focus on instrumental action, *poiesis*, aiming at grades and exams, rather than actions which are meaningful for their own sake, *praxis*. In the present article it is suggested that in order for the students to be able to integrate theory and practice it is necessary that during their training they are allowed to work in preschools and schools where they perform field studies and are paid a salary. Then, what is here called assimilative learning may be developed.

## Inledande bakgrund och problemformulering

I den här artikeln argumenterar jag för vikten av erfarenheten som grund för utbildning till lärare,<sup>1</sup> utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv (Ramírez 1992, 1993, 1995). Min utgångspunkt är också inspirerad av Deweys (1916/1999, s 363) uttryck: "Den enda lämpliga utbildning för yrken är utbildning genom yrkesutövning." Då jag diskuterar hur dagens utbildning kan påverkas av mitt resonemang har artikeln såväl en problematiserande som en delvis normativ accent.

## Utbildningen förr

När jag själv utbildade mig till förskollärare på 1970-talet fick vi ägna en del tid åt Piagets teorier. Så länge jag gick utbildningen var det vi läste om barns lärande och utveckling fascinerande och intressant men också ganska självklart. Det föreföll inte som det var några problem att tillämpa kunskaperna, det framstod klart och tydligt i böckerna hur man kunde göra och tänka. Som färdig förskollärare funderade jag senare många gånger över hur jag skulle använda mig av Piagets och andra teorier när jag klädde på barn, matade och lekte med dem och när jag lärde dem olika saker. Många gånger fick jag anledning att grubbla över olika teorier när barn inte ville gå ut eller ha ändamålsenliga kläder på sig. De problem jag fann i arbetet med kollegor och barn tyckte jag inte hade bearbetats alls eller i alldeles för liten utsträckning i utbildningen. Vi kritiserade utbildningen och tyckte den var för teoretisk, vi ville ut i praktiken och få ”riktiga” erfarenheter.

När jag var ute i praktik upplevde jag att det jag läst i böcker var långt borta från mig själv och barnens stöj och lek. Jag befann mig i en ny verklighet. Det kändes precis som *det jag varit med om på seminariet* (som det hette då) *var en helt annan sak än det jag upplevde i praktiken tillsammans med barnen och kollegorna i förskolan*. Det hände så mycket som jag inte förstod. Det slog mig att det var nu jag skulle behövt få hjälp att rikta min uppmärksamhet mot det väsentliga, läsa och diskutera tillsammans med andra för att hitta beröringspunkter mellan mina nyvunna erfarenheter i barngruppen, det som stod i böckerna/forskningslitteraturen och ”mästarens” erfarenheter. Jag saknade, med andra ord, utrymme för studier på plats, andra att tala och reflektera tillsammans med om det jag såg och erfor. Utbildningen då som nu utgår ifrån texter, böcker och exempel men oftast andras erfarenheter än de beröras. Detta får till följd att studerande endast delvis känner igen sig själva (eller kanske inte alls) i den situation de dagligen möter i utbildningen.

När jag sedan hade arbetat en tid som lärarutbildare upptäckte jag till min förvåning att studerande framförde samma kritiska synpunkter, det vill säga bristande verklighetsanknytning, som jag och mina medstuderande hade gjort mer än 20 år tidigare. I Bengt Linnér & Boel Westerbergs (2000) studie ger studerande uttryck för liknande kritiska synpunkter på dagens utbildning. Ett citat får belysa:

Vi skulle lära oss satslösning för satslösningens egen skull. Även om vi hade prov i TEXTANALYS så slängde de in en SATSLÖSNINGSUPPGIFT. Mitt i natten, när man vaknade, skulle man kunna det /.../ (Linnér & Westerberg 2000, s 81, versaler i original).

Kritiken bestod i bristande anknytning mellan *teori* och *praktik*. Teori kallades det som gjordes på seminariet och praktik när vi studerande var ute i olika förskolor och praktiserade. Genom ett sådant tänkande har vi lärt oss att teori är en sak och praktik något annat. Det förekom då som nu en *dikotomiserande* kunskapssyn i utbildningen.

Vi använder oss av språket som om det bestod av begrepp som motsatspar, som till exempel svart/vit, god/dålig, natt/dag, man/kvinna, teori/praktik, innehåll/form med flera (von Wright 1996, Käller 1993, Ramírez 1992). Självklart använder vi de nämnda orden i det vardagliga talet. Men om vi bara ser två alternativ, antingen det ena eller det andra och detta "antingen-eller-tänkande" blir *dominerande* i våra föreställningar om hur världen är eller hur människor förhåller sig till varandra, då blir utbildningen endast "halv". Moira von Wright (1996) skriver att dikotomin inte bara genomsyrar de organisatoriska aspekterna "utan även det tänkande som lärs ut, en fokusering på enskilda bitar där det inte egentligen finns något mellanrum utan endast tomrum" (von Wright 1996, s 88).

Maria Andrén förtydligar detta när hon skriver:

Vi är tränade i att tänka 'syfte' med vårt görande men när vår begreppsapparat får oss att tänka dikotomt om teori och praktik så blir 'syftet' ett löst påhäng, en 'slutstation', för det praktiska görandet (Andrén 2002, s 49).

Det verkar som att själva meningen går förlorad i det vi sysslar med när uppmärksamheten riktas mot antingen det ena *eller* det andra. Med hjälp av de aristoteliska begreppen, här tolkade och utvecklade av Ramírez (1995) kan ensidigheten i tänkande och handlande upphävas till förmån för ett både-och-tänkande som erkänner att teori och praktik inte står var för sig utan är inneslutna i varandra och varandras förutsättningar. När människor handlar utvecklas teorier som prövas i praktiken och som leder till nya handlingar som utvecklar nya teorier och så vidare.

Genom de aristoteliska begreppen, *poiesis* och *praxis* som två sidor av fenomenet handling, går det att förstå hur ensidigheten kan upphävas i handlandet.

Pedagogiska forskare har länge diskuterat förhållandet teori/praktik (Linnér & Westerberg 2000, Carlgren 1999, Bergendal 1990). I denna artikel diskuteras inte explicit denna problematik, utan vilka *konsekvenser* gränsdragningen mellan teori/praktik fört med sig för synen på lärarutbildningen och hur dessa kan förändras och dikotomin överbryggas.

## Handlingsteoretiskt perspektiv – poiesis och praxis

Redan i inledningen till *Den Nikomachiska Etiken (NE)* återger Aristoteles grunddragen i begreppen *poiesis* och *praxis*. Aristoteles skiljer mellan två dimensioner i *handlings*begreppet som Ramírez (1993, 1995) benämner för att handla och att göra. Människan ger mening åt sitt liv och sin värld genom att *handla*. En handling är personlig och konkret och implicerar således personligt ansvar. Att handla är att framföra en åsikt under ansvar och således inte något som man inte behöver bry sig om.

Med *praxis* kan den ena dimensionen i handlingen beskrivas som en aktivitet som är god i sig själv och som syftar till att vi menar något med våra liv genom att handla. Praxis är således inte en instrumentell handling. I praxis finns intentionen eller avsikten. Att språka med varandra är praxis eller när språket används för att ge mening åt vår tillvaro. Att läsa kurslitteraturen som något meningsfullt i sig, är praxis. I engelskan är det närmast ordet "action" som lämpar sig som praxis. Praxis innesluter även en etisk aspekt.

Med *poiesis* kan den andra dimensionen i handlingen beskrivas. Poiesis syftar till att tillverka något och att åstadkomma ett verk eller resultat. Att baka en sockerkaka, bygga ett hus eller att operera en patient är poiesis. Görandet i poiesis får också sin mening av de *mål* man vill uppnå. Sockerkakan blev god, husbygget blev ett arkitektoniskt konstverk och patienten blev frisk. Poiesis mäter effektivitet. Den del av läsandet av kurslitteraturen som är ämnad att visa att man läst ett visst antal sidor för att klara tentamen eller uppnå kurspoäng, är poiesis. Poiesis är instrumentella handlingar. Att övertala någon till något är poiesis. Ger man presenten för att man pliktskyldigast känner att man måste, men egentligen inte vill, då är det en instrumentell handling. I engelskan är det närmast "make" som i "make a cake" som motsvarar poiesis.

Man skall inte uppfatta poiesis och praxis som antingen-eller. Poiesis har en praxissida och praxis har en poiesissida. Trots att bakandet resulterade i brända bullar så finns det meningsfulla intentioner i aktiviteten, bakande. En verksamhet präglas av både poiesis och praxis. Men nuvarande samhälle domineras av poiesis, en teknologisk anda menar Ramírez (1992). Som en följd av detta har vi försummat att utveckla begrepp för praxis: "därför famlar vi och blir otydliga, även för oss själva" (Andrén 2002, s 49).

Utgångspunkten i denna artikel är att en dikotomiserad kunskapssyn för med sig ett tänkande i att "göra", tänkande om "metoder", om "mål" och om yttre former, den ena sidan av saken. I von Wrights (1996) studie

uttryckte sig de studerande på följande sätt: ”Nu har jag lärt mig ämnen, och jag har lärt mig om barn. Men vad finns däremellan?” Jag tror studerande här tänker på frågor om *hur* hon/han kan eller bör göra och handla – utifrån sina ämneskunskaper i förhållande till *vad* hon/han nu vet om barn. Andrén (2002) skriver att

många av mina kollegor efterlyser ”vetenskapliga bevis” [...]. De traditionella metoderna som kan ge ”inspekterbara data”, det vill säga enkäter eller andra studier, kommer aldrig i närheten av den djupa och komplexa kunskap som vi själva bär på (Andrén 2002, s 65).

Det är således generella normativa regler om hur man bör eller kan göra som efterlyses.

Vi är upplärda att vara målinriktade och uppnå resultat. I denna begreppsförvandling byter praxis innehåll med poiesis, det har uppstått en begreppsblindhet. Orden har bytt mening med varandra. Praxis får betydelsen ”i sin praktiska vardag”, där praktisk står för tillämpning eller övning. Om man talar om alla handlingar som sådant göra, bidrar man till att reducera samtliga handlingar till poiesis och då blir också teori reducerad till praktik och metoder. I detta tänkande blir lärarstuderande praktiskt och den praktik hon/han gör blir fylld av uppgifter som ”skall göras”, när praktik i stället borde vara att utvärdera meningen med yrket, det man skall bli, det vill säga praxis. ”Learning by doing” är ett känt uttryck som tillskrivits John Dewey (1859–1952),<sup>2</sup> och som ofta återkopplas i förskole- och skolsammanhang. Hans pedagogik tolkades, enligt min mening, utifrån ett poiesisperspektiv i det att det var endast ”doing” i uttrycket som uppmärksammades, medan hans filosofi (praxis) inte blev problematiserad. I utbildningarna har man börjat använda uttryck som förskole-, skol-förlagd eller verksamhetsförlagd del istället för praktik. Kanske har dessa benämningar vuxit fram just i syfte att fokusera praxis i utbildningen. Men som vi alla vet så räcker det inte med att byta namn på något om innehållet och aktiviteterna förblir vid det tidigare. Det krävs något mer. ”När människor börjar tänka och veta, börjar de också handla/agera”, skriver Käller (1993, s 17). I ett handlingsteoretiskt perspektiv är det snarare tvärtom så att när vi börjar handla och agera börjar vi också tänka och veta.

### Handlingar förtingligas/objektiveras genom språket

José Ramírez (1992) menar att det sker ett ”förtingligande” av språket när ord och uttryck förlorar sin mening genom att aktiviteter som är verb ersätts av substantiv, det vill säga ting. Förtingligandet kan också översättas med

objektivering. Vi tänker i mål, metoder och objekt, istället för att se handlingen, ser vi föremålen, sakerna, de yttre formerna. Ett exempel från förskola-skola är talet om samverkan. Det är vanligt att man säger ”förskola-skola-samverkan”, när det egentligen handlar om *aktörer* från de båda skolområdena som samverkar med varandra. Genom att använda substantivet *samverkan* istället för verbet *samverka* blir *samverkan* en sak, ett ting och aktörerna i *samverkan* blir diffusa, de förtingligas. Som en följd av det substantiverande språkbruket kan gränsen mellan förskola och skola komma att suddas ut och förskola att uppfattas synonymt med skola. Förskolans goda ideal slukas av skolans.<sup>3</sup> Många verksamma inom förskolan kan börja identifiera förskoleverksamheten med traditionell skola och även börja tänka och tala i skoltermer som till exempel ”rast” och ”elev” (Rosenqvist 2003). Talet om *samverkan* förblindar och vi uppfattar inte handlingarna bakom tingen, endast aktiviteterna som till exempel vad barnen kan sysselsättas med – och då riskerar lärandet att komma i skymundan.

### Ensidigt instrumentellt perspektiv istället för teorier integrerade med egna erfarenheter

Christer Brusling (1991) redovisar en studie i vilken studerande, handledare och praktikledare ombads svara på några frågor om förväntningar inför den skolförlagda delen av utbildningen. Handledare förväntade sig att studerande skulle ha utvecklat dygder som bland annat motivation, mod, anpassning och att vara kritiska. I ett handlingsteoretiskt perspektiv kan detta vara problematiskt då dygder visar sig i handling och är svåra att ha uppfattningar om a priori. Jag tror inte man bör förvänta sig att någon skall redovisa motivation, mod och så vidare, inför något vederbörande inte erfarit. Kunskap som fått betydelse för oss är sådan kunskap som vi samlat på länge genom erfarenhet.

Erfarenheter är något som studerande förvärvar genom *tillämpning och bearbetning*, som i sin tur fordrar övning, uppmärksamhet och reflektion (Ramírez 2001). Sådan erfarenhet fås genom studerandes konkreta upplevelser, högskolehandledarnas<sup>4</sup> erfarenheter, vetande ur böcker genom att läsa och tänka, det vill säga genom bokligt-intellektuella kunskaper, det Aristoteles kallade för *episteme* samt genom förebilder. *Episteme* uppnås genom logiska tekniker och genom att till exempel läsa böcker. *Episteme* kan också vara föremål för undervisning. Här får studerande veta om sådant ”som inte kan vara på annat sätt” (*NE*). För att utveckla sitt kritiska tänkande krävs också *fronesis*. *Fronesis* betyder handlingsklokskap, det är kunskap om sådant som kan vara på annat sätt, det som är föremål för handling eller för produktiv aktivitet (*poiesis* såväl

som praxis). Fronesis innehåller även omdöme. Fronesis handlar om att förvärva klokskap om det som är ovisst (NE).

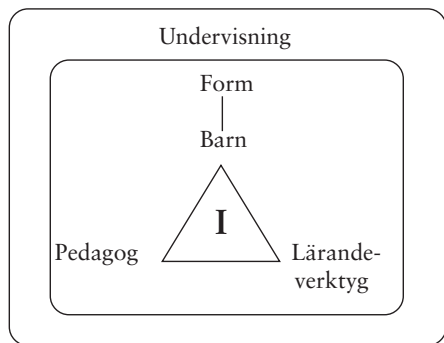
Humanvetenskap används här synonymt med ett handlingsteoretiskt perspektiv i vilket erfandet är centralt. Humanvetenskap sysslar med *hurfrågan*, människan i tidsliga och rumsliga sammanhang med existentiella konnotationer. Humanvetenskap handlar om människan i allmänhet och varje människa i synnerhet, humanvetaren ser till personen, var och en.<sup>5</sup>

Om man ser till de studerandes behov så är det deras erfarenheter som bör bilda grunden eller utgångspunkten i utbildningarna, dels deras redan förvärvade erfarenheter, dels nya. Erfarenheten som grund eller utgångspunkt, skulle bidra till att förskole- och skolverkligheten inte idealiserades (Fransson & Morberg 2001, s 274). Följaktligen bör mycket av det som idag sker i högskolan flyttas ut och bearbetas i förskole- och skolmiljöer, i de sammanhang där ”det händer”. Första tiden i utbildningen kunde då ägnas åt studerandes egna berättelser om sin upplevda skolgång som elever. Dessa erfarenheter kunde sedan bilda utgångspunkt för didaktiskt filosofiska diskussioner i grupper som inte är större än att högskolehandledaren hinner samtala med dem alla och med var och en av dem utifrån egen förvärvad fronesis och episteme.

### Erfarenheter i situationen skapar utgångspunkt för innehållet

Begreppsparet *innehåll* och *form* brukar ses som ömsesidigt påverkande. Om man väljer ett visst innehåll, litteratur, läroplaner etc kommer detta att påverka formen för undervisningen och tvärtom (Arfwedson 1998).

Innehållet kan dock ses på olika nivåer, inte bara i böcker och läroplaner etc. Ur ett handlingsteoretiskt perspektiv skapas innehållet (’I’ i figuren nedan) i interaktionen mellan barn–pedagog–lärandeverktyg och form utifrån den kontext som är för handen.



Pedagog, lärandeverktyg, barn och form är givna variabler medan innehållet i undervisandet och lärandet inte är givet på förhand. Det uppstår eller skapas i varje situation. Först efteråt vet man vilket innehåll det blev (Rosenqvist 2000, s 34).<sup>6</sup>

Det är inte texten i boken som sådan som utgör innehållet. Inne-

Figur 1. Hur undervisningens olika aspekter förhåller sig till varandra.

håll finns även på ett annat plan nämligen i det som växer fram i samspelet mellan aktörers erfarenheter (studerandes som högskolehandledares) och hur de samtalar om sina erfarenheter i förhållande till litteraturen i den rådande kontexten. Detta samtal utgör basen för lärandet. De studerande skall med andra ord inte tala så mycket *om* utbildningen/världen, utan samtala om sitt *blivande* till lärare, som om de var *i* verksamheten med barn och blivande kollegor. En förutsättning för att den nya utbildningen skall lyckas är att man vänder på det hela och lägger varje studerandes erfarenhet som grund och utgångspunkt för lärandet. Då kan det bli en utbildning *genom* yrkesutövning, som Dewey skrev. Visserligen kan man lära sig *om* något, till exempel om förskolläraryrket utan tidigare erfarenheter att falla tillbaka på, men att *bli* lärare är något helt annat. För att bli det är det nödvändigt att handla i autentiska situationer i befintliga barngruppssammanhang.

### Assimilativ kunskap – att erfara, tillämpa och att bearbeta

Den kunskap som skapas i en verksamhet kallar Ramírez (1992, s 37) för assimilativ kunskap. Den traditionella vetenskapen har hittills inneburit att ackumulera kunskap. Med assimilativ kunskap menas att kunskap inte är något i sig utan *erfarenhet*, *tillämpning* och *bearbetning*. Att erfara är att uppleva i en oavbruten kedja under människans hela liv. Erfarenheter är något som man råkar ut för, som hela den mänskliga konstitutionen reagerar på. Erfarenhet leder till praktisk visdom, som mognar fram genom återkommande betraktande av samma händelse eller fenomen, vad som i aristotelisk teori benämns *theoria*, den högsta formen av *praxis*. Erfarenheten griper in i våra liv och leder oss vidare, den sätter spår. Man kan också som Illeris (2001) tala om erfarenhetslärande, ett lärande som sker när studerande ges möjlighet att uppleva väsentliga problem som bearbetas i en fortsatt erfarenhetsprocess, som ger dem nya insikter. Erfarenhetslärande sker enligt Illeris ”på basis av redan etablerade erfarenhetsmönster och utifrån ett framåtriktat handlingsperspektiv” (Illeris 2001, s 146). För att uppleva ”väsentliga problem” behöver uppmärksamheten övas.

I ett handlingsteoretiskt perspektiv ges studerande möjlighet att bearbeta sina erfarenheter ”där de är” i syfte att komma till, vad Ramírez kallar för handlingsklokhet, *fronesis*, som här möjligen också kan översättas med ”reflekerad kunskap”, kunskap som prövas och övas. Men om praxisspåret gått förlorat kommer *fronesis* att hänga i luften. Det finns inga ”mästare” att fråga som vet och kan.



Människan *erfar* kontinuerligt i alla sina verksamheter och befinner sig med andra ord ständigt i processer. Hon är i tillblivelse, på väg att bli något mer. Det handlar med andra ord om ett blivande till lärare genom de handlingar de studerande företar sig. Uppgiften borde vara att bli klokare på vad det hela går ut på, inte att ha blicken riktad mot konkreta mål och delmål som att bli färdig lärare, att läsa den och den kursen, klara tentor och få ut poäng. Sådana konkreta mål för "görat" genomsyrar som det nu är, i många fall, utbildningen medan handlingsdimensionen oftast är osynlig. Då utvecklas inte begrepp med praxisinnehåll och därför känns utbildningen ibland meningslös och tom.

En utbildning som byggs från ett humanvetenskapligt eller handlings-teoretiskt tänkande ger studerande möjlighet att reflektera över vad som händer när det händer, vad som i aristotelisk terminologi benämns *kairós* som betyder tid, men inte klocktid utan snarare stund, som i den rätta stunden, mognadstiden. *Kairós* är att handla i rätt ögonblick. Det gäller att handla klokt i stunden, lyssna, använda sin intuition och handla på bästa sätt och ha insikten om att tiden är mogen och att utnyttja tillfället.

Det vanliga är att vi är bundna av den kronologiska tiden, *chronos*. Antal boksidor skall läsas och papper skall skrivas inom givna tidsramar. De studerande skall naturligtvis läsa böcker och aktuell forskning, men det de lär genom att läsa om teorier, menar jag, blir endast sparad eller ackumulerad i pärmar om det inte finns någon handlingskloket att relatera till.

Syftet med *bearbetandet* är att kunskapen skall komma till användning, att tillämpas i den egna praktiska verksamheten så arbetet blir meningsfullt, då utvecklas praxis. Det meningsfulla visar sig såväl i processen som i uppnåendet av resultatet. I bearbetningen finner den studerande svar på de frågor om sitt kommande yrkesarbete, svar som med nödvändighet måste vara provisoriska då process och resultat samverkar. Något barn, liksom någon studerande behöver arbeta med processen medan ett annat barn eller en annan studerande behöver komma fram till konkret resultat. Människor befinner sig i olika bearbetningsfaser.

## Utbildningen nu och i framtiden

Ett problem med utbildningen, som jag ser det, är att studerande inte får lära sig *på riktigt* utan bara på låtsas (jfr Carlgren 1999, s 10). Den verksamhetsförlagda delen i utbildningen får därmed en poiesiskaraktär som töms på sitt praxis-innehåll.

Den assimilativa kunskapen förvärvas genom lång tid av insiktsfull tillämpning under hela utbildningstiden. Det meningsfulla är inte menings-

fullt förrän det tillämpats, vilket sker genom att studerande under längre perioder av utbildningstiden vistas i "tillämpningsmiljöer" där de kan erfaras yrket. Att bli något bygger på såväl poiesis som praxis medan dagens utbildning mer sätter en ära i teoretisk kunskap och effektivitetsmål, vilket innebär poiesis. En ändamålsenlig utbildning bygger på praktiskt gjorda erfarenheter av handlingar som förekommer i livet (förskolan/skolan), som återkommande bearbetas i relation till forskningslitteraturen under erfaren (sak)kunnig handledning. Genom att studerande får ställa sitt kortare perspektiv mot en mer erfaren pedagogs perspektiv kan hon/han också lättare se vad som är mera rimligt i en given situation. För som Aristoteles själv skriver i *Nikomachiska Etiken* (NE 1139a33–b11) "Enbart tänkandet sätter nämligen ingenting i rörelse, utan härtill krävs att det utförs för ett ändamål och är praktiskt." Carl Anders Säfström (1996) menar att det finns en risk för att utbildningarna teknologiseras och detta, enligt min mening, även om utbildningen förnyas enligt kommitténs förslag. Man kan också säga att utbildningarna akademiseras utan att de för den skull blir akademiska yrkesutbildningar som ger studerande förståelse i både episteme, theoria, och fronesis.

Erfarenheter från min studie (Rosenqvist 2000) pekar på att begrepp och problem kontinuerligt behöver bearbetas under hela utbildningstiden för att förändring av föreställningar skall ske. För detta krävs sannolikt kunniga högskolehandledare och då behöver dessa teoretisk fördjupning (jfr Madsén 1996). Studerandes möjlighet att fritt ta upp och grundligt bearbeta problem när de stöter på dem i utbildningen oberoende av vilken kurs de läser just då, är en grundförutsättning för erfarenhet och kunskap som praxis. Mot den bakgrunden är det snarare fördjupning inom det assimilativa kunskapsområdet som behövs. Detta kommer tydligt fram i Linnér & Westerbergs (2000) studie genom en av de studerandes reflektioner. Problemet är inte enbart att kunskaperna från ämnesinstitutionerna är oflexibla och oreflekterade:

Nej, problemet tror jag handlar om, att diskrepansen mellan att själv lära och att hjälpa någon att lära, är så stor. Som student på lärarhögskolan får man inte den teoretiska hjälpen SAMTIDIGT med den praktiska övningen. Det är NU /.../ som hon hade behövt träffa sina lärarutbildare för att verkligen diskutera "varför jag gör som jag gör" (Linnér & Westerberg 2000, s 71. Versaler i original).<sup>7</sup>

Först två år efter utbildningen och sammanlagt efter 5,5 år började hon få syn på sin praxis. Utbildningsåren var en enda lång väntan på att bli "färdig".

I en utbildning med en handlingsteoretisk utgångspunkt blir skolor i respektive kommuner mer av upplevelse- och bearbetningsställen, och därigenom också den plats där den studerande lever största delen av sin utbildningstid. Det blir då också ett mer realistiskt och verklighetsanknutet sätt att utbilda sig på. Högskolan blir ett resurscentrum som kan erbjuda professionell handledning och de senaste IT-möjligheterna. Studerande och högskolehandledare rör sig fritt mellan de två miljöerna beroende på vilken som bedöms vara den bästa platsen för det som behöver göras.

### Kursplaner som ”skelett”

Av det hittills förda resonemanget följer att kurser inte kan planeras som genomtänkta kursplaner med delkurser och detaljerade målbeskrivningar med mera. Inte förrän efteråt kan studerande formulera *sin* kurs(plan), det vill säga, vilken kurs de haft, vad de varit med om och vad de tycker sig ha lärt och framförallt vad de tycker sig ha saknat, som sedan kan bilda utgångspunkt för nästa kurs. Högskolehandledarens uppgift blir här tvåfaldig: Å ena sidan skall hon/han förhålla sig till den studerande så den studerande förmår integrera nyvunna erfarenheter i förhållande till episteme, men å andra sidan kommer högskolehandledaren också att integrera egna nyvunna erfarenheter och teorier. Handledandet får då en självuppfyllande funktion som meningsfullt i sig, man lär av varandra. En förutsättning är givetvis att högskolehandledaren är informerad om var forskningspositionen inom olika områden befinner sig, för att kunna bistå den studerande med litteratur och forskningsrapporter, men framförallt egen fronesis. Ur dessa erfarenheter växer högskoledidaktiken fram.

Om de studerandes erfarenhet läggs som grund genom hela utbildningen får denna en inbyggd progression genom att erfarenheter kontinuerligt byggs på (Morberg, Öhlund & Åhmansson 2001). Progressionen byggs upp av studerandes erfarenheter tillsammans med sina högskolehandledares. I en utbildning som här skisseras kommer studerande att uppleva påtagliga situationer och händelser som gör dem medvetna om uppenbara brister. Sådana kritiska händelser eggjar studerande att ta reda på mer. Behovet av specifik kunskap blir uppenbar för dem och ytterligare motiverande från högskolehandledarens sida blir överflödigt.

Kursplaner kan ge ramar, utgöra ”skelett”, men själva kursen designas/växer fram efter hand. En del lagstiftade frågor som till exempel sådana om jämställdhet måste naturligtvis alla studerande ha erfart och bearbetat. Andra sådana frågor som lärosätet bedömer som viktiga kan finnas med i en checklista och prickas av efter hand.

Även litteraturen blir till under ”kursens” gång. Den studerande har konstaterat att hon/han behöver veta mer om något. Beroende på vilka frågor den studerande finner nödvändiga att förstå mer om för att klara av problem hon/han stött på växer nödvändig litteratur fram. Litteratur som *alla* studerande måste läsa är inte given. Kontentan kan ändå vara att de flesta studerande läst i stort sett samma litteratur men poängen är att ingen i förväg bestämt vilken och när den skall läsas. För att hålla ordning på vad den studerande arbetat med kan ”portföljer” vara ett bra sätt.<sup>8</sup>

### Den verksamhetsförlagda utbildningen består av många delar

Utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv blir det påtagligt att studerande deltar i aktiviteter ute i förskolor och skolor på riktigt under eget ansvar (Fransson & Morberg 2001). Ett sådant ansvar kan till exempel ges studerande genom (prov)anställning i praktikkommunen under viss tid av utbildningen mot rimlig lön. Då först kan den studerande skaffa sig insiktsfulla tillämpningar och ta ansvar på riktigt. När studerande tar ställning till problem på riktigt kommer även litteraturen och högskolehandledaren med alla sina erfarenheter till verklig nytta.

Den verksamhetsförlagda delen av utbildningen kan således bestå av olika delar. Utöver seminarier och föreläsningar kan det förekomma *fältstudier*, studerande ser sig omkring, besöker andra förskolor, skolor och närmiljöer. Det kan förekomma *observation*, studerande gör systematiska observationer/intervjuer. Det kan förekomma *praktik*, den studerande utför olika uppgifter och sysslor och som *anställd* mot slutet av utbildningen utför hon/han undervisande uppgifter. Som jämförelse kan nämnas att även läkarutbildningen har anställning inbyggd i utbildningen och blivande psykologer är anställda med lön, innan de får ut sin examen. Med tanke på att den assimilativa kunskapen tar lång tid att förvärva är det också rimligt att studerande ges lön under en period av utbildningen.

I en utbildning som här skisserats går studerande ut till sin ”partnerskola” tom på uppgifter från högskolan. Innehållet eller uppgifterna skapas ur självvunna erfarenheter sammanvävda med högskolehandledarens.

## Ökat självbestämmande snarare än ökad valfrihet

Den struktur av utbildningen som föreslogs av lärarutbildningskommittén borde medge stor frihet för studerande att utforma sin utbildning själva. Valfrihetstanken är central i utredningen och ses allmänt som ef-

tersträvansvärd och som kriterium för kvalitet vid rekrytering av studerande. För att skapa praxis, menar jag, behövs snarare mer av självbestämmande, inte nödvändigtvis mer av kvantitativ valfrihet. För många valmöjligheter kan leda till det rakt motsatta, förmodligen kan det också förvirra snarare än vara till hjälp.

Självfallet skall studerande kunna välja i större utsträckning än som hittills varit fallet vid många lärosäten. Men i dagens samhälle och i utbildningen erbjuds en valfrihet för dess egen skull. Ramírez (1986) menar att den liberala frihetstanken i själva verket fjättrar och gör människor handlingsförlamade och då tappar man förmågan att välja vilket får till följd att människor blir ”värdeinvalida”, som Matti Bergström (1990) kallar det. Frihet kan ses på annat sätt, menar Ramírez, till exempel som förmåga att välja, som handlingskvalitet och finns då i själva medvetandeakten. Det är i själva väljandesituationen som handlingen visar sig och blir tydlig, att välja är att ta ställning. En handling är något som vi kunde ha gjort annorlunda om vi velat. Att rösta är till exempel inte alltid detsamma som att vi också har handlat och därmed gjort ett val.

Praxis medvetandegörs då vi tar ställning för något men vi väljer också bort något annat. I väljandet får vi syn på våra egna intentioner, varför jag väljer det ena och inte det andra. Valfriheten visar sig i praxis, om vi förmår välja. Valfriheten kan inte bevisas med till exempel mängden kurser. Valfrihet av ting/produkter är en sak medan valfrihet som syftar till filosofiska och pedagogiska kvaliteter är något annat.

I tränandet av förmågan att välja utvecklas fronesis, det praktiska förnuftet, man skulle kunna säga att förnuftet ”renas” från irrationella inslag, det blir sunt. Övandet i att välja det bästa *möjliga* innebär ett personligt handlande och personligt ansvar genom vilket den studerande blir allt bättre på att förhålla sig självständig. På så sätt blir erfarenheten en slags elementär *riktninggivare* eller det bildas erfarenhetsmönster i konkreta här-och-nu-situationer, som varje studerande sedan bygger vidare på (Illeris 2001). Det är viktigt i sammanhanget att betona att de val vi gör sällan är slutgiltiga, vi gör så gott vi kan i den givna situationen med de förutsättningar som är för handen. I ett livslångt lärandeperspektiv innebär det att vi senare kanske väljer om, ifall meningen med det hela ändrar karaktär.

Högskolehandledarens uppgift blir av orienterande slag som att skapa förutsättningar för studerande att kunna bli självbestämmande. Studerande blir då också medskapande av den verksamhet de senare skall arbeta i på riktigt. Metod, som diskuterades tidigare, är något som den som redan ”varit där” kan berätta om för andra. Men om ingen situation upplevs på riktigt i utbildningen, om den studerande inte går vägen själv så kan heller inte andras kunskaper värderas och eventuellt övertas. Det

är snarare den heuristiska metoden det här är frågan om. Studerande söker sig fram och prövar olika alternativ med hjälp av forskning samt egna och andras erfarenheter. Poiesis syftar inte till att hitta en "metod", utan många. Den studerandes "sätt" relateras i sin tur till barnens praxis. Barn kommer alltid att vilja olika saker, fordra olika vägledning och stöd och följaktligen behöver studerande som examinerad lärare en arsenal av olika (arbets)"sätt". Högskolehandledarnas uppgift bör framförallt bestå av att vara insatta i litteraturen och kunna tolka situationen ur olika pedagogiska/psykologiska/sociologiska och filosofiska perspektiv. Handledandet blir ett led i utvecklingsprocessen mot ökad fronesis.

För högskolehandledaren handlar det således om att förmå varje studerande att för sig själv (och andra) muntligt och skriftligt formulera vad hon/han tror sig veta och kunna i och om yrket och bygga vidare från det. Det finns alltid många vägar, eftersom det finns många studeranden. Reformen som visar på en enda väg, i detta fall frihetens väg, är odemokratiska. En enda väg oberoende om den är frihetlig eller förutbestämd kan leda till inhuman behandling av de studerande om dikotomin tas som utgångspunkt då det i så fall är antingen det ena *eller* det andra som erbjuds. Men det som passar den ena passar inte den andra. Ett utbildningssystem i humanistisk anda skulle erbjuda möjligheter att studera såväl inom frihetliga omständigheter som inom mer utstakade vägar. Strängt taget är det kanske så i nuläget att det endast skulle behövas två ingångar till utbildningarna, en verksamhetsförlagd och en högskoleförlagd.

## Att utveckla utbildning via erfarenhet

Jag vill skilja på förändring och utveckling med hjälp av Mons Montelius (1996). Han jämför förändring med en sten som vittrar sönder till grus, medan utveckling är något som blir något annat genom att förverkliga de inneboende möjligheter som finns, som till exempel fröet som utvecklas till ett stort träd. I en utbildning sedd ur ett handlingsteoretiskt perspektiv krävs att studerande dokumenterar erfarenheter i utbildningen i syfte att hålla utvecklingsprocessen synlig, vilket med fördel kan ske genom "portföljmetoden". Inom varje högskola samlas erfarenheter från kurser i kursportföljer som grund för den fortsatta utvecklingen av utbildningen. Från varje högskola leds nyvunna erfarenheter vidare uppåt i hierarkin. På kommunnivå sker motsvarande process. Sammeltagna erfarenheter från landets kommuner diskuteras i årliga nationella konferenser under ledning av ansvarig myndighet. Dokumentationen från konferenserna läggs sedan till

grund för nya beslut, rekommendationer och utvecklingsprojekt. En sådan strategi skulle också stödja innovationer och kreativa idéer.

Erfarenhetskunskap går inte i samma spår som samhällsutvecklingen som går mot specialisering och förfining. Om varje studerandes erfarenhet i utbildningen begrundas och tas på allvar och leds in i utbildningssystemet skulle utbildningen reformeras av sig självt på ett harmoniskt sätt istället för genom plötsliga påbud uppifrån. För många avbrott i lärares arbete är störande och ”kan slå undan benen för lärarna – de får ständigt börja på nytt” (Carlgren & Marton 2000, s 80). Skolverkligheter är pedagogernas erfarenheter som också i större utsträckning borde styra förskolans och skolans lagar. Politiker måste också ställa sig frågan om det är relevanta förändringar som man vill genomföra. Har pedagogerna frågat efter dem eller är besluten snarare ett ensidigt politiskt poiesisengagemang. Här finns också en laddning som griper in i diskussionen om vad demokrati är som, tycker jag, är relevant i detta sammanhang.

## Erfarenhetsakademier behövs

Vi lever i en tidsepok när äldre människors erfarenheter inte tillmäts samma värde som ungas. Äldre har erfarenhetskunskap som unga ännu saknar. Christina Thunwall (1997) menar att man kan se livsklokhet som motvikt till kortsiktiga projekt som, anser hon, tycks bli det nya sättet att organisera arbetet på. Hon skriver:

Den egna erfarenheten är den fasta (så fast den nu kan bli) punkten som var och en har att utgå ifrån när normsystemen brakar ihop. Den som gör det möjligt att orientera i kaos. Den som gör det möjligt att vara självständig, att hitta ett eget språk, ett eget spår. Den reflekterande erfarenheten skiljer den mogna människan från den unga som gör det mesta för första gången och i mycket följer instruktioner och regler konstruerade av andra. Den mogna människan har insett det som var en självklarhet för Aristoteles nämligen att varje regel måste tillämpas med omdöme, regelsamlingen kan inte föregripa alla verkliga situationer i all deras komplexitet (Thunwall 1997, s 4).

Unga människor som ännu inte har livserfarenhet känner sig tryggast när de får råd och kan följa givna regler (von Wright 1996). Hur skulle det förresten kunna vara på annat sätt? Unga människor har ännu inte utvecklat fronesis, skriver Aristoteles i *NE*. Det är naturligt om nyutexaminerade lärare känner behov av kontroll som att alla barn helst bör göra samma sak samtidigt. En väl genomförd samling med en grupp barn upp-

levs av till exempel förskollärare som kriterium på yrkeskompetens och lämplighet (Rubinstein-Reich 1993). Nyutexaminerade lärare på väg att bli mogna och professionella pedagoger behöver stöd av erfarna för att våga pröva. Stöd kan bestå av många saker, men det är *visandet* i undervisning som verksamma lärare har fler och mer erfarenheter av än de oerfarna. Med detta menas inte att den mer erfarna skall visa, så att den mindre erfarna kan göra likadant. Gunilla Silfverberg (1996, s 99) formulerar det jag menar på följande sätt: ”Erfarenheten är inte abstrakt utan konkret och universell i den meningen att när man förvärvat den bär man den med sig och den blir vägledande i liknande situationer.” Någon kan aldrig visa någon annan hur den andre skall göra. Gunnar Bergendal (1991) är inne på detta när han skriver:

Det finns ingen fast grund, ingen början på vilken kunskap och vetande kan byggas, vi måste i varje fråga bilda oss ett omdöme och kritiskt pröva det. Är vi övertygade om att omdömet håller åtminstone provisoriskt, kan vi gå vidare ett steg (Bergendal 1991, s 30).

Vägledning är viktig för omdöme och kritisk prövning.

Fronesis och kairós är sammanbundna med varandra. *Kairós* innebär för den professionelle pedagogen att hon/han inser det rätta ögonblicket att handla. ”Att ha fronesis innebär då att handla på rätt sätt, på rätt plats och vid rätt tidpunkt” (Ramírez 1995, s 169). Ytterst är det relationen till barnet i den specifika situationen som bildar grund för handlingen i vilken omdömet (fronesis) visar sig. ”Relationens djup och ögonblickets känsla blir således vägledande för handlandet” (Rockström och Jonasson 1986, s 73).

Ett omdöme kan således inte – i betydelsen fronesis – prövas som Bergendal skriver. Omdöme är inget fast och avskilt, det är bundet till kairós (”timing”). Omdömet visar sig i varje situation och finns inte kairós med i handlandet kan det ändå bli fel hur gott omdömet och avsikten än var i den specifika situationen. ”Det kloka varierar från fall till fall” (NE 1141a–b6).

Därför kan aldrig någon, hur erfaren denna person än är tala om för någon annan hur hon/han skall handla i just den situationen. Men den erfarna kan ge vägledning genom att dela med sig av sina erfarenheter. Genom att den erfarna berättar och ger exempel kan en studerande känna igen en liknande situation som är på väg att inträffa eller som kan inträffa längre fram. Den mindre erfarna kan genom den mer erfarna skaffa sig beredskap för alla de otaliga dilemmasituationer (Colnerud 1995) den förstnämnde senare kommer att befinna sig i. Detta innebär för en studerande



i en flerårig utbildning att det kan kännas tryggt att ha någon erfaren person att tala med under flera kurser över en längre tid.

Jag menar som Dewey (1916/1999) skriver, att förändring i utbildningssystemet i grunden är en förändring av den inre dispositionen. En ny lärarutbildning leder inte automatiskt till förändring av studerandes och ännu mindre av verksamma pedagogers ”sinne och karaktär”. Det nuvarande utbildningssystemet ”framkallar konstant aversion, motvilja och en önskan att fuska och slingra sig undan. Varken hjärta eller tanke finns med i deras arbete” (Dewey 1916/1999, s 370). Om det är som Dewey skriver borde en professionell utbildning som tror på studerandes egna omdömen skapas utan kurspoäng och betyg som värderingsinstrument, då sådana driver utvecklingen mot poiesis.<sup>9</sup>

Sist och slutligen handlar det om hur vi talar med varandra. För att en yrkeskår skall kunna sägas vara professionell, som utredarna till den nya lärarutbildningen förespråkar, brukar det krävas att kåren utvecklar etiska koder som till exempel ett yrkesspråk (Colnerud & Granström 1995). Enligt Silfverberg (1996) sker detta som ett svar på den decentralisering/frihet som genomförts under 90-talet, koderna står då för en ny styrning, en kollegial styrning som pedagoger i arbetslag utformar själva. Kanske måste man gå utöver traditionella professionsteoretiska ansatser och analysera undervisningens och lärandets unicitet för att hitta de kritiska nivåer i utbildningen som behöver avtäckas. Då först kan kanske en kontinuerlig utveckling av profession och utbildning ske (jfr Selander samt Svensson, i Selander 1989). En profession som grundas i erfarenhet och handling.

I den allmänna retoriken anses det fult att tala om *hur*-frågan, som man brukar uttrycka det, till exempel hur studerande kan eller bör göra när de exempelvis vill ”knyta an till barnens vardag” (se t ex *Lpo* 94 och *Lpfö* 98). Jag tror att frånvaron av analyser av problem som pedagoger dagligen brottas med i sin tur skapar förtroendeklyftor mellan utbildning, forskare och verksamma pedagoger då de problem som studerande senare stöter på visar sig inte behandlats i utbildningen. Detta pekar på det faktum att utbildningen utformas mer utifrån andras erfarenheter och ideal än pedagogers arbete. Reformers genomförande måste även kunna behandla frågor som studerande är uppfyllda av utan att för den skull ge styrande råd och anvisningar.

Dagens situation och sociala världsbild har förändrats. De föreställningar som kommer till uttryck i utbildningen är rotade i ett utvecklingspsykologiskt och piagetanskt perspektiv. Forskning om små barn har emellertid visat att barn föds som aktiva, de är i färd med att börja undersöka sin lilla värld mycket tidigt (Stern 1985/1991). Ett kompetent

barn ställer krav på en annan pedagogik, en pedagogik som inte kan förutses eller planeras i förväg. Om barnets och senare högskolestuderandens nyfikenhet inte skall kvävas i systemet behöver erfarenheten läggas som grund i utbildningen och systemet rättas därefter. Den goda skolan kan endast nås med goda och personligt ansvarstagande pedagoger som riktar kritik uppåt i systemet vilket inte är detsamma som olydnad eller illojalitet.

Det lärarutbildningskoncept som jag diskuterat i denna artikel fordrar så småningom forskarutbildade högskolehandledare i varje skoldistrikt. "Distriktsforskare" borde vara lika vanligt och önskvärt som distriktsläkare. En omläggning av lärarutbildningen, enligt det resonemang som här förts, kräver naturligtvis omfattande struktururomvandling och kompetensutvecklingsinsatser på kommunal- och högskolenivå, men det är en annan historia.

#### Noter

1. Hösten 2001 infördes en ny lärarutbildning. I propositionen 1999/2000:135 framgår att yrket och titeln förskollärare inte längre kommer att finnas i den nya utbildningen. Istället talas om lärare mot yngre respektive äldre åldrar. I denna artikel använder jag ordet "lärare" för alla lärarkategorier.
2. Jag har inte kunnat finna uttrycket i någon av de originaltexter jag läst av honom.
3. Redan i *1946 års skolkommissions betänkande* kritiserades den dåvarande katederundervisningen för att

framskapa osjälvständighet, auktoritetstro, passivitet, i värsta fall leda vid skola och arbete överhuvud. Den ger föga möjlighet till initiativ från lärjungens sida, och den har föga utrymme för samarbete mellan lärjungarna. Den befordrar inte lusten till fortsatt studiearbete på egen hand. Till sin inre syftning är metoden auktoritär (SOU 1948:27, s 4).

I 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) menar utredarna bland annat att klassrumsundervisningen "endast ger begränsade möjligheter till individualisering." I *Förskola-skola-kommitténs betänkande* (SOU1985:22) understryker utredarna vikten av barns rörelsebehov och behovet av lek, där lek ses som en "inlärningsmetod och terapeutisk kraft" (SOU 1985:22, s 146). Utredarna konstaterar att "För många barn behöver därför förskolans metoder användas i skolan" (SOU 1985:22, s 190). I utredningen lyfts leken fram som den främsta formen för barns lärande. I utredningen *Grunden för livslångt lärande* (SOU 1994:45) utvecklas tidigare tankar om förskolan som modell för grundskolan, utredarna skriver:

Framtidens skola är en "skola" som startar vid ett års ålder och där barnet leker sig fram och växer med uppgiften, är stolt över sig själv och över vad det kan klara av. En "skola" utan stadier, utan konstlade gränser, utan revir och där lärandet sker alltmer systematiserat utifrån varje barns förutsättning. En

skola som har sin grund i insikten om lekens stora betydelse för barns lärande (SOU 1994:45, s 9).

Dessa tankar har följts upp i förarbetena till förskolans och skolans läroplaner.

4. Vanligtvis brukar man tala om lärarutbildare, men i detta sammanhang tycker jag att högskolehandledare säger mer om det jag vill komma åt. Egentligen tänker jag mig att högskolehandledarna är forskarutbildade och att de arbetar jämsides med skolhandledarna och den/de studerande. Skolhandledarna skulle jag vilja benämna metodologer, från grekiskans *méthodos* som betyder tillvägagångssätt.
5. Egentligen är människovetenskap ett mer exakt uttryck här.
6. Denna idé diskuterades i FOKUSgrupps-seminarier ledda av professor Staffan Selander (1999). Figuren bygger på Arfwedson 1998.
7. Här kan en jämförelse med andra utbildningar göras som till exempel psykoterapeututbildningen. Dessa studerande har olika erfarenheter som baskompetens inom vården innan de kan söka in till utbildningen. Så var det även tidigare i förskollärarytbildningen.
8. På Högskolan Gävle arbetar de studerande med studie- och examinationsportföljer. Detta innebär dels att de studerande dokumenterar viktigt kunskapsstoff på ett systematiskt sätt, dels utför vissa uppgifter på egen hand som redovisas i portföljen. Om "portföljmetoden" utvecklas fullt ut, kan den utgöra en bra utgångspunkt för att göra utbildningen mer erfarenhetsinriktad.
9. Hur detta komplexa problem skall kunna lösas i praktiken kan inte utredas här. Det är en självklarhet att till exempel tentor och poäng inte kan tas bort utan vidare. Frågan pekar dock på vikten av att utbildningarna kritiskt granskas och diskuteras från grunden i syfte att hitta andra värderingsinstrument eller hur sådana kan tonas ned och hanteras utan att studerande varken blir styrda av dem eller känner sig kontrollerade.

## Referenser

- Andrén, Maria (2002): *Från handling till ord – en undersökning av skapande pedagogik med hjälp av Aristoteles och humanvetenskaplig handlingsteori*. Falun: Högskolan Dalarna. [D-uppsats.]
- Arfwedson, Gerd (1998): *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag.
- Aristoteles, *Den Nikomachiska Etiken*. Översättning och kommentarer: Mårten Ringbom, (1967/1993): Göteborg: Daidalos.
- Bergendal, Gunnar, red (1990): *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergendal, Gunnar (1991): Tron på vetandet. *Didaktisk Tidskrift*, 1(1–2), s 24–32.

- Bergström, Matti (1990): *Hjärnans resurser*. Jönköping: Seminarium Förlag AB.
- Brusling, Christer (1991): Handledares och studenters förväntningar inför en period skolförlagd lärarutbildning, våren 1999. *Didaktisk Tidskrift*, 1(1–2), s 4–13.
- Carlgren, Ingrid, red (1999): *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton Ference (2000): *Lärare av i morgon*. Pedagogiska Magasinets skriftserie nr 1. Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, Gunnel (1995): *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (1995): *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Fransson, Göran och Morberg Åsa, red (2001): *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Illeris, Knud (2001): *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Käller (1993): *Kunskap och Lärande – en begreppsbeskrivning utan slut*. Rapport från Barn- och ungdomsforskning, 40. Jönköping: Högskolan i Jönköping, Centrum för barn- och ungdomsforskning.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2000): *Kan man lära sig att bli lärare? Blivande och färdiga gymnasielärare om sin utbildning*. Rapporter om utbildning, 3. Malmö högskola, Lärarutbildningen. Regionalt utvecklingscentrum.
- Lpfö 98, Läroplan för förskolan 1998*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Madsén, Torsten (1996): Lärarutbildningen mellan vetenskapliggörande och yrkesprofessionalisering. *Utbildning och Demokrati*. 5(2), s 127–131.
- Montelius, Mons (1996): Personlig filosofi, psykisk utveckling och en idealisk pedagogik. I Birgitta Qvarsell, red: *Pedagogik och mänsklig utveckling. Elva bidrag till diskussionen om relationen mellan utvecklingspsykologi och pedagogik*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

- Morberg, Åsa; Öhlund, Lennart S & Åhmansson, Gabriella (2001): Gör didaktik till lärarnas huvudämne. *Lärarnas Tidning* 12(10), s 32.
- Ramírez, José (1986): *Om Frihet*. Meddelanden Nordiska institutet för samhällsplanering 1986:4. Stockholm: Nordplan.
- Ramírez, José (1992): *Positivism eller hermeneutik*. Meddelanden Nordiska institutet för samhällsplanering 1992:2. Stockholm: Nordplan.
- Ramírez, José (1993): *Strukturer och livsformer. Om design i ett humanvetenskapligt perspektiv*. Meddelanden Nordiska institutet för samhällsplanering 1993:3. Stockholm: Nordplan.
- Ramírez, José (1995): *Skapande mening. En begreppsgenealogisk undersökning om rationalitet, vetenskap och planering*. Stockholm: Nordiska Institutet för samhällsplanering. Avhandling 13:2.
- Ramírez, José (2001): *Radioprogrammet Tendens 25 mars 2001 angående "tyst kunskap"*. E-postmeddelande.
- Regeringens proposition (1999/2000:135): *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rockström, Mia & Jonasson, Birgitta (1983/1986): *Förskolans pedagogiska roll*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, Mia Maria (2000): *Undervisning i förskola? En studie av förskollärovetenskapens föreställningar*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 27.
- Rosenqvist, Mia Maria (2003): Ordets makt över tanken. *Pedagogiska Magasinet* nr 3/2003, s 66–71.
- Rubinstein-Reich, Lena (1993): *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist och Wiksell. Studia psychologica et paedagogica. Series altera 106 .
- Selander, Staffan, red (1989): *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Silfverberg, Gunilla (1996): *Att vara god eller att göra rätt. En studie i yrkesetik och praktik*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- SOU 1948:27. 1946-års skolkommissons betänkande.
- SOU 1961:30. 1957-år skolberedning.
- SOU 1985:22. *Förskola – Skola. Betänkande av Förskola-skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1994:45. *Grunden för livslångt lärande. En barnmogen skola. Betänkande av Utredningen om förlängd skolgång*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stern, Daniel (1985/1991): *Spädbarnets interpersonella värld ur psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Säfström, Carl Anders (1996): Pedagogisk essentialism: om psykologi och frånvaron av förändring i svensk lärarutbildning. *Utbildning och Demokrati*. 5(2), s 17–32.
- Thunwall, Christina (1997): *Erfarenheter av samtal om erfarenhetskunskap. Fragment och skisser*. Uppsats presenterad inom: Erfarenhetsakademins verksamhet vid Nordplan.
- von Wright, Moira (1996): Lärarstudenten – en blivande tusenfoting? Förberedelser inför undervisningssituationens sociala och kommunikativa aspekter. *Utbildning och Demokrati*. 5(2), s 77–95.