



LUND UNIVERSITY

En bra lektion är rätt mycket jazz

Villkor och förutsättningar för ämneslärarstudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning

Strand, Paul

2021

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Strand, P. (2021). *En bra lektion är rätt mycket jazz: Villkor och förutsättningar för ämneslärarstudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Lunds universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

En bra lektion
är rätt mycket jazz

VILLKOR OCH FÖRUTSÄTTNINGAR
FÖR ÄMNESLÄRARSTUDENTERS
LÄRANDE AV PRAKTISKA YRKES-
KUNSKAPER I VERKSAMHETS-
FÖRLAGD UTBILDNING

Paul Strand

EN BRA LEKTION ÄR RÄTT MYCKET JAZZ

En bra lektion är rätt mycket jazz

Villkor och förutsättningar för ämneslärarstudenters
lärande av praktiska yrkeskunskaper i
verksamhetsförlagd utbildning

Paul Strand



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 18

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lsec

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Paul Strand

Institutionen för utbildningsvetenskap

Humanistiska och teologiska fakulteterna

© Paul Strand

Lund Studies in Educational Sciences

ISBN 978-91-89415-06-5 (tryckt publikation)

ISBN 978-91-89415-07-2 (elektronisk publikation)

ISSN 2002-6323

Omslag: Johan Laserna

Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2021



Media-Tryck är ett svanen-
märkt tryckeri. Läs mer
om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN ■■

*Ingen verkställer sin plan med samma
tillförsikt som han tänker ut den*

Thukydides

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	11
INLEDNING	16
Bakgrund	16
Lärande i sociala praktiker	19
Avhandlingens syfte	22
Problemformulering	23
En personlig utsiktspunkt	27
Referenser	28
SKOLAN SOM SAMHÄLLSINSTITUTION	30
Ett sociologiskt perspektiv	30
Institution	31
Maktens ordningar	35
Skolan och samhället – skolan för samhället	37
Den rationalistiska skolan och dess kritiker	39
Referenser	44
FRÅN PRAKTIK TILL VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING	47
Frihet under ansvar	47
Relationen mellan lärarutbildningens teori och praktik	51
Spänningar och reformprocesser	54
Från lärofrihet till målstyrning	56
Referenser	64
PROFESSION OCH PROFESSIONELL YRKESKUNSKAP	66
Perspektiv på lärarprofessionen	66
Yrkesspråket och den tysta kunskapen	69
Situerat lärande	75
Delaktighet och distansering	77
Praktikens kunskapsformer	78
Målstyrningens kunskapsbegrepp och praktiker	80
Referenser	81

FORSKNINGSÖVERSIKT	84
Bolognaprocessen som tidsram	84
Sökningarna	86
Forskningsinriktningar och forskningsparadigm	87
Spänningar mellan institutionella ordningar	90
Studenters lärande i undervisningen	94
Yrkesfunktionella lärandemönster	96
Referenser.....	98
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	108
<i>Thick description</i>	108
Ett ramfaktorteoretiskt perspektiv.....	110
<i>Frame perspective – frame analysis</i>	113
Referenser.....	122
UNDERSÖKNINGENS EMPIRI: FRÅGOR, MATERIAL, METOD OCH GENOMFÖRANDE	125
Från problemställning till forskningsfrågor	125
Den kompletterande pedagogiska utbildningen	126
Materialets insamlande	127
Pilot- och kontrollintervju	128
Pre-VFU-intervjuerna.....	129
VFU-organisationen i praktiken	130
Observationerna	131
De uppföljande intervjuerna.....	133
Analysens första steg: färgkodning av observationsanteckningarna	134
Analysens andra steg: fördjupningen.....	135
Valet av exempel.....	137
Referenser.....	137
FORSKNINGSETIK OCH FORSKNINGSKVALITET.....	139
Forskningsetiska riktlinjer i formell tillämpning.....	139
Etiska dilemman.....	141
Att tänka forskningskvalitet	143
”Big-Tent”	144

Referenser.....	147
STUDENTERNAS FÖRVÄNTNINGAR OCH TANKAR OM SINA FÖRUTSÄTTNINGAR..	150
Centrala teman i pre-VFU-intervjuerna	150
Komplexitet och spänningar i studenternas svar	154
MÖTET MED SKOLAN	157
Skolmiljöerna som sociala representationer	157
Första intrycket	159
Programkulturer	160
Skola – närsamhälle	161
Anseende och traditioner	163
Miljöer med begränsade signalvärden	164
Skolor där normeringen vacklar	164
Att navigera bland synliga tecken och osynliga koder	165
Sociala variationer och personliga förutsättningar	168
Referenser.....	169
ROLLER – POSITIONER	170
Rolltagning.....	170
Rolltagningens idealtyper.....	172
Praktiska försök med variation.....	183
Studentroll – handledarroll: positionering, förtroende, kollegialitet	185
Sammanfattning.....	186
Referenser.....	187
ISCENSÄTTNING OCH INTERAKTION	188
Planering och praktik	188
<i>Framing</i>	189
Kommunikativ försiktighet och sociala undvikandestrategier	191
Strategier för delaktighet och engagemang	193
Perspektiv på kommunikationen	197
Förändringar av kommunikativa strategier.....	200
Kontroll över interaktionen	203
Interaktionen mellan handledare och student	205

Sammanfattning.....	207
Referenser.....	208
STYRNING – MOTSTÅND – ERKÄNNANDE	209
I undervisningens här och nu.....	210
Ämneskommunikationen som styrmedel	213
Den effektiva undervisningens praktik.....	216
Motståndet <i>face-to-face</i>	218
Förtroende – erkännande.....	224
Sammanfattning.....	229
Referenser.....	229
UPPFÖLJNING AV UNDERSÖKNINGENS RESULTAT	230
Yrkesrollen och dess inramning	230
Den institutionella koden	231
Studentrollen och den operativa positionen	233
Strategier, mekanismer	234
Form och kontroll	236
Att lära mellan två idealtypiska skolordningar	237
Referenser.....	240
SLUTSATSER	241
FORSKNINGSMÄSSIGA OCH DIDAKTISKA IMPLIKATIONER	248
Referenser.....	251
SUMMARY.....	252
BILAGOR A-K	258
LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES	259
Previously published in the Series:	259

FÖRORD

Titeln på denna avhandling kan vid första anblicken tyckas märklig: ”En bra lektion är rätt mycket jazz”. Ju mer jag funderat desto mer uppfattar jag emellertid att den speglar det behov av känsla och lyhördhet – med samtidiga förutseende, initiativförmåga och kompetens – som gör interaktionen möjlig i det vi upplever som fungerande undervisning.

Det är knappast självklart vad som är en lektion, än mindre att i någon kärnfull formulering kunna fånga dess form, innehåll och inneboende mångtydighet. Etymologiskt har begreppet sina rötter i medeltidslatinet, med innebörden av att läsa upp bibeltexter. I denna betydelse förekommer det även i 1500-talets svenska, för att snart bli en mera allmän beteckning på föreläsningsliknande aktivitet under lärares ledning. Utöver aktiviteten, fick begreppet också bära innebörden av verksamhetens förmodade tidsutsträckning.

I samtal och intervjuer med studenterna i undersökningen blev det av förklarliga skäl många resonemang om vad som egentligen pågick under lektionstid. Formellt sett var det undervisning, och under studentens ledning ägnade sig eleverna vanligen åt aktiviteter som avsåg lärande. Vad som samtidigt pågick i den sociala interaktionen – och hur man skulle förstå dessa processer – verkade betydligt mera gåtfullt och svårfångat. Detta gällde inte minst i frågan om vad som gjorde att en lektion fungerade bra – eller att någon sorts rytm och flöde tycktes inställa sig. Vid ett par tillfällen liknade också studenter undervisningen vid hur det är när man framför musik tillsammans med andra.

Dr Bill Bruford, den tidigare slagverkaren i bland annat Yes och King Crimson, har analyserat olika typer av musikaliska roller och samspel där musiken i lägre eller högre grad är improviserad. En fråga som är svår att komma runt, handlar om hur man som musiker lyssnar till de andra – och på vilket sätt man mentalt är närvarande i situationen. Utan tillräcklig förmåga till sådan känslighet, uppmärksamhet och lyhördhet blir det bara ett formellt framförande, inte en situation där man i djupare

mening också blir socialt delaktig i en gemensam kreativ process. Därmed sagt att ingen skicklig improvisationsmusiker på allvar skulle hävda att musiken satt i noterna, eller i framförandet ägna sig åt att detaljkontrollera om de andra spelade ”rätt”. En fungerande lektion uppvisar besläktade egenskaper, vilket också säger en del om vad det innebär att anta yrkesrollen. När så en av studenterna plötsligt anförde tanken på att en bra lektion är rätt mycket jazz, ja, då var titeln given.

Därmed har det blivit dags att säga några ord om forskningsprocessen. Även om en ensam person står som upphovsman till en avhandling, är vetenskapliga insatser sällan en persons verk. Snarare består hela forskningsprocessen av ett fortlöpande utbyte av erfarenheter och tankar, kritiker och reflektioner. Att denna avhandling till sist blev skriven, är resultatet av ett antal samverkande omständigheter och initiativ. Till dessa hör både påtryckningar och ”en lyckad räddningsaktion”, liksom en (hos mig själv) möjligen förändrad inställning till det akademiska glaspärlspelet. Vad som avgjorde saken var emellertid några inslag i intervjun för doktorandtjänsten, varmed det stod klart att detta projekt förmodligen skulle kunna bidra med nya insikter i studenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Plötsligt var nyfikenheten på allvar väckt – och den har fortsatt att hålla i sig. Någon gång i framtiden kommer det kanske ett tillfälle att fortsätta dessa undersökningar.

Till dem som gjort denna undersökning möjlig hör först och främst mina handledare och de deltagande studenterna. Redan från början upplevde jag från mina handledare det starkaste engagemang och förtroende – men också ett genuint intresse för vad avhandlingsarbetet skulle kunna visa. Därmed vill jag inledningsvis rikta ett alldeles särskilt – och mycket varmt – tack till Anders Persson och Sinikka Neuhaus. Under hela processen har ni med största välvilja och konstruktivitet gett er tid och kraft för att vägleda och inspirera mig till att föra projektet i hamn. Utbytet av handledningssamtalen har varit lika rikt som tankeväckande, med sina fortlöpande flöden av analytiska, reflexiva och ibland helt banbrytande inlägg och diskussioner. Men detta är inte allt. Det var också ni som initierade och med framgång ledde den berömda ”räddningsaktionen”.

Utan kretsen av studenter, som frivilligt offrade sin tid och sitt engagemang på studien, hade jag heller inte kunnat genomföra empirin med sin mångfald av intervjuer och klassrumsobservationer. Redan tidigt insåg jag vilken extra belastning jag (förmodligen) utgjorde, och vilka uppoffringar ni återkommande avkrävdes. Att ni alla – med förbehåll för ett tidigt studieavbrott – valde att delta genom hela processen är minst sagt hedervärt. Detta har förstås bidragit till kontinuitet, stabilitet och styrka i det insamlade materialet. Stort, stort tack för er insats! Av förklarliga skäl kan jag inte skriva ut era namn, men ni vet ju vilka ni är. I anslutning vill jag också rikta ett särskilt tack till alla de handledare som ställt upp och erbjudit mig möjligheten att få tillträde till den undervisning ni genomfört.

En för avhandlingen mycket värdefull insats gjorde dessutom Jonas Linderöth, som på det mest konstruktiva sätt tog sig an att leda mitt 90 %-seminarium. Utan Jonas som diskutant hade avhandlingen varit långt sämre. Tack Jonas!

Vidare vill jag i särskilt uppmärksamma Glen Helmstad och Ingrid Bosseldal. Det är tack vare er och Sinikka som jag i en flygande start kunde ta språnget in i den empiriska fasen. Hur många gånger har jag inte insett betydelsen av detta blev gjort i tid. I ett helt annat sammanhang omtalade Ingrid förresten Glen som en alldeles unik toppenvän och toppenkollega, och det är bara att instämma. Detsamma gäller Ingrid.

När man undersöker studenters lärande av praktiska yrkeskunskaper är det svårt att inte återkalla minnet av sin egen utbildningstid, liksom de handledare och kolleger som präglat ens egen lärargärning. Efter många år i yrket har jag också träffat ett antal mycket skickliga lärare, men det känns ändå förbluffande lätt att välja ut dem som jag värderar allra högst. Till dessa hör Ulf Nilsson som var min handledare under utbildningen, och som på ett avgörande sätt förändrade min uppfattning om vad undervisning och lärande kan vara. I samma ämnesgrupp fanns då även min snart lika gode vän som kollega Leif Sundmark. Leif är antagligen den mest inspirerande och pedagogiskt reflexiva lärare jag någonsin träffat, och tillika den ende jag känner som kan gestalta sin undervisning i en helt unik repertoar av olika – och högst ombytliga – lärarroller. Dessa fascinerande förändringar föranledde dessutom en elev att i en utvärdering konstatera att han nog var ”en rätt läskig typ”. Till kretsen av oförglömliga lärare ska också föras min gode vän och kollega Bertil Rosenberg, som med sitt engagemang, sina ämneskunskaper och sina utmanande tillämpningar av kritiska och progressiva perspektiv, kom att förändra min uppfattning om historieämnets sociala roll. Att Bertil och jag under många år dessutom haft ett utmärkt samarbete kring VFU-kurser i lärarutbildningen, gör att det är få människor som jag hyser motsvarande förtroende för. Ytterligare en lärare som förtjänar särskilt omnämnande är Roger Mårtensson, tidigare ansvarig för verksamheten inom Oasen på Dammfriskolan. Utan honom hade jag inte varit nämnvärt förtrogen med vad som gör skillnad i specialpedagogikens komplexa värld.

Riktat vi åter blicken mot akademien vill jag uppmärksamma den betydelse som Åsa Lindberg-Sand har haft för att föra mig i riktning mot utbildningsvetenskapliga perspektiv och forskningsprojekt. I ett läge där den verksamhet jag själv arbetade i befann sig i ett problematiskt utvecklingsskede, var det Åsas magisterkurser som erbjöd fördjupade perspektiv på såväl organisation som pedagogik. Våra fortsatta samtal och samarbeten, inte minst med koppling till praktisknära skolforskning och tyst kunskap, har varit ovärderliga.

En särskild hälsning går också till Roger Johansson och Susanne Pelger som svarat för såväl seminarierier som kurser och våra alltid lika uppskattade skrivarinernat. All heder! Vidare är det med glädje och stolthet som jag riktar ett tack till nämnde Roger

för att han tillsammans med Mona Holmqvist erbjöd mig möjligheten att medverka i en artikel om trepartssamtal i VFU. Med koppling till MaU vill jag också rikta ett tack till Johan Dahlbeck, Morten Korsgaard och Marie Jedemark.

Uppmärksamhet ska därtill riktas mot Utbildningsvetenskapliga institutionens alla hjälpsamma, roliga, vänliga och inspirerade kolleger och medarbetare. Allt för ofta överser man betydelsen av riktigt bra människor. På olika sätt har ni hjälpt mig att hålla fokus och riktning under resans gång – och framför allt att hålla modet uppe. Inte sällan med en fantastisk humor och hjälpsamhet. Ett varmt tack riktas därför till Anders Sonesson, Eva, Katarina, Torgny, Johanna, Staffan och kollegerna på AHU. Detsamma gäller Carina, Karin och Lina tillsammans med Lotta, Suzana och Kent.

Väsentlig betydelse för arbetsprocessen har också den förutvarande generationen doktorander haft. Med stöd av er har jag fått inblickar i forskningsprocessens olika faser och efterdyningar. Vidare har fötts idéer om fortsatta samarbeten. Tack till er alla: Martin, Katarina, Hans, Ingemar, Malin, Janna, David och Ämma. I detta sammanhang ska heller inte förbises kollegerna i Lic-forskarskolan, varibland Charlotte, Louise, Eva och Johan förtjänar särskilt omnämnande.

Vidare har det varit några roliga år med doktorandkollegerna – mina tidigare roomisar Helena och Ylva följda av Emil, Jonatan, Colin och Tina. Ni ska allesammans ha ett stort och välförtjänt tack för inspirerande bidrag i våra seminarier och pratstunder. Inte omöjligt är väl att vi ses i något projekt framöver.

Förutom från den egna institutionen har jag dessutom haft förmånen att återkommande föra tankeväckande samtal med andra skickliga forskare och lärare inom lärarutbildningen. Här ska särskilt framhållas Anders Sigrell och Katarina Lundin, som med sina alltid lika insiktsfulla och konstruktiva synpunkter fått mig att vända och vrida på mina uppfattningar om det mesta mellan teoretiska perspektiv, vetenskaplig metod och sättet att tänka meningen med avhandlingen. Ni två har varit ovärderliga – och det kommer ni att fortsätta vara! Verkligt inspirerande samtal har också förts med min vän och tidigare kollega Anna Herbert.

Vidare vill jag passa på att tacka ämnesgruppen i svenska liksom mina närmaste kolleger på Högskolan Kristianstad. Det engagemang och intresse ni lagt på min forskning har varit av större värde än ni (förmodligen) anar. Med särskild adress vill jag nämna Yair Sapir, Christina Lindh, Christoffer Dahl, Anna Smedberg Bondesson och Håkan Sandgren tillsammans med Lars Andersson, Hugo Palmsköld och Lena Löfgren.

Jag vill naturligtvis också tacka Jonas Palm och Johan Laserna för all hjälp!

Avslutningsvis vill jag lyfta några av mina elever från min tid som gymnasielärare (och senare specialpedagog). Till dem som i särskild grad påverkat mina tankar om undervisningen och yrkesrollen, och vem man inför andra kan vara i denna roll, hör förstås Anna, Malena, Zahra, Björn, Alice och Ivar – alla lika originella som analytiskt underfundiga. Inom akademien ska inte glömmas den tidigare ämneslärarstudenten

Johanna Petré som med en fullkomligt avväpnande humor lät mig äta upp mitt uttalande om att allt lärande börjar i misstagen.

Dessutom har vi Maud och Lars: Alltid och förstås!

Lund den 10/12 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paul Strand', with a stylized, flowing script.

Paul Strand

INLEDNING

I denna inledning tecknas en kort bakgrund till min undersökning. Att uppmärksamheten varit riktad mot villkor och förutsättningar i studenternas undervisningspraktiker, har inneburit ett flertal teoretiska och metodologiska överväganden. På de följande sidorna uppmärksammas några av dessa, vilket också ger en fingervisning om vad som senare i avhandlingen kommer att behandlas i mera fördjupad analys och problematisering.

Varje val av teoretiskt perspektiv påverkar vad man eftersöker. Utsiktspunkten styr vad man kan se men också vilka resultat och slutsatser som blir potentiellt möjliga. Den diskussion som följer efter syftet och forskningsfrågorna avser att ge vägledning om vad som gäller för denna avhandling. Dessutom har jag i kapitlets senare del försökt förklara min egen – mera personliga – ingång till mitt forskningsproblem.

Bakgrund

Bakgrunden till denna avhandling ligger i frågor om vad ämneslärarstudenterna lär av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Dilemmat är att detta lärande har en tendens att genom sin komplexitet undandra sig både mätbarhet och språkligt explicit form. Ett sätt att ändå försöka närma sig frågan, har varit att rikta uppmärksamheten mot studenternas villkor och förutsättningar i detta lärande.

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter finns hos Goffman och Bernstein. Goffmans bidrag består i att rikta uppmärksamheten mot den sociala interaktionen i vardagliga situationer där människor möts. Till sådana situationer hör undervisningen i skolan. Bernsteins bidrag syns främst i beskrivningen av de organisatoriska och institutionella villkor som präglar de skolmiljöer där studenterna gör sin verksamhetsförlagda utbildning.

Ytterligare några teoretiker har emellertid utövat inflytande på mitt sätt att närma mig mitt forskningsproblem. Med Foucault har erbjudits en möjlighet att tänka sociala villkor som politiska eller bio-politiska.¹ Detta innebär en möjlighet att förstå bruket av makten i det sociala som en både begränsande och möjliggörande kraft, vilken formar såväl individernas medvetande som kroppar. Hur man lär sig vara lärare innebär således att lära sig ett spel där man också formas av spelet. Polanyi har i sin tur påvisat betydelsen av att söka svaren på mina forskningsfrågor i sociala praktiker snarare än i det föreskrivna eller verbalt formulerade. Jackson har tillfört ett kritiskt närperspektiv på undervisningens och lärandet processer – och vad dessa innebär för deltagarna. Inflytande från Geertz har i första hand präglat mitt förhållningssätt i forskningsprocessen.

Utövandet av läraryrket är en fråga om hur man lär sig styra och forma andra människor. Samtidigt handlar denna förmåga om hur man lär sig avläsa, förstå och förhålla sig till de värden som formar verksamheten – och som gör det möjligt att välja begripliga och meningsskapande praktiker. Därmed gäller att vara beredd på både prövningar och motstånd. Det tycks nämligen svårt att redan på förhand veta – liksom att på förhand säkerställa – vad som gör en verksamhet begriplig eller meningsfull för sina deltagare. Att vara lärare handlar om att kunna forma sådana meningsfulla praktiker. Den som själv försöker, inser förmodligen att det som fungerar i en erfaren lärares praktik knappast är lika enkelt eller självklart som det ser ut. Den erfarna läraren äger en kunskap som den oerfarne saknar. Detta är en kunskap som man bara kan lära genom omfattande personlig erfarenhet – utifrån många personliga försök. Waller (1932) förklarar:

The teacher gets something from experience which is not included in his 'professional' courses, an elusive something which it is difficult to put between the covers of a book or to work up into a lecture. That elusive something is social insight. What the teacher gets from experience is an understanding of the social situation of the classroom, and an adaptation of his personality to the needs of that milieu. That is why experienced teachers are wiser than novices. That is what we must try to include in the regimen of those who aspire to be teachers. (s 1)

Som framgår blir man ingen skicklig lärare av att sitta i skolbänken. Man blir det genom att själv undervisa – och att fortsätta undervisa. Den kunskap som därmed förvärvas följer av en mångfald personliga möten och samspel med elever, vilken leder till en allt djupare insikt i den egna undervisningens villkor. En sådan personlig insikt är däremot inte med självklarhet möjlig att förmedla till andra – allra minst till dem som inte har

¹ Det senare begreppet utnyttjat enligt Foucault, som det sätt statens politiska (och ekonomiska) strategier griper in i och formar människors liv och kroppar.

likartade erfarenheter. Den utgörs inte av stabilt vetande eller en rationell kunskap – ej heller är den att uppfatta som färdiga handlingsanvisningar oberoende av sitt sociala sammanhang. Vad Waller konstaterade redan på 1930-talet verkar emellertid ha hamnat i den pedagogiska komposten till förmån för en mera tidsenlig och samhällsanpassad utbildningsmodell.

Ambitionen att genom rationalistisk målstyrning göra Europas högre utbildningssystem enhetligt har på ett genomgripande sätt förändrat det akademiska lärandet. I strävan att skapa tydlighet, transparens, jämförbarhet och likvärdighet – kort sagt rättvisa på formell grund – har utbildningarna i allt högre grad kommit att kodifieras och detaljregleras. Historien om detta berättar styrdokumentet – liksom deras ständiga tillväxt. Men inte bara det. Till frågan om likvärdigheten ska knytas diskussionen om att kvalitet och måluppfyllelse bör gå att mäta.

Nämnda intentioner kan förefalla vällovliga, men snart inställer sig ett antal frågor och problem som direkt berör studenters kunskapsutveckling och lärande. Till dessa hör att "kunskaperna" blir just de kunskaper som är möjliga att kodifiera. I detta lever drömmen om den rena kunskapen, uttryckt i det rena språket. Problemet är att denna entydighet har svårt att uppnås. Kunskapsmål, kriterier och anvisningar tycks aldrig bli tillräckligt tydliga eller begripliga. Ständigt finns det någon som missförstår en utsaga eller konstaterar att den inte äger motsvarighet i den aktuella sociala "verkligheten".

Språkteorin erbjuder förklaring. Språk och begrepp är sociala konstruktioner under kontinuerlig förhandling. Ett visst mått av mångtydighet, föränderlighet och inre spänning är därmed integrerade delar i begreppen och de språkliga konstruktionerna – åtminstone när de möter den sociala erfarenheten. Att kunskaper blivit en allt språkligare företeelse, innebär således att de har blivit det vi i dagligt tal benämner bokligt vetande. Det som är kunskap är det som kan nedtecknas. Därmed följer nästa problem. Kunskaper som inte med tillräcklig tydlighet låter sig bäras i text riskerar att förlora sitt värde. Deras form är helt enkelt inte tillräckligt attraktiv och konkurrenskraftig. I akademiska professionsutbildningar, som av tradition konstituerats av både teoretiska och praktiska delar, finns således en fara för en tilltagande distans – men också värdeskillnad – mellan de formella kunskaperna och olika former av tyst eller implicit kunskap. I vissa sammanhang och situationer finns kanske inte ens en misstanke om att de senare kunskapsformerna skulle kunna vara närvarande – än mindre att de skulle vara värda att eftersöka för att lära.

En sådan situation är studenternas verksamhetsförlagda utbildning. Medan kunskaper och lärande i universitetsförlagda delar vanligen kan hanteras under likartade formella förutsättningar, uppvisar villkoren för lärandet av praktiska yrkeskunskaper större variation. Här handlar det inte bara om att studenterna möter miljöer med skiftande kulturella, sociala och organisatoriska förutsättningar – utan också om att studenterna (om än under handledning) ställs inför en annan form för lärande och

kunskapsbildning. De ska inte bara lära något nytt – utan också lära på ett annat sätt. Vad som är nödvändiga kunskaper står ingenstans skrivet. I stället är det med utgångspunkt i egna sociala praktiker som det gäller att försöka förstå hur man med sig själv som resurs svarar upp mot de förväntningar som den aktuella miljön ställer på sina legitima yrkesutövare.

Lärande i sociala praktiker

En strävan att socialt försöka fungera i de sammanhang där man befinner sig är en allmänmänsklig företeelse. Så noterar Goffman (1971) att “when the individual appears at a social occasion or in a well-established social setting, his attire and manner ordinarily will be in tune with the events at hand” (s 127). Asplund (1987) diskuterar denna vilja till anpassning i termer av social responsivitet. Att i praktik eller verksamhetsförlagd utbildning placera någon i en viss miljö gör således denne allt mer lik dem som redan är där. En sökning på nätet visar att lärande genom delaktighet i sociala praktiker är ett centralt tema i professionsforskningen. Det man lär beror av sitt sammanhang, och lärandet sker genom aktiv social delaktighet.

I en målstyrd akademisk professionsutbildning som lärarutbildningen är däremot målen för studenternas lärande färdiga redan på förhand. Målen är dessutom allmängiltiga i så mening att varje student måste uppnå dem för att kunna godkännas. Av detta följer att den verksamhetsförlagda utbildningen i första hand blir en plats för att uppnå utbildningsmål – i andra hand en plats för att i djupare mening lära sig bli en del av verksamheten utifrån dess specifika förutsättningar. Att novisen möter en socialt etablerad – men också kollegialt bevakad – kultur väcker dessutom ett antal frågor om individens relation till den yrkeskulturella variation som olika arbetsgemenskaper uppvisar. För studenternas del följer frågor om jämförbarhet i yrkessociala förutsättningar, men också frågor om likvärdighet i lärande och kunskapsbildning såväl som frågor om rättssäkerheten vid bedömning. Detta gör i sin tur varje bestämning av studentens personliga lärande mot kriteriebestämda kunskaps- eller lärandemål försätlig. Lär sig studenten verkligen det den ska, under de förutsättningar som verksamheten erbjuder? Man behöver därmed inte bara ställa sig frågan om med vilken kvalitet som studenten uppnår målen. Man behöver också fråga sig om dessa mål faktiskt fångar väsentliga delar i studentens lärande.

Att lärandet i praktiken upplevs betydelsefullt råder mindre tvekan om. Återkommande bekräftas uppfattningar om att den verksamhetsförlagda utbildningen är den del vari lärarstudenterna erbjuds det verkliga yrkeslärandet. Tendensen syns både nationellt och internationellt. I en studie av Tynjälä och Heikkinen (2011) anger mer än två tredjedelar av studenterna att deras yrkeskunskaper kommer från annat håll än

den teoretiska undervisningen. Hegender (2010) konstaterar något liknande i att lärarutbildningarna inte tycks kapabla "att utbilda lärarstudenter i vad som anses vara adekvata lärarkunskaper" (s 21).

Samtidigt redovisar VFU-forskningen en etablerad (teoretisk) diskussion om lärarkunskap och lärarkompetens. Intresset verkar dock främst vara riktat mot hur man i utbildningen bedömer, handleder och förstår studenters lärande. Mera ovanliga är studier som börjar i studenternas konkreta möte med sin VFU-miljö, för att sedan undersöka vad studenterna lär i denna miljö.

Bland dem som eftersökt en fördjupning av diskussionen om den undervisande människans lärande hör utbildningsfilosofen Paulo Freire (1998). Freires närmande till frågan bygger på en kritik mot föreställningen om att man skulle kunna frikoppla praktik från teori – alternativt teori från praktik – i lärande och undervisning. För Freire är en sådan uppdelning utan begriplig innebörd. I varje form av undervisning finns i stället ett ständigt fortgående samspel mellan teori och praktik – om inte, blir teorin bara ord, praktiken bara "pure activism" (s 30).²

Freires kritik blir därmed ett angrepp på en undervisning utan social förankring, avsikt eller ambition. I ämnesdidaktiskt avseende berör kritiken därmed varje yrkesutövande lärare och dennes sätt att erbjuda eleverna en reflekterad och socialt angelägen undervisning. God undervisning handlar inte om överförande eller spridning av odiskutabelt vetande eller kunnande.³ Den handlar om att skapa förutsättningar för konstruktion av socialt motiverad kunskap. Detta innebär åtminstone två saker: (a) att kunskapsbildning blir till i undervisningens kommunikativa praktiker, och (b) att den kunskap som därvid ernås varken kan eller bör vara på förhand bestämd. Inbyggd i den kunskapsbildande processen finns snarare en nödvändighet att kritiskt ompröva befintlig kunskap för att därmed kunna nå nya föreställningar och insikter. Och detta låter ju vid närmare eftertanke ganska rimligt.

Denna föreställning synliggör dessutom hur VFU-studenten och berörda elever är ömsesidigt beroende av varandra för sitt lärande. Det som blir meningsfullt att tänka, framkommer i utbytet med andra människors tankar, men också i vad som befinns vara angelägna eller under rådande omständigheter nödvändiga sociala former. Detta genererar undervisningens dynamik, rörelse och riktning men också dess inslag av exempelvis motstånd. Undervisningen kan därmed beskrivas som en pågående förhandling där lärandet är det sociala utbytet för dem som är mentalt engagerade i det

² I linje härmed konstaterar exempelvis Eyler (2009) att teori saknar mening utan praktik, Ambrose & Poklop (2015) att studenter endast lär i utbytet av sina praktiker.

³ Jfr vad Freire kritiserar som "to transfer knowledge", det vill säga olika typer av förmedlingspedagogik med målet att överföra odiskutabelt vetande. Denna diskussion fördjupas bland annat i *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation* (1985).

som händer. Detta är i sin tur något väsensskilt från allmängiltig och systematisk förmedling av färdiga kunskaper – eller en ”drill” av effektiva beteenderutiner.

Med en socialt engagerande undervisning inställer sig emellertid ett socio-politiskt dilemma. Om undervisningen bygger på ett samspel av olika uttryck för viljan till mening, kan man inte på förhand veta varken vad eleverna eller studenterna lär eller utvecklar – eller kan lära och kan utveckla – i den enskilda VFU-miljön. Vad som blir meningsfullt behöver heller inte ligga i linje med aktuella politiska intentioner eller med exempelvis lärosätets uttryckliga förväntningar. Lärandet skulle rent av kunna hamna i radikal opposition till rådande samhällsvillkor. Målstyrningen blir i detta sammanhang ett sätt att skydda den befintliga maktordningen mot varje sådan tendens.

Det sätt som det moderna och senmoderna samhället valt för att hantera faran av social avvikelse, är en allt mer sofistikerad apparat för övervakning och kontroll – det Foucault talar om som bio-politik (Foucault, 1978/1991, 1997; Dean, 1999, 2010 (2nd ed)). En tilltagande administrativ styrning och kontroll av individens beteende bekräftas återkommande, och har under de senaste decennierna blivit allt mer framträdande också i de ramverk som formar skolan och lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. Med en blinkning till Bernstein, skulle man kunna säga att vad den bio-politiska apparaten är för samhällets ordning, är den pedagogiska apparaten för skola och utbildning.

Kontrollen framträder genom ökad självstyrning, självadministration och självdokumentation – inte sällan i former där deltagarna samtidigt utövar en kontroll av varandra. Ett signifikativt uttryck för denna utveckling är (det tidigare nämnda) språkliggörandet av kunskaper och lärande, där strategiska val av begrepp ytterligare skärper möjligheterna för styrning. Ett exempel är övergången från begreppet praktik till verksamhetsförlagd utbildning. Medan blivande lärares praktik tidigare var förbunden med föreställningar om lärofrihet och individuella möjligheter till utveckling, inbegriper den verksamhetsförlagda utbildningen en helt annan grad av formalisering. Den tidigare föreställningen om att den professionella yrkesrollen kunde förvaltas under långtgående personligt ansvar tycks nu ersatt av ett lärande i betydligt mera kontrollerbara former. Att genomgå verksamhetsförlagd utbildning innebär inte bara att få möta skolans praktiker och öva sig i lärarrollen. Det handlar i minst lika hög grad om att öva sin lydighet för att kunna uppfylla ett antal statligt bestämda mål. En tilltagande specificering i det målstyrda lärandet utgör därmed en raffinerad modell för beteendekontroll ända ner i den enskilda individens detaljarbete.

Mot denna utveckling verkar inte förekomma nämnvärt motstånd. Snarare tvärt om. Ständigt framträder ytterligare önskemål på specificerade anvisningar – i nära anslutning en ökad oro för att göra fel. Ytterligare konsekvenser följer. När den enskilda skolan erbjuder studenten en VFU-plats, blir det inte bara en fråga om att erbjuda förutsättningar för individens utveckling av en yrkesroll. I minst lika hög grad handlar

det om hur de förutsättningar som praktiken erbjuder också förhåller sig till de krav på studenternas lärande som styrdokumentet meddelar. I vilken mån uppfyller verksamheten samhälleliga och utbildningspolitiska förväntningar? Kontrollen handlar därmed inte bara om studenten – eller studentens förväntade lärande. Den riktar sig mot handledaren, arbetslaget, kollegiet och skolledningen – kort sagt mot den lokala verksamheten i dess helhet. Studentens närvaro – tillsammans med de krav på dokumentation som följer – blir därmed det konkreta beviset på att ytterligare en form för politisk detaljstyrning nu infiltrerat organisationen.

Avhandlingens syfte

Syftet med denna avhandling är att beskriva och förstå villkor och förutsättningar i ämneslärostudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Utmärkande för undersökningen är att jag riktat uppmärksamheten mot lärandet i praktiken, det vill säga när studenterna i undervisningen möter sina utmaningar. Den empiriska utgångspunkten har varit att försöka se, beskriva och förstå vad som händer i dessa möten.

Innan vi går till undersökningens forskningsfrågor, kan det vara motiverat att säga något om de praktiska förutsättningarna. För att tidsmässigt – inom ramarna för ett avhandlingsarbete – kunna hantera empirin, valde jag att följa en grupp studenter inom den kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU:n). Som just komplettering av tidigare ämnesstudier (för en ämneslärarexamen), erbjuder denna utbildning kurserna inom den utbildningsvetenskapliga kärnan (60 hp) och de verksamhetsförlagda delarna (30 hp).⁴ Skillnaden från ämneslärostutbildningen (ÄLU) är att studenterna i KPU:n redan examinerats i sina ämnesstudier – även där ämnena inte studerats som undervisningsämnen.

Mera komplicerat har det varit att förhålla sig till variationerna i de lokala villkor som studenterna möter i sin VFU. Förutom att dessa framstår som givna av lokala omständigheter, är de också lokalt stabila, åtminstone i så avseende att de inte nämnvärt påverkas av studenternas närvaro. De sociala förutsättningarna på VFU-platsen är heller ingenting som utbildningen har möjlighet att styra. Av detta följer tanken att studenterna skulle kunna lära sig delvis olika saker på delvis olika sätt. Studenterna blir därmed klämda mellan skilda kravmodeller, en lokal och praktisk modell, en utbildningsteoretisk eller kanske snarare utbildningspolitisk. Medan den första är vad som i praktiken gäller (för att verksamheten ska fungera) – är den andra en språkburen

⁴ För en student med två undervisningsämnen och inriktning mot gymnasiet motsvarar VFU:n 10 % av utbildningen, det vill säga 30 av (i normalfallet) 300 hp.

och abstrakt konstruktion, som vanligen fordrar tolkning för att tillämpas.⁵ Efter den senare examineras studenten.

Att det mellan dessa kravmodeller uppträder spänningar har inte varit möjligt att bortse från – därmed också nödvändigt att hantera. Utöver redovisningen av empiriska resultat, har jag därför valt att föra en kritisk diskussion om hur utbildningens styrning förhåller sig till de villkor som studenterna i praktiken ställs inför. Mitt kunskapsintresse kan därmed beskrivas som tudelat. Å ena sidan handlar det om att försöka beskriva och förstå villkoren för ämneslärarstudenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper inom verksamhetsförlagd utbildning; å andra sidan handlar det om att på en samhällelig och strukturell nivå försöka förstå hur studenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper förhåller sig till utbildningens styrning. Med detta inställer sig frågan ”So what?”. Av vilka skäl är det motiverat att göra en undersökning som denna just nu?

Frågan om hur högre utbildning kvalificerar studenter för avsedda professioner är inte ny – ej heller att dessa kvalifikationsprocesser erbjuder studenterna anpassade former för begynnande delaktighet i professionella praktiker. Forskningen om vad detta sociala möte konkret innebär för ämneslärarstudenter har dock varit begränsad – trots att sådan forskning borde erbjuda väsentliga argument i en kritisk diskussion om utbildningens organisation, dess innehåll och de förutsättningar som erbjuds studenterna för förväntad måluppfyllelse. Att undersöka lärarstudenternas möte med professionen framstår därtill angeläget i en tid där politiska beslut kommit att utöva ett allt större inflytande över lärarprofessionen.

Problemformulering

Att följa studenterna i deras undervisningspraktiker har varit mitt sätt att eftersöka en förståelse av de villkor på vilka studenterna närmar sig yrkesrollen. Därmed har jag också behövt förhålla mig till begrepp som kunskaper och lärande. En mera ingående diskussion om praktiska yrkeskunskaper förs i avsnittet om undersökningens teori. Beträffande begreppet lärande har jag valt en generell definition med förankring i ett sociologiskt tänkande: Lärande är en process varigenom individen varaktigt förändrar förhållningssätt och förmåga till lämpligt socialt agerande.⁶ Vad undersökningen – i sin

⁵ Den akademiska kravmodellen kan ses som dubbel i så mening att den samtidigt med att hävda utbildningens konkretiserade krav, också hävdar en centralt utformad politisk agenda.

⁶ Denna definition ligger i linje med Ambrose et al. (2010) och Ambrose & Poklop (2015), att lärande är en process vilken leder till förändring som följd av erfarenhet, och som ökar möjligheterna till anpassat agerande, tänkande och fortsatt lärande; med Mayer (*Encyclopedia of Educational Research*) i att lärande är en (jämförelsevis) stabil förändring i en individs kunskaper eller beteende, som följd av en erfarenhet (jfr Ryle, 1949/1973); med Merriam-Webster (LearnersDictionary.com) i att lärande är ett tillägnande av kunskaper genom olika typer av erfarenhets- och påverkansprocesser; med Kimble

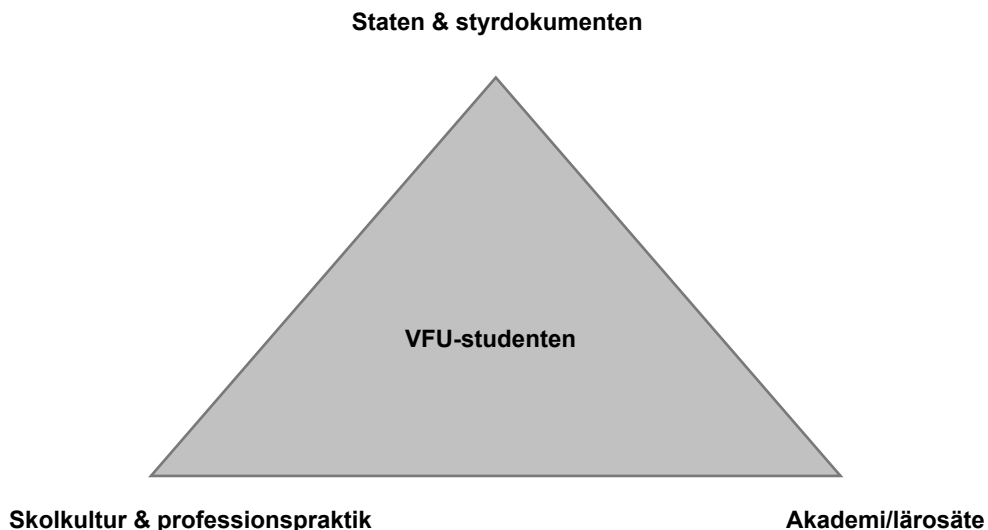
ansats, empiri och analys – har kunnat fånga är emellertid varken något helhetsperspektiv på studenters lärande i praktiken eller deras lärande i någon given progression. Däremot fångar undersökningen ett antal villkor och omständigheter i ett komplext lärande förbundet med specifika institutionella sammanhang. Redan vid första skolbesöket stod dessutom klart vilken betydelse den lokala verksamhetens praktiska organisation – liksom dess kultur, signalerade självförståelse och sociala anspråk – hade för att med trovärdighet kunna diskutera studenternas praktiker. Utan hänsyn till den lokala organisationen tycktes svårt att nå en djupare förståelse av de empiriska resultaten.

Avhandlingens problemformuleringen kan sammanfattas i två större frågor. Dessa har i sin tur utgjort den grund på vilken jag senare formulerade de fyra frågor som användes vid analysen av det empiriska materialet. Problemformuleringen lyder som följer:

- Hur kan man beskriva och förstå de villkor varunder VFU-studenterna lär sina praktiska yrkeskunskaper?
- Hur kan man beskriva och förstå det som händer i den sociala interaktionen när VFU-studenten tar över undervisningen? Vilka utmaningar möter studenterna och vilka kunskaper och resurser utnyttjar de i sin undervisning?

Trots att den förstnämnda frågan endast blev möjlig att hantera med begränsad fördjupning, kom svaren att utgöra ett stöd i analysen, samtidigt som de lämnade argument till den uppföljande diskussionen om styrningens relation till studenternas lärande. Hur olika politiska krafter och intressen utövar inflytande över det spänningsfält där studenterna genomför sin verksamhetsförlagda utbildning skulle kunna beskrivas enligt följande:

(1961) i att lärande kan uppfattas som en ökad förmåga till (lämpligt) beteende, som följd av förstärkt träning.



Vad hörnen i triangeln representerar är de kraftcentra varifrån makt och inflytande utgår. Att studenten (novisen) har att försöka etablera sin yrkesroll i en lokal kulturmiljö, tydliggör professionens och praktikens betydelse. Samtidigt befinner sig studenten i en akademisk utbildning. Lärosätets kultur och utbildningsorganisation, liksom dess översättningar (tolkningar) och omsättning av statliga direktiv har därmed sitt inflytande – inte minst beträffande hur lärosätet utövar myndighet vid bedömningen av studentens måluppfyllelse. Härtill kommer den statliga styrningen av utbildningen, vilken inte sällan framstår som lika självklar som självklart nödvändig. Denna tar sig inte bara uttryck i lag- och förordningstext, inbegripet utbildningens examensmål. I att den specificeras och konkretiseras i läroplaner och utbildningsplaner liksom i kursmål och betygskriterier, kommer den att i olika grad att forma den dagliga praktiken.

Från både studenter, handledare och VFU-lärare efterfrågas mer och tydligare information om vad man förväntas prestera utifrån tilldelade roller. För studenterna är det inte tydligt nog vad man förväntas lära eller hur, från handledare inte vad man förväntas erbjuda – eller vem man förväntas vara inom ramarna för en förmodat professionell handledarroll. Från VFU-lärarna signaleras osäkerhet beträffande vad som egentligen förväntas vid ett VFU-besök, men också hur man på saklig grund tar ställning till vilket betyg studenten har uppnått.

Samtidigt med denna ständiga osäkerhet kring formaliteter verkar studenterna – när de väl möter sina handledare och sin VFU-miljö – vanligen snabbt finna sig tillrätta. Av utvärderingar framgår att studenterna känner både trygghet och tilltro till de egna möjligheterna att fungera i en framtida yrkesroll. Ändå kvarstår ett centralt problem:

spänningarna mellan hur läraryrket levs i lokala praktiker och hur dess innehåll, former och målsättningar formuleras i berörda styrdokument. För studenten gäller att på lämpligt sätt balansera dessa krafter, men också att utnyttja dem som maktbas och resurs för egen praktik. Det är i spänningsfältet mellan profession, akademi och stat som vi återfinner studenternas operativa positioner. För studenten gäller att på egna villkor etablera denna position. Att göra detta är i många fall en mera komplicerad process än att bara hitta sin plats i relationen till handledaren, eleverna och det lokala kollegiet. Vad studenten ställs inför är också att bli bedömd av en VFU-lärare. Denne företrädar inte bara en potentiellt annorlunda erfarenhet, utan tillämpar också en annan måttstock för kvalitet – förankrad i utbildningsteori och utbildningens politiskt angivna mål. Studenternas villkor för lärande blir därmed möjligt att beskriva i tre perspektiv:

- som deskriptiv konstruktion i enlighet med föreställningar om att det man behöver lära eller kunna äger sina motsvarigheter i språkliga konstruktioner,
- som något socialt och praktiskt unikt, en praktisk kunskap som är något helt eller delvis annat än vad som kan förmedlas språkligt,
- som en kombination eller växelverkan mellan praktiker och språkliggjord erfarenhet.

Då tidigare VFU-forskning gärna tagit sin utgångspunkt i det första eller tredje perspektivet, har jag valt att rikta min empiriska blick in i studenternas undervisningspraktik. Vad man kan visa är inte nödvändigtvis detsamma som vad man kan säga; och vad man kan säga är inte nödvändigtvis det man visar eller gör. Här uppfattar jag inte bara att det finns en begränsning eller "lucka" i befintlig VFU-forskning. Det valda perspektivet motiveras också av den språkteoretiska föreställningen om att komplexa sociala erfarenheter kan ta tid att både förstå och förspråkliga. Detta torde i särskild grad gälla novisen.

Att fokusera studenternas agerande i undervisningen för att förstå villkoren för deras lärande ligger i linje med Freires (1998) tanke om undervisningens lärande funktion – liksom att lärandet förutsätter en sammansmältning av teori och praktik. Detta ger emellertid också en antydning om en annan omständighet i undersökningens empiri. Om lärandet sker i ett fortlöpande samspel mellan praktik och konceptualisering, kan man förmoda att det för studenterna tar tid att utveckla ett metaspråk för att fånga och reflektera över sitt lärande. Rimligen borde uppträda en viss språklig fördröjning – inte minst som språkliggörandet också har att prövas och befinnas funktionellt i samspelet med den sociala omgivningen. I tidiga faser kan man därmed anta att studenterna har svårt att med framgång uttrycka sitt lärande verbalt (jfr Schön, 1983). Man kan därmed

misstänka att delar i detta ännu ”tysta” lärande lättare kan iakttas – än eftersökas i verbala uttryck. Därmed också sagt att handledaren eller den erfarna kollegan skulle kunna notera, likväl som i legitima former omtala, ett lärande som studenten ännu inte själv har de adekvata språkliga resurserna för att uttrycka. Att helt utesluta studenternas reflektioner har samtidigt inte varit ett alternativ. Som referensmaterial – och för att säkerställa undersökningens konsistens och kvalitet – finns därför studenternas tankar närvarande i det intervjumaterial som kompletterar undersökningens observationer.

En personlig utsiktspunkt

För att kunna förhålla sig till avhandlingen behöver man veta något om min egen utsiktspunkt. Med en bakgrund som gymnasielärare och specialpedagog har jag under många år också varit delaktig i en fortlöpande didaktisk och ämnesdidaktisk diskussion. Till mitt utbyte hör bland annat en förändrad förståelse av ämnesundervisningens traditioner – liksom värdet av att kritiskt pröva hur olika val av innehåll och praktiker påverkar både ämnet och dem som deltar i undervisningen. Med detta har följt en bestående nyfikenhet på vad ämnesundervisning är och kan vara – men också hur denna undervisning relaterar till omgivande samhälle.

Ett sådant förhållningssätt är inte utan teori, och flera av rottrådarna går tillbaka till den västtyska kritisk-konstruktiva pedagogiken. I opposition mot en undervisning om ”det sociala” som något givet, förespråkades en kritisk didaktik för att skapa medborgare som genom demokratisk delaktighet tog personligt ansvar för samhället och dess framtid. Sett i ett bredare perspektiv innebär en sådan hållning att skolans ämnesundervisning blir meningsfull – och endast kan bli meningsfull – om dess innehåll och former fortlöpande också granskas, prövas och förhandlas i själva undervisningen. Att bedriva undervisning där innehåll och former är på förhand givna, blir därmed inte något gångbart didaktiskt alternativ. Att vara utbildad i denna anda – och att jag också levit i dessa föreställningar under lång tid – är något jag som forskare haft att förhålla mig till.

Som lärarutbildare inom akademien har jag varit ansvarig för delar av den verksamhetsförlagda utbildningens praktiska organisation och genomförande. Inom mina ämnen har jag därtill gjort ett stort antal besök i rollen som VFU-lärare. Det man som sådan förhoppningsvis lär sig är att utveckla en allt skarpare blick för vad som sker i studenternas undervisning – men också att lära sig tala om detta. Närmast ofrånkomligt är dessutom att man etablerar en förmåga att skriftligen dokumentera det som händer i olika undervisningssituationer. Detta gäller inte bara vad studenten gör utan framför allt vad som händer i interaktionen mellan studenten och eleverna. Ju

mera rättvisande dokumentationen ter sig, med desto större trovärdighet blir det möjligt att diskutera undervisningsprestationen och studentens pågående lärande.

Att iaktta, beskriva och försöka förstå det som sker i studenters undervisning, innebär återkommande upplevelser av spänningar mellan utbildningens mål och studenternas lärande. Målen i kursplanerna är inte nödvändigtvis desamma som vad studenterna lär – eller i den aktuella situationen ens verkar behöva lära. Denna diskrepans är också ett av skälen till att jag sökt mina svar på annat sätt än att med stöd i kursmål försöka identifiera om (eller på vilket sätt) studenterna lär vad de ska. Jag har i stället valt att bara se, lyssna och erfara vad som händer i deras undervisning – och vad som händer med dem själva i denna undervisning.

En viss typ av situationer framträder härvid som särskilt tänkvärda. Utmärkande för dessa är att de avviker från det förväntade. Det redovisar ett socialt här och nu som begär något mer än vad studenten kunnat förutse – och där denne har att aktivera (alternativt försöka överskrida) sin tillgängliga repertoar för att kunna hantera situationen. I närmandet till det empiriska materialet har jag försökt vara särskilt uppmärksam på dessa situationer. Detta innebär samtidigt att man kan behöva höja ett varningens finger. Avsikten har inte varit att skriva en rolig avhandling, även om det förekommer inslag som kan få läsaren att se en viss dräplighet. Det är inte i den eventuella komiken som poängen ligger. Poängen ligger i att det är i just dessa situationer – där beräknade sociala initiativ plötsligt visar sig som mest sårbara – som själva lärandet börjar.

Referenser

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). *How Learning Works. 7 Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass. [förord av R. E. Mayer]
- Ambrose, S. A. & Poklop L. (2015). Do Students Really Learn from Experience. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 47:1. (pp 54-61). Routledge.
- Asplund, J. (1987) *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dean, M. (1999, 2010 (2nd ed)). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Sage Publications Ltd: London.
- Eyler, J. (2009). The Power of Experimental Education. *Liberal Education*, 95(4) (pp 24-31). The Association of American Colleges and Universities. TN: Vanderbilt University.
- Foucault, M. (1978). Governmentality. Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds). (1991) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. (pp 87-118.) Chicago IL: University of Chicago Press.

- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*. Vol. 1. New York: New Press [Ed. P. Rainbow].
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.: Lanham, Maryland.
- Goffman, E. (1971). Remedial Interchanges. *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books Inc.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. [Doktorsavhandling]
- Kimble, G. A. (Ed). (1961). *Hilgard and Marquis' "Conditioning and Learning"*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mayer, R. E. (1969). *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Company. [även online *Encyclopedia of Educational Research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.].
- Merriam-Webster Dictionary* [Online: merriam-webster.com; även learnersdictionary.com].
- Ryle, G. (1949/1973). *The Concept of Mind*. Abingdon-on-Thames (U.K.): Routledge.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London and New York: Routledge.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 11.
- Waller, W. (1932 [nyutgåva 2014]). *The Sociology of Teaching*. Eastford, CT.: Martino Fine Books.

SKOLAN SOM SAMHÄLLSINSTITUTION

Förutsättningarna för studenternas lärande i praktiken är varken lika självklara eller likvärdiga som man av styrdokumentet skulle kunna få intryck. Snarare är de lokala skillnaderna påtagliga. En genomlysning av skolan som samhällsinstitution framstår därför som angelägen för en förståelse av studenternas möte med sin verksamhetsförlagda utbildning.

En fördjupad diskussion om institution, skola och samhälle innebär en kritisk granskning av ett antal motsättningar och spänningar – somliga inom respektive begrepp, andra i relationen mellan de förväntningar begreppet meddelar och den förhandenvarande kontexten. Vidare framgår att begreppen ibland uppvisar avsevärd innebördslig föränderlighet som följd av tidsläge eller socialt sammanhang. Jag har här valt att börja diskussionen i begreppens innehåll och deras relationer – för att sedan titta närmare på hur de tagit form i sociala praktiker. Därmed lägger kapitlet också en teoretisk-analytisk grund för att förstå och förhålla sig till de empiriska resultat som senare ska redovisas.

Ett sociologiskt perspektiv

Den sociologiska tradition som studien följer, riktar sin uppmärksamhet mot människors agerande i sociala situationer. Till centrala frågor hör att försöka förstå – och om möjligt förklara – det som händer i människors vardagliga möten *face-to-face*. Arbetet i skolan består för det mesta i en ständig ström av sådana möten, mer eller mindre igenkännbara eller rutinmässiga för den erfarne yrkesutövaren. För novisen är situationen annorlunda, inte minst vad gäller möjligheterna att på lämpligt sätt agera eller förhålla sig i praktiker som för andra verkar självklara. När allt kommer omkring är det självklara inte så självklart.

Ett sätt att närma sig det som händer i dylika möten skulle kunna vara att ställa frågor av typen "Vad är det som händer här?" eller "Hur kan man förstå denna situation?". Dessa frågor kan vid första anblicken te sig besynnerliga i att de låter ana att det skulle ske något mer, eller något delvis annorlunda, än det vi tycker oss uppfatta vid första anblicken. Just detta är poängen. Med att nämnda frågor ställs, förändras vårt förhållningssätt. Plötsligt tar vi inte det som händer för givet. I stället börjar vi söka efter något annat och djupare – möjligen en underliggande struktur eller ett hemligt regelverk som både styr och möjliggör de inblandades beteenden.

Institution

Begreppet institution förklaras i *Svenska Akademiens Ordbok* som former av inrättande, upprättande eller förordnande av en – vanligen offentlig – verksamhet. Begreppet användes i äldre tid gärna som beteckning på själva stiftelseurkunden, det vill säga det dokument eller de statuter som angav villkoren för en verksamhet. Tidigt associeras begreppet också till uppfostran och undervisning, i betydelsen av att lära ett antal individer goda seder och skick. Under 1800-talet sker en förskjutning varmed begreppet i allt högre grad kommer att användas som beteckning för den inrättning eller anstalt som har att fylla en viss social uppgift. Det är i denna innebörd av nödvändig samhällsbärande funktion som vi återfinner begreppet hos Durkheim (1893/1964). Nämnda funktion inbegriper rätten att utöva socialt tvång för att reglera människors beteende i enlighet med etablerade normer och en socialt buren etik. Samhällets institutioner följer således av nödvändigheten att gemensamma sociala värden måste äga prioritet framför den enskildes behov – och att social stabilitet måste äga företräde framför trender och moden (Durkheim, 1925/2012). I detta framträder en strukturalistisk tanke om samhället, där institutionerna utgör en slags kraftcentra i ett socialt stabiliserande system. Vad som håller samman samhället måste vara något annat än tillfälliga särintressen. Den strukturalistiska tanken förs vidare av Parsons (1951):

An *institution* will be said to be a complex of institutionalized role integrates which is of strategic structural significance in the social system in question. The institution should be considered to be a higher order unit of social structure than the role, and indeed it is made up of a plurality of interdependent role-patterns or components of them. Thus when we speak of the 'institutions of property' in a social system we bring together those aspects of roles of the component actors which have to do with the integration of action-expectations with the value-patterns governing the definition of rights in 'possessions' and obligations relative to them. (s 39)

I likhet med Durkheim uppfattar Parsons institutionerna som sociala maktcentra varifrån samhälleliga ordningar utgår. Utmärkande för Parsons definition är att institutionerna möjliggör specifika sociala roller. Dessa roller bestäms av sina inbördes relationer med avseende på status och social position. Vad en roll erbjuder, motsvaras av en position varifrån det är möjligt att med (formell) auktoritet hävda vissa värden. I den institutionella strukturen finns därmed inga definierade roller som inte är förbundna med motsvarande skillnader i status eller formellt inflytande. Här framträder samhällets ordning och struktur. Till rollen – eller positionen – hör specifika krav på beteende och förhållningssätt. Vad Parsons säger är därmed att samhällsstrukturen, för sitt eget fortbestånd, behöver vara institutionaliserad – och att institutionernas makt i samhället anger strukturens styrka. Hos både Parsons och Durkheim finns tendensen att uppfatta de sociala institutionerna som stabila. Motsvarande skulle i så fall också gälla för samhället – och institutionerna skulle vara den ordning som konserverade och reproducerade samhällets kultur och traditioner. Detta vore att tala om en institutionell, eller kanske snarare institutionaliserad, konservatism som ett – både av och för det sociala – organiserat motstånd mot snabb, omvälvande eller tillfällighetsstyrd förändring. Detta motstånd är inte oproblematiskt.

Ett försök att fördjupa diskussionen om den institutionella konservatismen finns hos Berger och Luckmann.⁷ Berger och Luckmann (1966) prövar tanken om institutionerna som nödvändig resurs för att skapa trygghet och förtroende i individens relation till samhället. Institutionerna gestaltar härvid ett överindividuellt socialt behov – men också en symbolisk föreställningsvärld – som både underlättar individens vardagsliv och upprätthåller föreställningar om det allmänna goda. Förtroendet för samhället är förtroendet för dess institutioner. Till poängerna hör att människan kan förhålla sig till samhället på olika nivåer, där institutionerna får en betydelse på både individuell och kollektiv nivå – tillika på både konkret och symbolisk nivå. Institutionerna förvaltar en abstrakt social normalitet, mot vilken individuella avvikelser fortlöpande klassificeras och kontrolleras. Därmed synliggörs också motsättningen mellan individen och institutionerna – mellan de personliga särintressena och de institutionella ordningarna (jfr Bauman, 2000).

Diskussionen om institutionernas kontroll- och klassificeringsfunktion finns även hos Goffman (1961/1973). Men i dennes bidrag ligger dessutom tanken att institutionerna har sin uppgift i att rama in sociala samspel och forma människors förutsättningar för meningsfulla praktiker. Vad den institutionella inramningen anvisar

⁷ Berger och Luckmann resonerar bland annat i termer av att samhället kan sägas ha (a) en mera övergripande faktisk nivå, i så mening att samhället är det komplex av konkreta villkor som människor lever under (obeaktat den enskilda människans närvaro); och (b) en subjektiv nivå, dvs den nivå av innebörder och betydelser som den enskilda individen kan relatera till och som gör det möjligt att tillskriva den dagliga tillvaron mening.

och medger, meddelar vad som är meningsfullt eller varur mening kan följa. Vem som kan göra vad bestäms av relationen mellan individens position och den institutionella ordningen. Genom klassifikation erbjuds individen en position varifrån denne kan operera och samtidigt bli socialt igenkänd som begriplig. Institutionen kan därmed uppfattas som en plats där specifika förutsättningar gör vissa handlingar meningsfulla genom att de på något sätt är förväntade.

Att institutioner bestämmer människors praktiker och tillskriver dem betydelse, betyder däremot inte att man med självklarhet kan förutse konsekvenserna av enskilda individers handlingar. Här framträder på ett annat sätt spänningen mellan individ och institution. Men här ligger också förbehållet att den enskilda individens handlingar alltid förhåller sig till mottagarnas förväntningar. Vilka dessa förväntningar är, kan vi knappast ta för givet. Kontinuerligt genereras sociala erfarenheter utanför institutionen vilka förs in i verksamheten. Som följd blir institutionen en plats för möten mellan uppfattningar och beteenden vilka råder både inom och utanför densamma. Därmed kan man inte bara titta på hur en institutionell miljö föreskriver människor handlingsmöjligheter utan att också undersöka hur dessa möjligheter realiseras i konkret social interaktion. Det skrivna ordet har inte nödvändigtvis sin motsvarighet i praxis. Goffmans resonemang ter sig därmed förenligt med vad som händer i studenternas möte med sin verksamhetsförlagda utbildning. Vid inträdet möter studenten en serie nya förväntningar, men också ifrågasättanden och krav på personlig förändring vilka tvingar fram en omprövning av den självbild som odlats och förvaltats i samhället utanför. Goffman talar om den intagnes brytning med tidigare sociala liv. Med brytningen följer den rollförlust som innebär att man under en tid saknar referenspunkter som gör det möjligt att med begriplighet och självinsikt agera under rådande omständigheter. Även om yttringarna för rollförlusten hos en VFU-student vanligen är långt svagare än i Goffmans beskrivningar av individens inträde i totala institutioner, så bekräftar både professionsforskningen och studenters vittnesmål förekomsten av denna tillfälliga försvagning av självbilden. I avsaknad av insikt i vilka handlingar som skänker bekräftelse följer en tillfällig brist på kontroll. Ett sätt att överleva kan vara att klamra sig fast vid handfasta regler, samtidigt som man eftersöker ytterligare konkreta anvisningar för egen praktik (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Försöken att finna en operativ position kan också innebära ett återvändande till redan välbekanta – och socialt tryggare – roller. Exempel på detta kan vara att omtala sig själv som den lärande studenten, för att denna roll medger eventuella tillkortakommanden. Ett alternativ är att utifrån andra erfarenheter omtala – eller intala sig – att man redan är van att leda ungdomar eller att stå inför klass. Ökad sårbarhet verkar dock ofrånkomlig i novisens initiering. Den som valt att institutionalisera sig kan inte undgå denna tillfälliga kris.

De processer som Goffman blottlägger erbjuder samtidigt förklaring till hur novisen kan börja finna mening inom institutionens ramar. Kanske skulle man till och med kunna uppfatta att rollförlusten är den nödvändiga förutsättning som för studenten synliggör vilka personliga resurser och förmågor som kan bilda grunden för en ny roll – varmed kan följa större delaktighet i institutionens inre liv. På samma sätt som den totala institutionen, blir skolan meningsfull genom hur sociala relationer upprättas, vidmakthålls och fortlöpande förhandlas. Genom samspel med andra skapar människan mening, och förmår därtill både återskapa och nyskapa alternativa meningsbärande system. Mening kan därmed inte vara något förutbestämt – ej heller vad som under omständigheterna är ett meningsbärande system.

Individuella anpassningsbeteenden är därmed just individuella – och skulle kunna liknas vid ett tyst komplex av personliga förutsättningar (Bourdieu, 1990/1994). I praktiken handlar det dock inte bara om anpassning och följsamhet, utan också om försök till autonomi eller motstånd. I högre eller lägre grad har studenten att finna de institutionella villkoren för sina egna förutsättningar. Man kan därmed säga att novisen lär sig de sociala reglerna genom att själv pröva dem, sådana de faktiskt tillämpas på den aktuella arbetsplatsen – oavsett vad som explicit hävdas i olika regelverk eller *policies*. Studentens inblickar i verksamheten börjar därmed likna den mera erfarne yrkesutövarens sätt att förhålla sig med selektiv självständighet till officiellt uttalade regelverk. Att denna självständighet inte alltid är formellt legitim, förklarar också varför det kan vara strategiskt motiverat att låta valda delar av denna kunskap förbli tyst – även inom institutionen. Att däremot inte kunna leva upp till de formella kraven och den officiella institutionella självbilden, skulle sannolikt innebära allvarligare konsekvenser – vid större avvikelse till och med kollektivt socialt avståndstagande (jfr Wenger, 1998).

Betydelsen av den institutionella självbilden bör inte underskattas. Till dess upprätthållandet bidrar de kollektiva ritualerna – en återkommande källa till förnyelse och hävdande av institutionella värden. På detta sätt vidmakthåller en gymnasieskola sin självbild och sociala image genom den årliga skolbalen, teaterföreställningen, maskraden eller utsparken. I aktiviteterna odlas kollektiva myten om institutionen (Lyke, 2017). Motsvariga mönster finns i det dagliga arbetet – om än inte lika iögonfallande. Kontinuerligt aktiveras bestämda regelverk som visar hur skolan förvaltar sina gemensamma föreställningar om hur verksamheten bedrivs – och bör bedrivas. Allt följer en särskild ordning, som inte bara reglerar vad som ska göras, utan också tilldelar inblandade parter deras roller och positioner. För novisen gäller således att i tillräcklig grad anpassa sin roll till vad institutionen erbjuder – även om detta innebär avsevärda spänningar till både den egna självbilden och det som utbildningen i övrigt meddelar.

Maktens ordningar

Också Foucault (1975) lämnar sitt bidrag till hur man kan förstå det som händer en novis vid institutionalisering. Vad Foucault visar, är hur staten genom sina institutioner förmått att i den enskilda individen inpränta en ständig medvetenhet om innebörden av ett normalt beteende. Det är knappast en tillfällighet att fängelset, mentalsjukhuset, militärakademin och folkskolan framträder i princip samtidigt – och i offentlig regi. Även om nämnda institutioner har till synes vitt skilda funktioner, har de gemensamt att varje individ som genomgått någon av dem (med avsett resultat) inte kan förbli densamme. Institutionerna signalerar därmed att staten förfogar över tekniker som är tillräckligt kraftfulla för att forma varje medborgare så att denne blir till samhällets nytta. Den offentliga makten får därmed ett specifikt syfte, ”att öka den nytta som kan utvinnas ur individerna” (s 264). Men maktens ordningar producerar samtidigt vetande. De formar ”sanningsregimer” vilka normerar vad vi uppfattar som kunskap och sociala realiteter. Den tänkvärda slutsatsen – inte minst relaterat undervisning – blir därmed att det inte finns något vetande ”som inte samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande” (s 57). Makt är något man utövar och som framträder ”där kraftmätningar kan äga rum” (ibid.). Motståndet är således inbyggt i maktens praktiker.

Jacksons *Life in classrooms* (1968/1990) är en beskrivning av vad som händer eleverna när de kommer till skolan – och hålls kvar där. I en samling igenkännbara beskrivningar möter vi en verksamhet vars uppgift är att genom olika signaler styra elevernas beteende till lydnad och lugn – alternativt uppöva deras förmåga till oändlig väntan. Vad Jackson blottlägger är en kraftfull disciplineringsprocess som pågår utan att deltagarna vare sig är fullt medvetna om den eller har några verktyg för att kritiskt förhålla sig till vad processen gör med dem. Förborgat för deltagarna är syftet med det system för beteendereglering som bärs upp av institutionens rutiner och dess mer eller mindre ovillkorliga krav. Redan tidigare har Jackson (1966) varit denna dolda läroplan på spåren.

The other curriculum might be described as unofficial or perhaps even hidden, because to date it has received scant attention from educators. This hidden curriculum can also be represented by the three R's, but not the familiar one of reading, 'riting, and 'rithmetic. It is, instead, the curriculum of rules, regulations and routines, of things teachers and students must learn if they are to make their way with minimum pain in the social institution called *the school*. (s 353)

Vad Jackson konstaterar är att de tekniker som används för verksamhetens styrning vanligen omtalas på ett sätt men tillämpas på ett annat.⁸ Det föreligger således en skillnad mellan vad som officiellt hävdas som praktiken och vad som i själva verket är (den tillämpade) praktiken. Varje djupare förståelse av skolan fordrar i så fall ett närmande till dess praktiker sådana de framträder i sin naturliga miljö. Beteenden i skolan kan inte förstås frikopplade från sin sociala inramning.⁹

Tanken om skolan som byggd på strukturer av makt, kontroll och tvång, vidareutvecklas av Persson (1994/2003/2014). Precis som hos Jackson (1966, 1968) och Foucault (1975) förklaras skolan som ett maskineri för social reproduktion – med den tillhörande och något dubiösa funktionen att skapa fogliga medborgare.¹⁰ Vad både Jackson och Persson framhåller är skolans intention att ta makten över de skolpliktigas tid och kroppar. Som vi ska se finns denna tanke företrädd även hos Broady, Lundgren och Bernstein.

Medan Jackson konstaterar att den dygd som skolan odlar är tålmodet, diskuterar Persson hur kravet på kroppslig närvaro gör skolan till en arena för motstånd. Problemet är bara att den som vill göra motstånd också måste kunna identifiera var makten finns. Därmed kan ligga ett institutionellt intresse i att osynliggöra just detta. Till teknikerna hör att abstrahera makten eller dölja den i administrativa ordningar. Detta innebär dock inte att motståndet uteblir. Vad som händer är snarare att det tar form i konkreta sociala möten – där individen på olika sätt uppfattar sig möta ordningen. Typsituationen är i klassrummet där eleverna ställs inför läraren.

Att motståndet ifrågasätter undervisningens sociala praktiker möjliggör pedagogisk förnyelse och utveckling (Persson, 1994/2003/2014). Undersökningens studenter bekräftar detta. Situationer där det oväntade sker, eller där motstånd inställer sig, är viktiga ögonblick som erbjuder särskild typ av uppmärksamhet på problem i den egna praktiken. Att möta motstånd blir därmed en nödvändighet för att förstå villkoren för meningsfull undervisning.

⁸ Jfr Bernsteins diskussion om osynliga koder och en osynlig pedagogik; se även Broady (1980/1981) om den dolda läroplanen.

⁹ Den omedelbara omgivningens påverkan på individers beteende har i Bakers efterföljd undersökts med stöd i *behavior setting theory*. Se exempelvis Barker (1963); se även Barker & Schoggen (1973).

¹⁰ Skolans kunskapskontroll har i detta sammanhang en nyckelfunktion. Genom att sätta betyg och utfärda examina kontrollerar institutionen anpassningen av den enskilda individen samtidigt som staten får kontroll över utflödet av anpassade, liksom eventuella icke anpassade, individer.

Skolan och samhället – skolan för samhället

Goffman (1961/1973) diskuterar institutionen som en spegelbild av de sociala och etiska frågorna i ett samhälle. Även om denna tanke formuleras i anslutning till så kallade totala institutioner¹¹, finns anledning att fundera över om inte denna spegling kan uppfattas mera generellt giltig. Goffman antyder denna möjlighet: ”Att ta reda på de tysta antagandena om hur man korrekt använder en storstads institutioner är detsamma som att lära sig vilken karaktär och vilka bekymmer dess invånare har och anser legitima” (s 131).

Att institutionen tar gestalt i interaktion med omgivande samhälle, innebär att den är under ständig social konstruktion och förhandling. Relationen behöver dock inte vara direkt. Så är skolan inte en miniatyrkopia av samhället; ej heller en servicefunktion för de dominerande marknadskrafterna. Däremot erbjuder den – i sin institutionella funktion – att anlägga etiska och reflexiva perspektiv på vad samhället är och kan bli (Bourdieu 1990/1994; Säljö, 2000). Hur den institutionella verksamheten förhåller sig till olika sociala intressenter får därmed betydelse. Bernstein (1983b) framhåller tanken att skolan både formas av rådande politiska och socioekonomiska villkor och har funktionen som kritisk motvikt till sådana rörelser och trender. För att kunna upprätthålla denna funktion utnyttjar skolan ”en speciell struktur eller ett speciellt mönster av innebörder” (s 23) vilka vanligen bärs i ett antal tysta (doxiska) praktiker.¹²

Varje institutionell kultur behöver därmed ett system av ordning och klassifikation för att kunna förhålla sig till sig själv och sin omvärld. Samtidigt genererar de institutionella praktikerna sina egna klassificeringsprinciper (Bernstein, 1983a). Att institutionerna på detta sätt skapar sammanhang och system i sin verksamhet – samtidigt som de konstruerar sin egen styrning – förklarar deras inneboende tröghet.¹³ De ordningar och strukturer som genereras inifrån är helt enkelt svåra att påverka utifrån. Nämnade ordningar eller strukturer – som meningsskapande och meningsbärande – motsvaras av vad Bernstein kallar *koder*. Men koden handlar inte

¹¹ Totala institutioner definieras enligt Goffman på följande sätt: ”En total institution kan definieras som en plats att bo och arbeta på, där ett stort antal människor i en likartad situation lever ett instängt och formellt administrerat liv tillsammans under en längre tid, avskurna från samhället utanför” (Goffman, 1961/1973, s 9).

¹² Bernstein talar om hur individen internaliserar denna tysta kunskap genom slutsatser som kan dras ur de vardagliga interaktioner som förekommer i en verksamhet.

¹³ När man i Bernsteins efterföljd talar om sociala krafter och maktrelationer, kan man knappast bortse från den klassbundna och historiematerialistiska analys vari denne grundar sina förklaringar av kampen mellan olika sociala grupper eller olika kulturer. Det är också en sådan förklaringsmodell som Willis (1977/1981) använder när han på ett djupare strukturellt eller systemteoretiskt plan försöker förstå den kultur som både formar och formas av pojkar på ”Hammertown Boys”. Till skillnad från Bernstein, som hela tiden diskuterar de sociala motsättningarna på en teoretisk och abstraherad nivå, låter emellertid Willis sina läsare följa med in i den vardag av konkreta handlingar och praktiker som formar arbetarklassens kultur i Hammertown.

bara om självförståelse. Den handlar också om sättet som institutionen relaterar sig till sin omvärld. För novisen gäller det att börja förstå – och kunna agera – i denna dubbla relation. Att bli kollegial i en institutionaliserad verksamhet innebär således en process vari individen har att både lära sig och av andra bli erkänd som bärare av koden.¹⁴

Skolans fostran av socialt delaktiga och demokratiska medborgare, har under lång tid varit ett centralt tema i utbildningsdebatten. Dewey (1916/1944) lägger härvid en särskild innebörd i begreppet demokrati genom att argumentera för hur ett närmande mellan människor och sociala grupper främjar samhällsutvecklingen som helhet. Principiellt finns ingen motsättning mellan det eftersträfvade goda på individuell respektive samhällelig nivå. I stället framhåller Dewey människans vilja att relatera sig till sin omvärld, och att det sociala är individens existentiella mål. Undervisningens syfte blir att etablera förhållningssätt och praktiker som främjar ett gott samhälle; dess praktiker behöver därmed ha en begriplig relation till deltagarnas sociala erfarenheter. Kunskaper har ingen mening om de hamras in; ej heller genom att läraren ”lotsar” eller drar ut de önskvärda svaren ur eleverna. Metoden blir därmed omöjlig att särskilja från ämnets innehåll. Snarare är metoden den sociala form vari ämnet och undervisningsmaterialet framträder, och varmed deltagarnas erfarenheter ges möjlighet att utvecklas på ett meningsfullt sätt. Individens lärande kommer därmed att likna en utforskning av strategier för lämplig social praktik. Kunskapsbildande undervisning är intellektuell bearbetning av sociala erfarenheter.

I denna process får språket en nyckelfunktion. Det är genom den språkliga interaktionen som vi kan bli socialt delaktiga i andras erfarenheter. Kommunikationen formar sambanden mellan där och då, här och nu – liksom mellan teori och social praktik. Det är genom sådan reflexiv praktik som skolan kan påverka människans mentala och moraliska dispositioner i riktning mot ett medvetet och intelligent beteende.¹⁵ Deweys samhällsideal blir en kommunikativt baserad, gränsöverskridande och demokratisk praktik vari allt fler individer görs delaktiga – och där delaktigheten bygger på en insikt om hur egna intressen och handlingar förhåller sig till andras. Endast på denna grund av personlig mognad kan individen göra lämpliga avvägningar bland de handlingsalternativ som samhället erbjuder. Dewey skriver: ”If education is growth, it must progressively realize present possibilities, and thus make individuals

¹⁴ I detta avseende motsvarar koden i Bernsteins mening den tysta kunskap som diskuteras av Polanyi (1958, 1966/2013). Bernstein definierar koden som en outtalad reglerande princip, vilken integrerar såväl relevanta innebörder som därtill kopplade praktiker i de sammanhang där koden förekommer. Bernstein gör en uppdelning av sociolingvistiska koder i kontextberoende (*restricted*) respektive kontextoberoende (*elaborated*). Förmågan att avläsa och anpassa beteenden till den senare, mera abstrakta, kategorin utgör för Bernstein den klassrelaterade skillnad som avgör skolframgång.

¹⁵ Lärande som teori och praktik diskuterar Ryle (1945-1946, 1949/1973) i termer av *knowing that* och *knowing how*. Till Ryles grundsatser hör att det inte föreligger någon diskret uppdelning mellan teori och praktik, såsom Descartes förklarat skillnaden mellan kropp och själ.

better fitted to cope with later requirements” (Dewey, 1916/1944, s 56). I detta ligger en kritik mot modellinläringen och faran av att stanna vid efterbildning utan reflektion.

[S]uch training *may* develop a machine-like skill in routine lines [...], but it will be at the expense of those qualities of alert observation and coherent and ingenious planning which make an occupation intellectually rewarding (s 310).

Lärlingen, liksom studenten, behöver i utbildningssituationen inte bara göra det bästa av sitt praktiska deltagande. Lika viktigt är att tillgodogöra sig de intellektuella delarna i denna praktik. Likt senare Arendt, Polanyi, Mollenhauer och Koselleck betonar Dewey de historiska sambandens betydelse. Vad Dewey (1938) eftersöker är ett lärande som bygger på samspel och konstruktioner av samband mellan erfarenheter av det förflutna och reflekterad strävan till handling för att forma nuet och framtiden. Med undervisningen som situerad kulturell praktik blir de ämnesdidaktiska frågorna centrala: Vad är den meningsfulla effekten av en erfarenhet i undervisningen och hur kan det enskilda exemplet i djupare mening lära oss att förstå samhället och agera för dess väl? Dewey förklarar varje erfarenhet som en kraft i rörelse varmed följer att det är lärarens skyldighet att genom sin egen erfarenhetsbaserade insikt organisera ”the conditions of the experience” (s 32). Undervisningen behöver alltid anpassas till elevernas specifika förutsättningar. Men en sådan anpassning kan bara ske genom en personlig och mot elevgruppen relationellt beprövad erfarenhet. Det räcker inte med en allmänt beprövad erfarenhet som säger att vissa material eller metoder visat sig ge resultat. Det måste hos den enskilde läraren finnas en medvetandegjord och personlig relation till eleverna, som visar att undervisningen genererar ”an experience that has educative quality with particular individuals at a particular time” (s 45). I lärarens uppdrag ligger således att kunna forma praktiken till förmån för hela gruppen, och utifrån hela gruppens intresse. Att leda undervisning är att etablera en etisk ordning som aktivt motverkar anti-sociala beteenden och värnar den utforskande tanken. I sådan undervisning formas ett socialt omdöme och förhållningssätt – eller som Dewey summerar: ”The ideal aim of education is creation of power of self-control” (s 75).

Den rationalistiska skolan och dess kritiker

Trots tidigare inflytande från progressiv utbildningsfilosofi har den svenska skolan, och de högre professionsutbildningarna, sedan 1990-talet gjort något av en helomvändning. En marknadsanpassad produktionsdiskurs har tagit över den utbildningspolitiska debatten med påtagligt inflytande på lärandets innehåll, dess former och de

institutionella praktikerna. Även om förändringar skedde redan i det tidiga 1990-talet, har övergången till en målstyrd utbildning till stor del präglats i Bolognaprocessen.¹⁶ Frågor om skolans och de högre utbildningarnas rationalitet, effektivitet, utveckling, kvalitet och måluppfyllelse har placerats i centrum. Med ledord som konkretion, precision och transparens har explicita kunskapsformer som vetande och rationalistiskt agerande framträtt som avgörande för vad skolan ska ägna sin uppmärksamhet. Samtidigt har kunskapsformer som inte setts förenliga med denna produktions- och nyttodiskurs kommit att marginaliseras. Hit hör exempelvis den kunskap som vanligen ligger utsagd i människans förhållningssätt, omdöme och val av etiskt grundade handlingar – liksom den kunskap som håller samman en professionell gemenskap och gör dess medlemmar igenkännbara för varandra. Den större frågan handlar emellertid om vad som händer med samhället och människan när den samhällsbärande kunskapen reduceras till propositionell och aktivitetsreglerande nyttokunskap.¹⁷

Masschelein och Simons (2013) ställer problemet i kritisk belysning. Vad som saknas är inte affärsmentalitet eller underhållningsvärde, och skolan är inte till för produktion av foglig och välanpassad arbetskraft. Den är ett forum för demokratiska möten. I den progressiva traditionens efterföljd beskrivs klassrummet som ett intellektuellt laboratorium för prövning av frågor som är av etisk och samhällsbärande karaktär. Det man lär i skolan ska möjliggöra ett aktivt och reflekterat ställningstagande i ärenden som rör det allmännas bästa. Undervisningens uppgift blir att erbjuda alla elever möten med de frågor och problem som skilda ämnestraditioner formats kring. Kännedomen om hur andra – i andra tider och rum – tagit sig an dessa frågor får sedan bilda den etiska grund mot vilken eleverna har att ta stöd i egna framtida val.

¹⁶ Lindberg-Sand (2012) förklarar Bolognaprocessen som ett politiskt reformprojekt inom EHEA (EURASHE, Bolognadeklarationen, 1999) i avsikt att erbjuda marknaden den gränsöverskridande funktionalitet som traditionella utbildningssystem och läroplaner saknat. Grundtanken i det nya sättet att organisera och bedriva utbildning kan synas enkel: De föreskrivna målen för lärandet (*the learning outcomes*) ska vara vad studenterna lär. Av explicit målstyrning följer därmed inte bara evidens för kvalifikation, utan också underlättad institutionell kommunikation och effektivare samarbete. I praktiken blir det svårare. Lindberg-Sand noterar: "But to integrate or even replace older, local and far more integrated curricular systems with the recommended one is so far from a simple process that one can get" (s 191). De institutionellt integrerade och förvaltade systemen uppvisar väsentligt motstånd. Ingången till förändring blir läroplanerna – eller snarare det nya klassifikationssystem som reglerar anvisningarna för läroplansarbetet. I Appendix 8 i QF-EHEA (2005) finns några av dessa anvisningar, men snart följer flera. Till dessa hör *ETCS Users' Guide* (2005, 2009, 2015 (uppdaterad 2020)); *Bologna Handbook* (2006), The Tuning Project (från 2006 och framåt). Jämför även Keeling (2006) respektive González & Wagenaar (2008). Med tilltagande omfattning och komplexitet i anvisningarna följer inte bara behovet av tolkning (eller uttolkning), det följer spänningar och motsägelser liksom ett fortlöpande behov av förtydliganden, tillika anpassningar relaterade lokala eller nationella förutsättningar (Fejes, 2008).

¹⁷ Dewey (1910/1991) går i *How We Think* till angrepp mot föreställningen om tänkande och kunskapsbildning inom en sådan maskinliknande ordning.

Även Freire (1998) ställer sig skarpt kritisk till uppfattningen att undervisning skulle handla om att överföra givna innehåll. I undervisningen finns inga passiva objekt – heller inga mottagare för någon slags färdiga kunskapsprodukter. God undervisning handlar om en process där interagerande subjekt fortlöpande omformas och förändras. Därmed skapas också något nytt och unikt med avseende på förståelse och kunskap.

There is, in fact, no teaching without learning. One requires the other. And the subject of each, despite their obvious differences, cannot be educated to the status of object. Whoever teaches learns in the act of teaching, and whoever learns teaches in the act of learning (s 31).

Att den som undervisar lär genom att undervisa är inte förvånande. Mera tänkvärt är att även det omvända gäller: att den som utsätts för undervisning lämnar ett aktivt bidrag till hur undervisningsprocessen formas och hur andra kommer att förstå ämnet. Undervisning är således en process vari deltagarna varken kan undgå att påverkas eller att påverka. Freire (1998) förklarar:

“In these conditions, those who are engaged in critical learning know that their teachers are continuously in the process of acquiring new knowledge and that this new knowledge cannot simply be transferred to them, the learners” (s 33).

Förutsatt att undervisningen stimulerar någon form av reflekterad förståelse kommer den att utgöra en fortlöpande lärandeprocess för både eleverna och läraren. Men härav följer också att eleverna har att förhålla sig annorlunda till både läraren och lektionsinnehållet jämfört en undervisning vars syfte är att förmedla befintligt vetande. En kritisk undervisning förstärker medvetenheten om vilken betydelse olika inlägg har för kvaliteten på den gemensamma dialogen. Därmed fordras också ett mera aktivt lyssnande och en strävan till prövning av olika utsagor. Den kritiska nyfikenheten blir i så fall inte bara en bärande del i själva lärandeprocessen, utan också en nödvändig förutsättning för utbytet.

En av dem som gått i närkamp med frågan om vad det innebär att lära och utbildas inom ramarna för mänsklig kultur är Klaus Mollenhauer (2014). Mollenhauers argumentation följer en tradition med kopplingar till Arendt och Foucault, liksom fransk existensialism. Ej heller för Mollenhauer är skolan en plats för produktion av undersåtar. Det är en plats för att kritiskt lära sig förstå och förhålla sig till samhället och människans uppgift i djupare existentiell mening. Dessutom är skolan platsen för att utveckla en personlig identitet med förmåga till politisk handling. Skolans uppgift blir därmed att leda barn och unga mot förståelse av sådana sociala eller kulturella företeelser vilka har beständigt existentiellt värde.

En fördjupad förståelse av vad som hittills varit viktigt för människan och mänskligheten gör det möjligt att etablera uppfattningar om vad som med sannolikhet kommer att ha ett värde även i framtiden. Av denna diskussion drar Mollenhauer slutsatsen att utbildning måste kompletteras med ett omfattande och etiskt orienterat bildningsbegrepp: att lära sig förstå de kulturella uttrycken och värdenas betydelse för världen. En annan del i diskussionen handlar om kulturens förmåga att sakta ner eller skapa distans till den våldsamhet som präglar vuxenvärlden. Så kan litteratur, musik och konst förmedla viktiga samhällseliga värden – men på ett indirekt eller metaforiskt plan.¹⁸ Detta gör i sin tur förmågan till tolkning – på bildningens grund – avgörande för individens intellektuella utbyte och dennes upplevelser av konstens mening. Inte oväntat intresserar sig också Mollenhauer för språket som kulturbärare. Genom dess symboliska representationer når människan kännedom om signifikanta kulturella företeelser, men också vad kulturen tillmäter värde genom att införliva i sin symboliska kod med tillhörande praktiker. Vad Mollenhauer säger är således att det är vårt språk och vår bildning som gör det möjligt för oss att förstå vad historien berättar om det sociala. Det är också genom vår förmåga till bildbarhet som vi får syn på oss själva – och börjar förstå oss själva som delaktiga i detta etiska projekt.

Också Arendt (1954/2006) adresserar detta som ett fundamentalt problem i det västerländska samhället: bristen på intresse för att identifiera och artikulera sociala problem och att lära sig hantera dessa i kritisk prövning och diskussion. Härav följer undervisningens avgörande roll. Den har att utveckla elevers förmåga att i demokratiska former ta sig an att värdera sociala frågor och problem. Vad vi idag benämner värdegrunden, och gärna hanterar som något specifikt (i exempelvis olika kursmål), är för Arendt – likväl som för tidigare nämnda kritiker – något som måste genomsyra hela undervisningsverksamheten. Sociala värden kan inte särskiljas från undervisningens innehåll, former eller kommunikativa praktiker. Däremot fordras att uppfostran och utbildning särskiljs från den tillämpade politiken. För att kritiskt kunna pröva sociala frågor behövs en viss distans till förevarande politiska realiteter. Skolan varken kan eller ska vara en del i det politiska livet då det politiska livet är till för dem som redan har en social etik. Även Bourdieu (1990/1994) ställer sig bakom denna tanke. Som institutionell praktik möjliggör skolan – i en lek på allvar – en prövning av samhällets villkor och förståelseformer. Redskapet i dessa kritiska undersökningar är språket. I språket ligger möjligheten till social omprövning och genom språket kan vi etablera ett metaperspektiv varmed vi på samma gång kan uppmärksamma och ifrågasätta det socialt självklara. Bourdieu skriver: ”Man skulle [...] kunna hävda att det är skhole som

¹⁸ Jfr den förklaringsmodell som Bettelheim (1975) för fram i *Sagans förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*.

gör det möjligt att gå från en primär till en sekundär språkbehärskning; att lära sig behärska metadiskursen om diskursens praktik” (s 185).

En undervisning som ovan är knappast självklar. Den förutsätter lärare som autonoma auktoriteter med personligt ansvar – men också en undervisning väl förankrad i såväl ämnestraditionen som en bredare kulturhistorisk kontext (jfr Arendt, 1954/2006). Utan både auktoritet och kunskaper riskerar läraren bara alltför lätt att hemfalla åt aktiviteter som varken synliggör väsentliga frågor eller förmår att kritiskt pröva dem. Men i lärares bristande ämneskunskaper ligger för Arendt också ett än allvarligare problem: att undervisningen blir ett politiskt lydnadsprojekt, som determinerar eleverna till fogliga underlydande i ett ovillkorligt samhälle.

De senaste decennierna har accentuerat spänningarna i debatten om vilken funktion skolan ska fylla i samhället. Som institution uppvisar den ett antal institutionella karaktäristika – inte minst som stabiliserande motkraft till snabba sociala förändringar. Därtill bildar den en värld i världen genom sina specifika ritual och rutiner, liksom i förmågan att i sina praktiker generera organiserande system och strukturer. Samtidigt har omfattande politiskt reformarbete förändrat spelreglerna. Mot en äldre autonom tradition framträder en ny och mera politiserad ordning. Därmed följer två närmast motstridiga perspektiv på vad skolan är eller förväntas vara. Den politiska ordningen meddelar en uppfattning om skolan som en given och oemotsäglich förlängning av samhället. Skolans uppgift är att vara det rådande samhället till största möjliga nytta. Inom ramarna för en neoliberal samhällsuppfattning innebär detta att i effektiva former utbilda efter marknadens önskemål och behov. Den andra ordningen, som hämtar sina argument ur en äldre kunskapsfilosofisk tradition, företräder en uppfattning om skolan som en plats för prövning av rådande sociala förhållanden. I skolan finns den unika möjligheten att kritiskt genomlysa omgivande samhälle – för att om möjligt söka de lämpligare alternativen till det vi tar för givet.

Kritiken av den målstyrda och marknadsanpassade skolan och högre utbildningen samlas i en diskussion om dess förmenta ointresse för en nödvändig social etik. Den marknadsanpassade skolan följer en annan logik – som söker sina argument i andra kunskapsformer än de sociala. Detta förklarar varför etiken, eller värdegrunden, inte är något som inställer sig genom själva ämnesbehandlingen. Ämnesbehandlingen stannar vid att veta och att göra – inte att försöka förstå ämnet som historisk socio-kulturell företeelse eller att värdera dess möjliga sociala implikationer. I en sådan skola måste etiken sökas på annat håll och läggas till – men också konkretiseras på ett sådant sätt att den ter sig förenlig med övriga rationalistiska kunskapsformer.

Hos Bourdieu (1990/1994) betecknar *homo academicus* den människa som har förmånen att inta en position ”outside the urgency of a practical situation and oblivious to the ends which are immanent in it” (s 381). Men att ställa sig utanför den ekonomiska nyttans tjänst innebär också ett etiskt och socialt grundat val, som varje

student har att överväga. Väljer studenten en lärarroll i skolastisk mening, bedrivs ett aktivt motstånd mot föreställningen om given måluppfyllelse och samhällsnytta.

Referenser

- Arendt, H. (1954/2006) The Crisis in Education. Arendt, H. *Between Past and Future*. London: Penguin. (s 170-193)
- Barker, R. C. (1963) (Ed): *The Stream of Behavior: Explorations of its structure & content*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Barker, R. C., & Schoggen, P. (1973). *Qualities of community life*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge & Oxford (U.K.), Boston & New York (U.S.A.): Polity Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books. [svensk översättning av S Olsson (1979) under titeln *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand].
- Bernstein, B. (1983a). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. I Bernstein, B. & Lundgren U. P. *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, B. (1983b). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. I Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bettelheim, B. (1975). *Sagens förtrollade värld. Folksagornas innebörd och betydelse*. Stockholm: Almqvist & Wicksell Förlag. [även senare utgåvor Nordstedts]
- Bourdieu, P. (1990/1994). Det skolastiska synsättet. *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [även Bourdieu, P. (1990). "The Scholastic Point of View". I Bourdieu, P. (1992). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.]
- Broady, D. (1980). Den dolda läroplanen. Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- Dewey, J. (1910/1991). *How We Think*. Prometheus Books. New York (Amherst). [även (1933) utgiven under titeln *How We Think. A Restatement in the Relation of Reflexive Thinking to the Educative Process*. Lexington, Mass. D. C. Heath and Company]
- Dewey J. (1916/1944) *Democracy and Education*. New York: The Free Press. [även i översättning av N. Sjödén. 1997 och 2009, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB]
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Durkheim, É. (1893/1964). *The Division of Labour in Society*. The Free Press of Glencoe.

- Durkheim, É. (1925/2012). *Moral Education*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- ECTS users' guide*. (2005). Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- ECTS users' guide*. (2009). Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- ECTS users' guide*. (2015, med uppdatering 2020). Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities. [www.op.europa.eu]
- EHEA (EURASHE) *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*.
[https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/]
- EUA (European University Organisation). *Bologna Handbook*. (2006; även senare publikationer).
- Fejes, A. (2008). European citizens under construction – the Bologna Process analysed from a governmentality perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), pp 515-530.
- Foucault, M. (1975). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag. [översättning C.G. Bjurström]
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Goffman, E. (1961/1973) *Totala institutioner, Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. [även senare utgåva 2014, Lund: Studentlitteratur]
- González, J. och Wagenaar, R. (Eds). (2008, 2:nd ed). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Jackson, P. W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal*, April, 1966.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [även nyutgåva 1990, Teachers College Press, Columbia University, New York and London]
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon research agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education* 41 (2), pp 203-223.
- Lindberg-Sand, Å. (2012). The Embedding of the European Higher Education Reform at the Institutional Level: Development of Outcome-Based and Flexible Curricula? A Curaj et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Springer Science+Business Media Dordrecht 2012.
- Lyke, A. (2017). Habitus, doxa, and saga: applications of Bourdieu's theory of practice to organizational history. *Management & Organizational History*. Volume 12, 2017, Issue 2. Taylor & Francis Online.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013) *In defence of the school. A public issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers. [ursprungligen © 2012 under titeln *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: ACCO]

- Mollenhauer, K. (2014) *Forgotten Connections. On Culture and Upbringing*. Routledge
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe Ill.: The Free Press.
- Persson, A. *Skola och Makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlssons (Carlsson Bokförlag).
- Polanyi, M. (1958) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. An inquiry into the nature and justification of scientific knowledge in particular and of knowledge in general*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966/2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
[översättning E. Backelin]
- QF-EHEA. (2005). *A framework for qualifications in the European Higher Education Area*. Bologna Working Group for Qualification Frameworks. Copenhagen: The Ministry of Science. [www.vtu.dk]
- Ryle, G. (1945-1946). Knowing how and Knowing that: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1945 - 1946, New Series, Vol. 46 (1945 - 1946), pp. 1-16.
- Ryle, G. (1949/1973). *The Concept of Mind*. London (UK): Penguin (Penguin university books).
- SAOB Svenska Akademiens Ordbok.
- The Tuning Project. [publikationer från 2006 och framåt]
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977 [sv övers. 1981]). *Fostran till lönearbete. Röda Bokförlaget*. [översättning M. Thorell; originalets titel *Learning to labour*. Aldershot: Gower Publishing Ltd.]

FRÅN PRAKTIK TILL VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING

Föregående kapitel behandlade skolan som institutionell kontext och dess funktion i dagens samhälle. Efter vad som framgår finns två närmast motstridiga uppfattningar om vad skolan är eller förväntas vara. Den ena är en förståelse av skolan som förlängning av samhället, med funktionen att tillgodose arbetsmarknadens anspråk och behov under rådande politiska förhållanden. Den andra innebär en tanke om skolan som kritisk instans för prövning av sociala förutsättningar och villkor. I den senare funktionen har skolan att vara ett etiskt forum, där den uppväxande generationen kan söka alternativen till det samhälle som omger dem.

Mot bakgrund av dessa spänningar och processer, går vi nu vidare till frågan om vad den politiska styrningen av skola och högre utbildning innebär för studenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper. Ett sätt att närma sig denna fråga är att titta på hur införandet av nya begrepp kan förändra föreställningar och förhållningssätt, tillika konkreta praktiker. I begreppens utvecklingshistoria syns inte bara avsikter och förändringar i den statliga styrningen. En närmare granskning berättar också om förändringar i statens förtroende för professionen och på vilket sätt man anser sig kunna låta lärarna ta ett fortsatt professionellt ansvar för hanteringen av barns och ungas utbildning.

Frihet under ansvar

Det har därmed blivit dags att titta närmare den historiska bakgrunden till införandet av verksamhetsförlagd utbildning – som både begrepp och praktik. En startpunkt för en sådan redogörelse är 1864, då studentexamen flyttades från universiteten till läroverken. Med etablerandet av en studentexamen kontrollerad av staten, skapades ett centraliserat system som säkerställde att universitetens studenter hade de

förutsättningar som fordrades för att kunna förvalta den akademiska friheten. Den akademiska friheten är i detta sammanhang ett nyckelbegrepp, och kan kortfattat beskrivas ”som en lokal variant av det humboldtska universitetsidealet” vilken medgav ”stor frihet för lärare, studenter och forskare, främst på individuell nivå, men även som kollektiv” (Berggren, s 61). Medan lärarna erbjöds hög grad av frihet att agera under eget ansvar, var samtidigt lärosätenas institutionella autonomi tydligt underordnad statsmakternas styrning och kontroll.¹⁹ Detta kan uppfattas som en paradox, men motsäger inte dåtidens föreställningar om den akademiska friheten som en i första hand personligt förvaltd sådan. På ett samhälleligt plan utgjorde lärosätena däremot en del i den institutionella konstruktionen av nationalstaten, samtidigt som de var garantier för den individuellt burna frihet som ansågs nödvändig ”för att få fram en självständigt tänkande elit som kunde bemanna förvaltning och ledande positioner i samhället” (ibid.). Från statsmakterna signalerades stort förtroende för att den som utbildades inom akademien också ägde kompetens och förmåga att axla det ansvar som fordrades för att konstruktivt bidra till samhällsutvecklingen. Studierna vid akademien handlade därmed ”inte bara om de kunskaper man inhämtade utan också om en personlig utvecklingsprocess där den enskilde studenten skulle upptäcka sina egna intressen, talanger och livsmål” (Berggren, s 60). Denna inställning tycks under åren ha haft viss livskraft. Intill mitten av föregående århundrade ansågs den enskilda studenten fullt kapabel att själv ta ansvar för sin etiska utveckling.

Ett problem som däremot förföljt lärarutbildningarna gäller studenternas uppnående av behövlig undervisningsskicklighet. Redan år 1865 anförde rikets ständer krav på att utbildningen för blivande läroverkslärare skulle inbegripa även övning och erfarenhet i yrket. Därför påbjöds en särskild form av utbildning som skulle garantera att den blivande läraren ”ägde tillräcklig undervisningsskicklighet” (Prop. 1915:67, s 3).²⁰ Detta krav infördes i den dåvarande stadgan och blev det så kallade provåret.²¹ Däremot gavs inga närmare anvisningar för hur kvaliteten i det praktiska lärandet skulle uppnås. Vad provåret egentligen innebar – beteckningen övertogs direkt från tyskans *Probejahr* – blev dock snart föremål för diskussion. I SOU 1929:10 summeras den dittillsvarande utvecklingen:

¹⁹ Den institutionella styrningen handlar om en rad olika företeelser, allt från ekonomisk tilldelning och fördelning, organisation och struktur, tjänster och tjänstetillsättningar till ansvarsområden och (extern) kvalitetskontroll. De centrala ämbetsverk som skötte tillsynen var fram till 1920 Läroverksöverstyrelsen och Folkskoleöverstyrelsen, därefter Skolöverstyrelsen, som 1991 ombildades till Statens skolverk.

²⁰ För tillträde till provåret fordrades s k filosofisk ämbetsexamen, och efter provåret utfärdade rektor vitsord om studentens anlag och skicklighet.

²¹ Blivande lärares provår stadgades år 1875 (i den s k Provårsstadgan). Provåret genomgicks vid något av de statliga provårsläroverken.

Den övnings- och utbildningskurs, som den blivande läraren hade att genomgå, måste nämligen för honom tillika bli ett försöksår, under vilket han fick tillfälle att i någon mån visa sina anlag och sin skicklighet för lärarkallet. Därigenom var emellertid vägen lätteligen banad även för synpunkten prövning och bedömning, vilken först och sist hade sitt stöd i förhållandet, att de under provåret ådagalagda prestationerna skulle betygsättas. Vissa omständigheter bidro ända från början till att sistnämnda synpunkt allt mer gjorde sig gällande och detta på ett sätt, som kom att ogynnsamt inverka på provårets vidare utveckling. Provåret blev allt mer och mer icke ett "försöksår" utan ett "prövningsår". (s 10f)

Även om provåret blev en återkommande fråga i utbildningsdebatten, var det med största respekt för läroverkens och dess ledningars självständiga förmåga att göra sina egna bedömningar och fatta praktiska beslut. Den politiska diskussionen rör i stället organisatoriskt övergripande eller allmängiltiga frågor – och den följer flera spår. Dels handlar det om rent administrativa och ekonomisk-organisatoriska frågor, dels om hur man genom politiska insatser eller resurser kan bidra till att utbildningen – under läroverkens och lärosätenas förvaltning – uppnår tillräcklig kvalitet. Vad denna kvalitet konkret innebar tycks ha varit en fråga som man med förtroende överlämnade till utbildningsanordnarna.

Om provåret heter det under lång tid endast att det ska innefatta såväl "åhörande av undervisning som meddelande av undervisning dels för övning, dels för prov" (se exempelvis Prop. 1915:67, s 5). En mera ingående diskussion framträder i SOU 1929:10. Inledningsvis konstateras att provårsarbetet dittills hållit jämna steg med den pedagogiska utvecklingen, vilket gett berömvärd kontinuitet och stadga. Det berömvärda i utvecklingen motiveras också av "att bestämmelserna rörande provåret redan från början hållits inom vida linjer, att rikligt utrymme lämnats föreståndarna för provåret att allt efter skilda tiders och olika personliga åskådningars önskemål ge arbetet ett innehåll och en form, som kunnat tillgodose dessa önskemål" (s 7). Tilliten till utbildningsinstitutionerna är fortsatt stor:

Bestämmelserna hava endast lämnat den yttre ramen för arbetet, det har ankommit på provårsföreståndarna och deras medarbetare att ge den närmare utformningen av innehållet. Utan tvivel måste det räknas som en lycka, att så varit förhållandet, och säkerligen är här att söka orsaken till att arbetet inom provåret kunnat fortgå på ett för vårt undervisningssystem i stort sett gynnsamt sätt. De sakkunniga anse sig ock redan i detta sammanhang böra som sin övertygelse framhålla, att det skulle för vår lärarutbildning och därmed ock våra skolor vara menligt, ifall man – såsom från vissa håll ifrågasatts – slog in på en annan väg och sökte genom bindande och detaljerade föreskrifter insnöra provårsarbetet i allt för uniformerade bestämmelser eller beröva detsamma den "lärofrihet" det i pedagogiskt avseende allt från sin tillkomst kunnat glädja sig åt. (s 7f)

Samtidigt visar utredningen att de sakkunniga önskade föra debatt om förändring, men bara "därest anledningarna härtill äro av mera allmängiltig natur" och "där den pedagogiska vetenskapen eller skolarbetets allmänna läggning visar sig påkalla ändringar eller tillägg" (s 8). Därtill följer förbehållet: "Även dylika jämkningar kunna och böra emellertid, efter de sakkunnigas mening, vidtagas utan att därigenom intrång sker på den rörelsefrihet, provårsföreståndarna och handledarna hittills åtnjutit"(ibid.). Statsmakterna gör således klart att det inte handlar om några försök till detaljkontroll eller preciserad styrning av vare sig utbildningsinstitutionernas verksamhet eller studenternas lärande. Däremot signaleras ett behov av att hantera vissa strukturella problematiker, som exempelvis studenternas klagomål över sin kollegialt starkt underordnade position. I linje med en i övrigt progressiv utveckling, signaleras från studentorganisationerna kravet att studenterna erbjuds en ställning som i lägre grad markerar deras underordning inom en hierarkisk, kollegial struktur. Den progressiva utvecklingen av pedagogiken – inbegripet elevernas större möjligheter att lära utifrån personliga erfarenheter och socialt angelägna villkor – synliggör alltså ett behov av att också studenterna erbjuds sådana förutsättningar. De sakkunniga framstår som lyhörda. Behoven handlar i hög grad om former för tillträde och tillgänglighet liksom ett mera heltäckande deltagande i lärarens arbete. Denna förändring konstateras också göra studenternas position "allt mera lik en verklig lärares" och därtill ge dem bättre förutsättningar för att "ådagalägga sin [personliga] fallenhet för lärarkallet" (ibid.).

Argumentationen följer tanken om personlig lärofrihet. Studenterna behöver tillräcklig självständighet för att kunna utveckla yrkesmässigt angelägna kunskaper och förmågor.²² Försvårande i sammanhanget är emellertid bedömningen (studentens vitsord eller de så kallade provårsbetygen), som kommit att göra provåret till

en anordning, avsedd att genom prov (i betydelse av 'prövning') utröna lärarkandidaternas anlag och skicklighet för deras blivande kall. Utbildningssynpunkten och den därmed nära förknippade uppfattningen om provåret som företrädesvis en läro- och övningsstid, en försökstid, trädde i samma mån i bakgrunden (s 11).

Från sakkunnigas håll riktas kritik av en förskjutning mot formell bedömning och betygsättning, vilken begränsar studenternas möjligheter att ägna sig åt övning för att utforska och lära sig yrkets praktiker. Kritiken fortsätter:

²² En ytterligare detalj är att redan här diskuteras tanken på en integrerad utbildning med särskilda anställningsförordnanden liksom "ekonomisk hjälp" för studenterna under provåret, jämte förslaget om en praktisk utbildning vilken förlöpte parallellt med de akademiska studierna. De sakkunniga talar om möjligheten att studenterna skulle kunna erhålla "verkliga förordnanden som extra ordinarie lärare" och att denna tjänstgöring skulle motsvara provårstjänstgöring.

I samband med den pedagogiska vetenskapens utveckling och en mera personlig, organisk uppfattning av lärargärningen började man allt mer att draga i tvivelsmål möjligheten att genom mer eller mindre tillfälliga prov utröna och i fixa, specialiserade betygstermer insnöra omdömena om en lärares anlag och skicklighet för kallet. (s 11)

Det som särskilt verkar oroa utredarna är att utbildningsanordnarnas praktiker utvecklas i denna riktning trots de statliga direktiven. Statsmakternas intentioner omvandlas alltså till något annat än det önskvärda när de omsätts i utbildning. Även om dessa praktiker inte ytterligare problematiseras, konstaterar man att den pågående utvecklingen i väsentlig grad utgör ett hinder för ”en ändamålsenlig anordning av lärarutbildningen” (s 12).

Relationen mellan lärarutbildningens teori och praktik

Från tiden för andra världskriget verkar spänningarna mellan statliga intentioner och institutionella praktiker minska. I stället syns ett växande intresse för hur teoretiska och praktiska delar förhåller sig i utbildningen, men också i det yrkesliv som följer på examen. I 1940 års skolutredning, som omfattade även lärarutbildningarna, ”underströks starkt betydelsen av att skapa bättre balans mellan teoretisk och praktisk utbildning” (www.lärahistoria.se, s 244). I SOU 1952:29 fördjupas diskussionen om de utbildningsmässiga fördelarna av ett genomtänkt samspel mellan teoretiska och praktiska moment. Här heter det bland annat:

Vi får heller inte glömma, att de akademiskt utbildade i sin dagliga gärning väsentligen möter praktiska uppgifter. Det bästa samspelet mellan teori och praktik gynnas måhända inte alltid av en ordning, där den enskilda under sina unga år ägnar sig enbart åt teoretiska studier för att möta de praktiska problemen först vid mogen ålder. Den som under sin ungdom i stället haft praktiskt arbete, har ofta särskilda förutsättningar att efter avslutade teoretiska studier bli en god yrkesman. Det kan också vara väsentligt, att man från arbetslivet hämtat kunskaper om människors föreställningssätt och värderingar. (s 47)

Utdraget låter ana förändringar i uppfattningen om den praktiska erfarenhetens relation till akademisk lärdom. Därtill framträder tecken på att den praktiska erfarenheten tillmäts större betydelse för yrkesutövningen. Akademikerns teoretiska värv blir allt mer sammanflätat med yrkesrelaterade praktiker, samtidigt som det konstateras att ”[f]ramgång i det praktiska yrkesarbetet förutsätter delvis andra egenskaper än framgång i studiearbete” (s 56). Härvid understryks betydelsen av den praktiska erfarenheten som grund för att förstå normer, etik och värden inom en yrkeskultur och yrkesrelaterad

tradition. Att även efterkrigsdebatten är progressivt orienterad, förstås av den uppmärksamhet som riktas mot kunskaper som lärare behöver för att fostra ansvarstagande demokratiska medborgare. I SOU 1948:27 konstateras att blivande lärare behöver ”djupare inblick i barn- och ungdomspsykologi” för att bättre kunna möta, uppfostra och utveckla den enskilda eleven, men också för att kunna organisera och leda elevernas självverksamhet (s 350-351). Vidare noteras att lämpligheten för yrket inbegriper individuella egenskaper som ”ett levande personligt intresse för barn och ungdom” – men också förmåga till erfarenhetsbaserad utveckling av den egna lärarpersonligheten (s 351, s 357).

Med erfarenheten som grund följer föreställningen att en lärare aldrig blir fullärd. Kvaliteter som inställning, personlighet och praktiska yrkeskompetenser, liksom reflektion (i Deweys mening) blir i stället centrala inslag i diskussionen om vad som gör en skicklig lärare. Nu riktas också kritik mot begreppet ”praktisk utbildning” som missvisande för vad utbildningen avser. Begreppet förs därför till historien med förklaringen att det haft en mera rättvisande innebörd ”vid en tidpunkt, då man med praktisk utbildning väsentligen avsåg handledning i klassundervisningens teknik” (s 358). I stället vill man införa ett nytt begrepp: ”den ’egentliga yrkesutbildningen’” (ibid.), som dock omgående visar sig svårt att definiera. Som alternativ väljer man att tala om ”själva kärnan i lärargärningen” liksom ”konsten att undervisa” (ibid.). Hur man ska lära sig denna konst beskrivs med viss konkretion:

Det är visserligen sant, att undervisning är en konst och som sådan svår att lära. Men det är också en gammal sanning, att konst kommer av verbet kunna – och genom observation, auskultation, övningsundervisning och annat slag av pedagogiskt fältarbete kan den blivande läraren otvivelaktigt vinna värdefull kunskap om både vad han bör och om vad han icke bör göra. Ett utomordentligt viktigt moment i den egentliga yrkesutbildningen är att lära sig konkretisera stoffet [...]. I den egentliga yrkesutbildningen måste därför åtskillig tid ägnas åt en pedagogisk och metodisk genomarbetning av de ämnen, i vilka läraren ska bedriva sin undervisning. Den torde företrädesvis böra ske i form av diskussioner mellan handledare och läraraspiranter om skilda spørsmål i de olika ämnena [...]. Denna uppläggning av utbildningen innebär, att läraraspiranten under den egentliga yrkesutbildningen på nytt genomgår stora delar av det kunskapsmaterial, han tidigare har inhämtat, men nu från övervägande pedagogiska och metodiska synpunkter. (s 358)

Skillnaden mellan den erfarne och novisen är tydlig. Den blivande läraren behöver få möta rollmodeller och förebildlig undervisning genom att ta del av vad kunniga lärare presterar. Formuleringarna ska dock inte ses som argument för den senare starkt kritiserade modellinläringen. Snarare framgår en annan och mera progressiv tanke: Utifrån goda förebilder och exempel har den blivande läraren – med stöd i uppföljande

samtal och reflektioner – att eftersöka en fördjupad förståelse av den praktiska yrkeskunskap som finns hos erfarna yrkesutövare. Detta motiverar auskultationens centrala roll under provåret. Sättet att lära sig de praktiska yrkeskunskaperna under erfarna lärares överinseende handlar därmed om att börja förstå hur goda exempel förhåller sig till egna förutsättningar och praktiker.²³ Beträffande de blivande lärarnas praktiska yrkeskunskaper noteras att ”en dylik undervisning inte får inskränka sig till en blott formell träning [---]. [Studenten] måste själv ha bildat sig en uppfattning om lärostoffets lämpliga uppdelning och fördelning; annars faller han lätt offer för mekaniskt uppgjorda kursplaner.” (s 358). Att lära sig undervisa blir en fråga om att utveckla en personlig repertoar – långt från att mimetiskt efterapa en redan skicklig yrkesutövare eller eftersöka en ideal undervisningsmodell. Snarare handlar det om att utveckla en insikt om varför man organiserar och iscensätter sin undervisning på det sätt man gör. Därmed blir också yrkesutövningen en djupt personlig angelägenhet. En avgörande del i den professionella utvecklingen handlar om att under personligt ansvar kunna frigöra sig från den formella styrningen. På nytt varnar också statsmakterna för faran av att utbildningen gör den blivande läraren – och i förlängningen hela skolinstitutionen – till slav under regler och styrdokument, med följderna att undervisningen utmynnar i själlös och oinspirerande procedurhantering. Även om kommissionens betänkande ger ganska utförliga anvisningar för vad som karaktäriserar god undervisning, är det aldrig fråga om detaljstyrning. Snarare signaleras en långtgående förståelse för den variation och ständiga utveckling som karaktäriserar skolan: ”Det må vidare framhållas, att innehållet i den egentliga yrkesutbildningen inte kan eller bör vara alltför fixerat; det bör vara föränderligt som skolan själv och rätta sig efter det faktiskt föreliggande behovet” (s 360).

I progressiv anda framträder argument för att förändra akademiens relation till omgivande samhälle. Undervisningen ska stimulera till ökad demokratisk delaktighet genom nytänkande i fråga om arbetsformer. Medan katederundervisningen uppfattas begränsande, förordas diskussioner, fältarbeten och redovisningar (i olika former) – men också att de blivande lärarna utvecklar sina estetiska förmågor. I detta ligger föreställningar om läraryrket som nyskapande och utvecklingsorienterat – inbegripet betydelsen av att på ett personligt sätt kunna gestalta ett ämnesinnehåll. Därmed kan olika individuella förmågor bli förenliga med en ”en enhetlig utbildning, vars mål är att dana lärarpersonligheten.” (s 360).²⁴ Utbildningens syfte är tydligt. Dess uppgift är att

²³ Jfr retorikens *copia*, liksom tanken om hur den blivande lärarens repertoar utvecklas genom delaktighet, *imitatio* eller egna försök med uppföljande (systematiska) reflektioner.

²⁴ Kommissionen framställer ytterligare kritik. Bland annat noteras att skillnader mellan de olika lärarutbildningarna skapar barriärer mellan olika lärarkategorier, liksom att utbildningen ej förmår tillgodose nödvändig förberedelse för att ta hand om enskilda barns behov av fostran. Ej heller förbereds blivande lärare för icke-undervisningsrelaterade arbetsuppgifter som att vara klassföreståndare. Därtill efterfrågas fler lärarstudenter med yrkeserfarenhet från andra

stimulera variationen i hur lärares personliga förmågor och kvaliteter kan utvecklas – inte att skapa likvärdighet genom konform klassrumsverksamhet.

Spänningar och reformprocesser

Fortsatt problematisk är frågan om hur de akademiska kunskaperna förhåller sig till yrkesverksamheten och dess praktiker. I 1946 års betänkande påtalas en obalans mellan ämneskunskaper och egentlig yrkeskunskap²⁵ men också att studenterna trots genomförd utbildning behöver fortsätta ett erfarenhetsbaserat lärande. Vidare noteras svårigheterna att lära sig bedriva en undervisning som möter såväl behoven i grupper som hos enskilda – och att därtill förbli trygg i sin undervisning samtidigt som man låter sig utmanas av praktikens sociala villkor. Till ytterligare svårigheter hör att under praktiken hinna lära hur man leder och organiserar undervisning, samtidigt som man i tillräcklig grad ska få möjlighet till bearbetning av gjorda erfarenheter. Som grädde på moset förväntas studenterna utveckla sina individuella estetiska förmågor.

Av nämnda problem verkar flertalet ha fortsatt att förfölja lärarutbildningen – och man kan fråga sig vad detta betyder. Kanske är de inte bara kritiker mot upplevda brister i en utbildning. Kanske berättar de snarare något om yrkets omfattning, djup och komplexitet. Att lära sig bli lärare fordrar långt mer praktisk erfarenhet än vad en utbildning kan erbjuda.

Men frågan verkar också handla om hur utbildningen ska beskrivas. Den återkommande svårigheten att verbalisera utbildningen illustreras i de ständiga försöken att samla dess innehåll i rättvisande och rimligt stabila begrepp. I särskild grad gäller detta de praktiska yrkeskunskaperna och den ständiga oron för att de språkliga definitionerna fastnar i frågor om metoder och tekniker – med följderna att undervisningen blir till *exercis*.

Perioden efter 1950 präglas av övergången till enhetsskolan och den försöksverksamhet som senare ledde fram till grundskolan. Parallellt med detta nationellt övergripande projekt – som också anknöt till kommunreformen – togs initiativ till en ny lärarutbildning. År 1950 fattade riksdagen sitt principbeslut (Prop. 1950:219).²⁶ Detta blev startpunkten för de statliga lärarhögskolorna. Därmed följde både ett bekräftande av traditionen och försök till förnyelse.

samhällssektorer, och större möjligheter att inom utbildningen kunna göra bedömningar av studenters lämplighet för yrket liksom att avråda ”uppenbart olämpliga aspiranter” (s 362-5).

²⁵ För kommissionen finns ett dilemma kopplat till relationen mellan å ena sidan hur man som lärarstudent förstår och kan hantera sina undervisningsämnen teoretiskt, och å andra sidan hur man kan använda sina ämneskunskaper för att iscensätta god undervisning.

²⁶ Beslutet byggde på det principbetänkande som kommissionen avgav 1948 (se SOU 1948:27).

Liksom tidigare skulle de blivande ämneslärarna (i teoretiska ämnen) erhålla sin praktiska utbildning under provåret.²⁷ Det finns emellertid ett förbehåll i nämnda skrivning som säger att den lärarkandidat som hade tillräcklig undervisningsvana, och bedömdes kapabel att bedriva god undervisning, kunde få sin praktiska utbildning halverad. Trots att detta vanligen förutsatte minst fyra års undervisningserfarenhet beviljades ändå omkring 20 % av sökande reduktion.

I övrigt konstaterades att studenten under provåret skulle öva på att undervisa i sina läroämnen och att de kurser, som genomgicks vid läroanstalten skulle främja lärarkandidatens utbildning i berörda läroämnen (Prop. 1950:219). I propositionen anges också att studentens övningsundervisning skulle ske parallellt med möten där lärare och studenter tillsammans diskuterade metodrelaterade frågor, men också pedagogiska, organisatoriska och juridiska frågor. Utöver detta görs en distinkt koppling till behovet av att studenterna lärde sig skolhygien och (med mera estetisk innebörd) muntlig framställningskonst – närmast motsvarande värtalighet och god artikulation. Den kommunikativa gestaltningen av ämnet äger fortsatt prioritet. Detsamma gäller tanken om att lärarkandidaten skulle ”ha frihet att låta sin personliga uppfattning och läggning framträda med så stor självständighet, som kan vara förenlig med arbetets ändamålsenliga bedrivande” (s 11).

Omfattningen av övningsundervisningen under provåret förväntades uppgå till ca 80 lektioner. Detta kan tyckas begränsat, men förklaras av de ansevärda mängderna auskultation.

Lärarkandidaterna åhöra vidare i rätt stor utsträckning föredömliga lärares undervisning. Där så anses möjligt och lämpligt böra de beredas tillfälle åhöra undervisning vid andra läroanstalter, om detta kan vara av betydelse för deras utbildning. Antalet åhörda lektioner kan för tvåterminskandidaterna uppskattas till i medeltal 300, för enterningskandidaterna till omkring 180. (Prop. 1950:219, s 9)

Fortsatt finns en tydlig roll- och auktoritetsfördelning mellan ordinarie lärare och student (lärarkandidat). Den ordinarie läraren representerar inte bara förebildlighet, utan i mera abstrakt mening även den yrkesroll som studenten har att förhålla sig till.²⁸ Parallellt med den traditionen sker förändringar som pekar framåt mot en lärarutbildning i lärarhögskolornas regi. Provåret avvecklas och ersätts av en praktisk-pedagogisk utbildning.

I stadgan av 1968 (SFS 1968:318) uttrycks för första gången också behovet av att studenterna etablerar en kritisk och utvecklingsorienterad inställning till sin kommande

²⁷ Man åberopade härvid provårsstadgan av år 1917.

²⁸ Dessutom finns i denna hierarki den sk provårsföreståndaren (med lokalt organisatoriskt ansvar och kvalitetsansvar) och Skolöverstyrelsen som centralt överordnad besluts-, handläggnings- och inspektionsenhet.

yrkesutövning. Därtill ska utbildningen nu uttryckligen vila på vetenskaplig grund (jfr Prop. 1975:9, och förordning 1977:263; se även Högskoleverket, 2006). Samtidigt som en vetenskaplig och företrädesvis teoretisk-rationell kunskap får större politisk uppmärksamhet, förstärks spänningarna till den erfarenhetsbaserade kunskapen. Efter hand framträder ett intrikat samspel mellan kritiska perspektiv och politiska respektive didaktiska ståndpunkter (Englund, 1995). Skola och utbildning fortsätter dock att vara både medborgarfostrande och politiskt bildande – eller som det heter i Prop 1978/79:180, ”en förberedelse för en kritisk och aktiv roll i att forma samhälls- och arbetsmiljö” (s 76; jfr även SOU 1985:30)

Från lärofrihet till målstyrning

Det utbildningspolitiska systemskiftet kommer med inträdet till 1990-talet.²⁹ Medan utvecklingen dithills handlat om utbildningsförändringar med progressiva eller kritiska förtecken, lanseras nu en helt ny styrningsmodell för skola och lärarutbildning.³⁰ De politiska riktlinjerna återfinns i den så kallade maktutredningen (SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*) och utvecklas vidare i SOU 1992:94 *Skola för bildning* (jfr även Prop. 1991/92:75). Den nya styrningsmodellen utgör del i en process av ekonomisk och förvaltningsmässig decentralisering. De förestående förändringarna lanseras tillsammans med en argumentation som hävdar värdet i att beslutsfattande och utformning av praktiker sker nära verksamheterna och brukarna. Till konkreta exempel hör kommunaliseringen av skolan. Nämda förändringar innebär dock knappast en återgång till ett lokalt styrt samhälle. För skolan och den högre utbildningen sker en övergång i strikt reglerad form genom centralt definierade examensmål. Målstyrningen har gjort entré. Man kan därmed tala om en utveckling mot både ökad decentralisering – och ökad centralisering. Beträffande de högre utbildningarna regleras dessa i en ny högskoleförordning (HF 1993:100, med senare tillägg), varmed också påbörjas beredningen av den lärarutbildning som införs 2001. I ungdomsskolan lanseras de nya riktlinjerna omgående. Med införandet av läroplanerna 1994 – Lpo 94 och Lpf 94 – följde både målstyrning och ett nytt betygssystem. Riktlinjerna för en målstyrd lärarutbildning finns redan i Högskoleförordningen. Det ska dock dröja ett antal år innan dessa omsätts i praktik. Vad förordningen meddelar är att en utexaminerad ämneslärare ska kunna visa den kunskap och förmåga som fordras i arbetet följer målbeskrivningarna. Medan vissa mål formuleras som mera anpassningsbara till lokala

²⁹ Att jämföra med introducerandet av ECTS 1989-90.

³⁰ Redan i utredningen, SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*, framträder en förändrad uppfattning om demokratibegreppet och en mera individcentrerad människosyn.

förutsättningar, syns i andra en mera villkorslös styrning av vem eller vad (den blivande) läraren ska vara.

Att den blivande läraren ska vara didaktiskt och ämnesdidaktiskt kompetent, och väl förtrogen med sina undervisningsämnen, kan verka oproblematiskt. Men parallellt med relativt vida målformuleringar, förekommer formuleringar som signalerar en helt annan grad av politisk detaljstyrning – inte minst av den blivande lärarens etik. Hit hör att läraren ska ”visa förmåga att förebygga och motverka diskriminering och annan kränkande behandling av elever”, ska ”beakta, kommunicera och förankra ett jämställdhets- och jämlikhetsperspektiv i den pedagogiska verksamheten”, samt ”visa självkännedom och empatisk förmåga” liksom ”förmåga till ett professionellt förhållningssätt gentemot elever och deras vårdnadshavare”. Därtill ska läraren ha förmågan att ”säkert och kritiskt använda digitala verktyg” i sin verksamhet. Vad denna styrning innebär är inte bara en konkretisering av så kallade skall-krav, som ett föreskrivande av att undervisningen ska vara digitaliserad eller att den ska forma (och bäras upp av) en viss sorts statligt disciplinerade individer. Vad den innebär är en direkt utmaning av den professionella autonomin och yrkets utövande med frihet under personligt ansvar. Jämfört den etiska kod som hittills förvaltats inom den professionella yrkesgruppen, kommer nu direktiven uppifrån. Hit hör inte bara redan nämnda. Hit hör även att den som erhåller ämneslärarexamen ska ”visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter samt relevanta forskningsresultat för att därigenom bidra till utvecklingen av yrkesverksamheten och kunskapsutvecklingen inom ämnen, ämnesområden och ämnesdidaktik” samt att ”i det pedagogiska arbetet göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt barnkonventionen, samt en hållbar utveckling”.

Vad målstyrningen innebär är att lärarnas professionalism och institutionaliserade etik lyfts ut ur sin kontext och görs till föremål för politisk handpåläggning. Samtidigt är målstyrningen bara en del i ett långt större socialt projekt. På bred front lanseras en diskussion om kvalitet i skola och utbildning, vilken åtföljs av ett antal modeller för kvalitetskontroll, kvalitetssäkring och systematiskt kvalitetsarbete.³¹ Diskussionen normeras av näringslivets förståelse och tillämpningar av nämnda begrepp.³²

³¹ I denna process involveras även universitet och högskolor i framtagandet av utvärderingsmodeller och kvalitetssystem. Parallellt växer det fram allt mera kraftfulla system och institutioner för centraliserad kvalitetskontroll av lärosätenas utbildningsverksamheter. Jfr Högskoleverkets rapporter redan inför millennieskiftet, 1998:1 R respektive 2 R. Den fortsatta utvecklingen speglas i t ex Pariskommunikén 2018, liksom i valda delar av UHR:s publikationer (t ex 2019; 2016)

³² Detta innebär i hög grad att kvalitet översätts i egenskaper och förmågor som kan mätas (bestämmas i språkligt formulerbara kriterier), och som främjar den marknadsmässiga konkurrenskraften.

Inom de högre utbildningarna sker denna anpassning som delar i Bolognaprocessen.³³ Redan från början är tydlighet och tillgänglighet honnörsord. I Sorbonne Joint Declaration (1998) förklaras hur legitimitet och attraktionskraft i det nya systemets texter och direktiv ”are directly related to their external and internal readabilities”. Därmed följer också vad redan Englund (1995) påtalat i anslutning till reformerna av ungdomsskolan: tendenserna till en mera essentialistisk uppfattning om kunskap. Den ideala skolan blir en leverantör av färdiga kunskaper i formen av konkreta fakta på ett klart språk, inom en allt striktare ämnes- och momentstruktur. Under dessa omständigheter blir de ökade kraven på transparens, informationsplikt och utvärdering högst begripliga (jfr § 14, Förordning 2000:651). Kvalitet kan bara säkerställas genom kontroll.

Vad HF blir i praktiken framträder i lärarutbildningen av år 2001. Förutsättningar anges i Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*, som inleder med att meddela villkoren för den målstyrda ungdomsskolan:

Det nya styrsystemet innebär att staten sätter mål, utvärderar och följer upp medan huvudmännen har ansvar för att genomföra och utveckla verksamheten. Lärare och skolledare fattar de pedagogiska besluten på professionella grunder. (s 6)

Av formuleringen framgår en nu ovillkorlig statlig styrning, men också att lärare och skolledare förväntas agera professionellt – åtminstone i så mening att de ska fatta verksamhetsnära, pedagogiska beslut på professionell basis. Vad en sådan professionalitet innebär, diskuteras inte närmare. Men man kan förmoda att den förutsätter en politiskt lojal, systematisk och kvalitetssäker hantering – grundad i odisputabla formella direktiv.

Frågan blir därmed vad denna utveckling handlar om: att göra skolan till en effektiv och disciplinerad tjänstemannaorganisation eller att värna dess traditionella funktion som samhällsprövande institution hanterad av en yrkeskår med professionell autonomi. Att vi sannolikt talar om en version av det första, följer av att den nya lärarprofessionalismen främst handlar om individuell anpassningsförmåga och utförarlojalitet. I propositionen förklaras hur lärarkåren ska modelleras: ”För att kunna leva upp till ökande krav på anpassning till nya arbetsuppgifter och arbetssituationer fordras olika former av kompetensutveckling.” (s 7). Därefter förklaras den nödvändiga följsamheten gentemot marknaden:

Kunskapssamhället innebär också att en större integration måste ske mellan arbete och lärande. Arbetslivet efterfrågar problemlösningsförmåga, kreativitet och flexibilitet samt ställer stora krav på människors kunskap och samarbetsförmåga. [...] När utbildning

³³ Jfr Bolognadeklarationen (1999).

skall organiseras i nya och mångskiftande sammanhang medför det också nya och annorlunda uppgifter för framtidens lärare.” (s 8).

Därpå låter propositionen meddela sin framtidsvision, med tillhörande föreställningar om vad den professionella läraren ska vara:

Lärarens roll som bärare av kunskaper och värderingar, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli allt mer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll – och därmed sin auktoritet. Auktoritet är något man skaffar sig i en demokratisk process. Läraren måste därför bli en samarbetspartner som erhåller sin position genom förtroende, lyhördhet och ett utvecklat etiskt handlande. (s 8)

Det är en individualistisk konkurrens och traditionslös verksamhet som tecknas – kanske rent av en verksamhet utan historia, där envar förtjänar vad den får. Samtidigt, vilket kan tyckas förvånande, talas om kultur och etiskt-moralisk praktik som byggd på en grund av förtroende och social kompetens. Vad som ligger i lärarens utföraruppdrag fordrar därför ytterligare precisering:

I den nya läraruppgiften ingår att verka i ett samhälle som präglas av etnisk och kulturell mångfald. Migrationen har medfört ökade krav på förståelse och respekt för olika kulturella identiteter. Nya språkliga, etniska och religiösa grupper medför krav på vidgad sociokulturell kompetens hos alla medborgare. Medvetenhet och delaktighet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Detta ställer ökade krav på att lärarna dels utbildas för att kunna verka i en mångkulturell förskola, skola och vuxenutbildning, dels utvecklar förmågan att förbereda barn och ungdomar för ett liv i ett mångkulturellt samhälle. [---] Som lärare bör man sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstnärliga arbetsmetoder blir en kunskapsväg i skolans vardagliga arbete som öppnar dörrar mellan kulturliv och skola. (s 8f)

Av propositionens formuleringar framgår att ”integrations- och mångfaldsfrågorna”, inte bara har stor betydelse, utan även en ”naturlig plats i lärarutbildningens samtliga utbildningsområden” (s 17). Från centralt håll anges vad som är grundläggande värden och naturligt, men också vad som är prioriterade etisk-moraliska mål mot vilka läraren har att styra sina elever. Dilemmat är hur man ska uppfatta relationen mellan målstyrningens inbyggda ovillkorlighet och nämnda krav på exempelvis ett kritiskt eller vetenskapligt förhållningssätt. Av allt att döma är det inte en socialt angelägen kritik

som äger berättigande. Snarare rör det sig om en specifik typ av kritiskt perspektiv, som bygger på en lika specifik typ av värdegrund.

Decentraliseringen av utbildningssystemet får konsekvenser för lärarutbildningens utformning och inriktning. Lärare förväntas gemensamt, och i samverkan med elever, avgöra hur verksamhetsmålen skall nås. I grunden handlar det om ett nytt perspektiv. Läraryrket har vidgats till att också omfatta arbete med måltolkning, kursplaner, utvärdering och organisation av lärprocesser. Målstyrningen ökar kraven på att lärarna kan analysera den pedagogiska verksamheten ur ett organisationsperspektiv.[...] I allt större utsträckning måste lärarna också föra pedagogiska diskussioner i olika lärargrupper. (Prop. 1999/2000:135, s 10)

Propositionen redovisar därtill en ny förståelse av utbildningens praktik. Att det handlar om en både konceptuell och språklig övergång framgår av en viss rådvillhet i hanteringen av begrepp.³⁴

Begreppet verksamhetsförlagd utbildning återfinns redan i lärarutbildningskommitténs betänkande SOU 1999:63 *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (jfr även direktiv 1997:54). Förändringar i de ämnesteoretiska studiernas struktur ska nu på ett bättre sätt stödja studenternas lärande av (praktiska) yrkeskunskaper. Härvid upprepas nödvändigheten av att ”de ämnesteoretiska studierna struktureras med hänsyn till yrkets krav och bättre kopplas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen” (jfr avsnitt 4.7 respektive 6.5 liksom s 12 och s 75). I en fotnot påpekas att det alltsedan LUT 74 diskuterats huruvida just begreppet praktik verkligen varit den lämpligaste beteckningen på nämnda del i utbildningen.³⁵ Först i SOU 1999:63 föreskrivs emellertid den begreppsmässiga förändringen: ”att kravet på handledd praktik skall ersättas med krav på verksamhetsförlagda delar av utbildningen” (s 183). Vad som definierar det nya begreppet förblir dock outsagt. I Prop. 1999/2000:135 görs inte heller några närmare försök till definition förrän i en referens till den kritik som levererats av Lärarnas Riksförbund, och vari meddelas ”att de verksamhetsförlagda delarna inte är liktydiga med tidigare praktik utan att det handlar om en ny utbildningsform där teori och praktik förenas och där ämnesdidaktik ingår” (Bilaga 1, s 86). Även Lärarhögskolans studentkår i Stockholm tvekar inför det nya begreppet, men nöjer sig med att varna för en övertro på att införandet av nya moment i en ny utbildning ska kunna lösa tidigare problem.

Av propositionen är det inte lätt att förstå den verksamhetsförlagda utbildningens nya innehåll. Till vad som konkret sägs hör att den ”får ett nytt kvalitativt innehåll och

³⁴ Så alternerar varianter på den verksamhetsförlagda delen i utbildningen med exempelvis ”praktikutbildningen” (Bilaga 1, s 82) och ”den praktiska undervisningsmiljön” (s 17).

³⁵ I *Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen* (UHÄ-rapport 1986:32) föreslogs begreppet ”den skolförlagda delen”, som dock inte etablerade sig.

bättre utvecklar samarbetsförmågan både i arbetslag och tillsammans med barn och elever” (s 11). En verksamhet, per definition organiserad i arbetslag, är således förutsättningen för en utveckling av studenternas tilltänkta samarbetsförmåga. Vidare förklaras:

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

Utbildningens problem är fortsatt uppdelningen av teoretiska respektive praktiska kunskaper (SOU 1999:63). Den teoretiska undervisningen har svag praktisk förankring; den praktiska undervisningen saknar teori. I generella termer förklaras därför att utbildningen ska ”behandla teoretiska och praktiska frågor i både den högskoleförlagda och i den verksamhetsförlagda delen” och att det är ”[i] samspelet mellan beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap” som ”tänkandet kring och handlandet i praktiken utvecklas” (s 101). Det är på dessa villkor som praktisk kunskap växer fram.³⁶ Därmed förordas att studenterna ska arbeta mer med ”verkliga situationer” som underkastas analyser utifrån olika perspektiv – och att de erbjuds ”mer verklighetsanknutna upplevelser”. Diskussionen känns bekant. Vad som förmodligen efterfrågas är uppföljande reflektion över personliga, yrkespraktiska erfarenheter. Så framhåller också kommittén att det är genom autentiska övningar med just tillhörande reflektion som lärarstudentens handlingsberedskap utvecklas – något som i sin tur också främjar utvecklingen av ett mera ”vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket” (s 102, jfr även s 104, s 124, s 134).³⁷

I betänkandet noteras därtill kvalitativa skillnader mellan frågor inom det allmänna utbildningsområdet (allmän yrkeskunskap) och frågor inom ämnesdidaktiken. Två saker betonas i fråga om det allmänna utbildningsområdet: förberedelserna för samarbete i yrket, och att alla lärarstudenter ska ha ”förutsättningar att möta alla elever” (SOU 1999:63, s 18). I detta ligger ett tydligt budskap. Utbildningen ska göra studenterna bättre förberedda att hantera sociala problemområden.³⁸ Vidare förklaras

³⁶ Se vidare Carlgren, I. (1990). ”Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen”. Bergendal, G. (red.), *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*.

³⁷ I strävan att förbättra förutsättningarna för en utbildning vilken bygger på studenternas erfarenheter från fältet, förordas i SOU 1999:63 att studenterna i samråd med både lärare på högskolan och i arbetslaget formulerar ”egna mål för den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning” (s 104).

³⁸ I det tidsläge där slutbetänkandet skrivs var arbetslagsorganisationen fortfarande en omdiskuterad fråga. Under det sena 1990-talet blir därtill tankarna om ”en skola för alla” mera uttalade (jfr

den kollegiala miljön som oproblematisk och koncensusorienterad – formulerad som ”personalens samlade föreställningar om vad som karakteriserar god undervisning och effektivt lärande” eller den ”pedagogiska verksamhetens värdebas och normsyn” (s 95). De politiska formuleringarna låter således förespegla en skenbar entydighet. Socialt inbyggda spänningar förvandlas till bilden av en kollegialt konfliktfri och ensartad strävan mot uppställda mål.³⁹

Vad vi ser är inte bara en politisering av den professionella etiken, eller strävan till konkret styrning av individuella beteenden. Vad som sker är en genomgripande förändring av det professionella ansvarstagandet – på både individuell och kollektiv nivå. För den enskilde yrkesutövaren är det inte längre fråga om att söka sig inåt mot det professionella kollektivet för att finna svaren på vad som är viktigt, meningsfullt eller lämpligt i yrkets praktiker. I stället har denne att söka svaren på dessa frågor i politiskt beslutade regelverk. En autonom professionalism kommer därmed att utmanas av en formaliserad tjänstemannaordning, där det avgörande kvalitetsmålet blir graden av överensstämmelse mellan språklig formulering och presterat beteende. I sin strävan till transparens kommer den politiska målstyrningen också att generera sin egen förstärkning – i form av ständiga ytterligare behov av precisering, förtydliganden, dokumentation, uppföljning och kontroll. Den som utsätts för denna logik formas därmed inte bara uppifrån. Vederbörande blir dessutom beroende av denna styrning. Vad processen handlar om är att genom förespeglad trygghet införliva maktens anspråk med det som individen finner lika självklart som personligt värdefullt.

Att just detta sker, synliggör också behovet av att kritiskt genomlysas ett antal av de begrepp som förekommer i diskussionen – inte minst med koppling till vilken kunskapssyn och vilka ämnesdidaktiska perspektiv som studenterna möter i sin VFU.

En central fråga blir därmed hur man kan förhålla sig till det kunskapsbegrepp som från statsmakterna förbinds med ”de blivande lärarnas yrkesverksamhet” (SOU 1999:63, s 77, jfr s 134). Den definition av kunskap som meddelas i betänkandet, görs med hänvisning till Lundgren (1983) respektive Säljö och Olausson (1999). I sociokulturell anda förklaras kunskap som redskap och medel i ”människans strävan att organisera världen” – och som form ”[n]är människan ser och gestaltar världen ur ett visst perspektiv” och där mening uppkommer ”mot bakgrund av våra erfarenheter” (SOU 1999:63, s 77). I det aktuella sammanhanget ter sig en sådan definition gåtfull. Som definition är den vid och tycks erbjuda en mångfald av olika alternativa sätt att förstå och förhålla sig till omvärlden; men i en målstyrd utbildningsverksamhet torde

Assarson, 2007), varmed också följer en förstärkt satsning på breddad rekrytering till högskolan (Prop. 1999/2000:79).

³⁹ Styrningen av förhållningssätt, beteende, kunskaper och förmågor syns i formuleringar som att lärarstudenterna ”skall förstå vikten av väl fungerande kommunikation mellan människor” och äga kunskaper om ”samarbetsprocesser och hur man skapar trygghet bland vuxna” samt kunna ”fungera som arbetsledare för och samarbetspartners till såväl barn, ungdomar som vuxna” (s 95).

perspektivet vara lika givet som ovillkorligt. Det ideala är inte förhandlingsbart. Övergången till en målstyrd utbildning och införandet av verksamhetsförlagd utbildning har i grunden kommit att förändra både utbildningens och yrkesutövningens praktik. Till avgörande skillnader hör att dagens lärarstudenter i hög grad förlorat sin tidigare lärofrihet under personligt ansvar. I stället åläggs de att pliktskyldigt kontrollera och dokumentera sin egen, men också yrkeskollektivets, verksamhet. På samma gång ställs krav på att studenterna ska förhålla sig analytiska och reflekterande. Därmed finns anledning att fundera över om också dessa förhållningssätt är politiskt detaljreglerade.

Genomgången ovan speglar en mera djupgående motsättning i det sociala: Frågan om hur den offentliga sektorn ska organiseras – och hur relationen mellan professionella och byråkratiska former för inflytande och styrning ska se ut. En tankemodell som härvid gör sig påmind är Hoyles beskrivning av professionalismens dubbla natur (Hoyle, 1974/1975, 1980).⁴⁰ Enligt Hoyle kan strävan till professionalism innebära två väsentligt skilda rörelser. Medan en begränsad professionalism motsvaras av en regelstyrd och osjälvständig yrkesroll, är den yrkesroll som representerar en utvidgad professionalism aktiv och kritiskt reflekterande, tillika självständig men också förbunden med personligt engagemang och ansvarstagande. Hoyles diskussion illustrerar den utveckling som följer av ökat politiskt inflytande över en profession.⁴¹ Med en allt hårdare formell styrning förs yrket i riktning mot begränsad professionalism – med yrkesutövare som döljer sig bakom regelverk och byråkratiska processer.

Styrdokumentet kommer därmed att tala ett dubbelt språk. I tvingande och ovillkorliga formuleringar förklaras att (den blivande) läraren ska ikläda sig en roll som liknar den utvidgade professionalitetens. Att nämnda egenskaper formuleras som just examensmål innebär samtidigt en närmast ovillkorlig normering av vad den blivande läraren ska vara, varmed graden av individuell variation, personlig integritet och professionell autonomi effektivt reduceras. I detta ligger paradoxen. Den typ av professionalism som efterfrågas förutsätter individer som kan förhålla sig kritiska och självständiga till just de tillämpade formerna för styrning. Från handledarna finns heller inte mycket stöd att hämta. Utbildningen har radikalt avlägsnats från en äldre mästare-lärling-relation. Handledaren i en målstyrd utbildning är inte längre en lärarutbildare med given auktoritet, ej heller någon utövare av förebildlig undervisning. I stället är det styrdokumentets mål som gäller, och placerar både studenten och handledaren i en situation av ömsesidig kritisk granskning. I bådas fall kontrolleras de mot styrdokumentets formuleringar och mål. Målstyrningen har därmed gjort den verksamhetsförlagda utbildningen till en raffinerad form för säkerställande av att både

⁴⁰ Jfr Bernsteins diskussion om *restricted* respektive *elaborated code*.

⁴¹ Krantz (2009) noterar hur en ny kravmodell är på väg att utmana läraryrkets etablerade professionalism.

studenten och VFU-skolan korrekt följer politiska riktlinjer. En sådan utveckling innebär inte bara att det autonoma utövandet av en yrkestradition undergrävs. Den innebär också en utveckling från individuellt ansvarstagande för god undervisning, till att prestera detaljstyrd verksamhet i rollen som formellt ofelbar tjänsteman med ständigt uppföljningsansvar.

Referenser

- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla*. Malmö studies in educational sciences No. 28. Malmö: Holmbergs.
- Berggren, H. (2012). *Den akademiska frågan – en ESO-rapport om frihet i den högre skolan*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Regeringskansliet, Finansdepartementet. [ESO 2012_3]
[https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2013/07/ESO-2012_3-till-webben.pdf]
- Carlgren, I. (1990). Praktikgrundad kunskap i lärarutbildningen. Bergendal, G. (red.), *Praktikgrundad kunskap. Uppsatser om vård och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- EHEA. (1998). *Sorbonne Joint Declaration*.
[<http://ehea.info/page-sorbonne-declaration-1998>]
- EHEA (EURASHE) *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education*.
[https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/]
- Englund, T. (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review* 3(2), s 13-19. [även utgiven 1975 i V. Houghton et al. (eds) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press]
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. Hoyle, E. & Megarry, J. (eds). *World Yearbook of Education: The Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.
- Högskoleförordning (SFS) 1977:263. Stockholm.
- Högskoleförordning 1993:100, med senare tillägg.
- Högskoleverkets rapportserie 1998:2 R. *De första 20 åren* [jfr även 1 R, *Hur står det till med kvaliteten i högskolan*].
- Högskoleverket rapportserie 2006:3 R. *Högre utbildning och forskning 1945-2005 – en översikt*. Stockholm: Högskoleverket.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö: Växjö University Press. [Akademisk avhandling]
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: LiberFörlag.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94.*(1994). Stockholm: Fritzes.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94: Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda.* (1994). Stockholm: Fritzes.
- Paris Communiqué, Appendix. 1, *Support for the Implementation of Key Bologna Commitments*, (2018).
- Prop. 1915:67 *angående anslagen till provårsinstitutionen*. Stockholm.
- Prop. 1950:219, 'angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande'. Stockholm (Bihang till riksdagens protokoll).
- Prop. 1975:9 *regeringens proposition om reformering av högskoleutbildningen m.m.* Stockholm.
- Prop. 1978/79:180 *om läroplan för grundskolan m.m.* Stockholm.
- Prop. 1991/92:75 *om lärarutbildning m.m.* Stockholm.
- Prop. 1999/2000:79 *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken*. Stockholm.
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm.
- Regeringens direktiv 1997:54 *Lärarutbildningen*. Stockholm.
- SFS 1968:318 *Stadga för lärarhögskolorna*. Stockholm.
- SFS 2000:651 (ändring i HF 1993:100). Stockholm.
- SOU 1929:10 *Utredning och förslag rörande praktisk lärarkurs för blivande lärare vid de allmänna läroverken m.fl. undervisningsanstalter*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27 *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:29 *Vidgat tillträde till högre studier*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1985:30 *Skola för delaktighet*. Stockholm: Civildepartementet.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*. (Maktutredningens slutrapport). Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. (Slutbetänkande). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. [uppdaterad 2 april 2015]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. & Olausson, L. (1999). *Kunskapsbildning och det moderna universitets uppgifter*. Idéskiss. Göteborgs universitet.
- UHR "Utbildning, utbyte och utveckling – för alla som vill vidare" (2019, se även 2016).
- UHÄ-rapport 1986:32 *Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- www.lärarhistoria.se

PROFESSION OCH PROFESSIONELL YRKESKUNSKAP

Införandet av begreppet verksamhetsförlagd utbildning är en del i konsolideringen av en målstyrd skola och internationellt anpassad högre utbildning. Att retoriken och förebilderna lånats från näringslivet innebär inte bara marknadsanpassning och föreställd effektivisering. Det innebär att skola och högre utbildning förts in i en maktstruktur, varmed den kommit att underordnas en ekonomisk-politisk styrning inom ett ramverk av administrativ rationalism.⁴²

Att vara lärare är inte längre att med frihet under ansvar forma sin undervisning. I stället dikteras formerna och innehållet, men också vad som är kvalitet i denna undervisning, av någon annan. Denna andre är emellertid inte en part att förhålla sig kritisk till eller förhandla med, än mindre utmana. Det är en part att lyda. Att som student genomföra verksamhetsförlagd utbildning är därmed något annat än vad det tidigare var att göra praktik, även om också praktiken bedömdes och betygsattes.

Målstyrningen är ett annat sätt att tala och tänka om skola och högre utbildning – och en annan diskursiv praktik. Detta betyder inte att etablerade begrepp försvinner. Men i förekommande fall kan de få en förändrad innebörd som kommer att stödja nya typer av tankeföreställningar och praktiker. Att olika parter tycks tala samma språk, innebär inte nödvändigtvis att de talar om samma sak på samma sätt. Därmed finns anledning att rikta uppmärksamhet på ytterligare begrepp och tankeföreställningar som undergått förändring med införandet av en målstyrd skola.

Perspektiv på lärarprofessionen

En problematik kopplad till läraryrket handlar om – eller i vilken grad – man kan förstå yrket som en profession. *SAOB* förklarar begreppet profession som erkännande,

⁴² En diskussion om maktstrukturer och deras sociala inflytande finns hos Friedson (2001).

förklaring eller offentligt tillkännagivande av att någon bekänner sig till en viss troslära. Begreppet kommer av latinets *profateri* – jämför även *profiteri* och *profess* – i betydelsen något som tillkännages eller meddelas offentligt. Under medeltiden förekommer konstruktionen ”be professed” med innebörden av att efter *pro fessio* – framläggandet av vederbörliga löften – ha blivit upptagen i en religiös sammanslutning. Upptagandet inom ett slutet sällskap är något som fortfarande ligger i begreppet. I andra hand förklaras profession som beteckning på yrke, befattning eller yrkesmässig verksamhet inom ett hantverk.⁴³ Under tidigmodern tid sker en sekularisering av begreppet varmed det främst kommer att beteckna medlemmar av kvalificerade yrken, vilka erbjuder sina tjänster på den offentliga marknaden. Att begreppet har en koppling till hantverksyrken är inte oväsentligt, då många professioner i sin utövning kan uppfattas sammansatta av både teoretiska och praktiska delar.⁴⁴

Att vara professionell innebär att tillhöra en krets som förvaltar specifik kunskap. Den kanadensiske sociologen Everett Hughes noterar: ”Professionals *profess*. They profess to know better than others the nature of certain matters, and to know better than their clients what ails them or their affairs. This is the essence of the professional idea and the professional claim” (Hughes, 1971/1984b, s 375). Professionen framställer ett auktoritetsanspråk – att med samhällets förtroende hantera ärenden där de direkt berörda antingen saknar tillräcklig inblick eller inte kan förväntas agera i enlighet med en socialt vedertagen etik. En profession måste därmed äga viss självständighet gentemot yttre påtryckningar, och denna självständighet behöver vara företrädd och garanterad av såväl kollektivet som dess enskilda medlemmar. Den professionelle är i så mening en del i en specifik kulturell tradition, vartill vederbörande bekräftar tillhörighet genom praktiker som bygger på seriös, samhällsnyttig och kvalificerad etisk grund – och vars mål ligger bortom den enskilda insatsen. För den professionelle är det därmed nödvändigt att uppvisa en skicklighet och ett bruk av den professionella traditionen ”på socialt ansvarsfulla sätt” (Brante, 2014, s 94; se även Parsons, 1968).

Att professioner äger ensamrätten att utföra vissa uppdrag, innebär också att de professionella tilldelas en status som avskiljer dem från allmänheten. Så noterar Hughes att detta gör de professionellas kompetens närmast omöjlig för gemene man att angripa eller kritisera: ”Only the professional can say when his colleague makes a mistake” (s 376). Vidare:

Professional education is not merely the learning of skills. It is also initiation into a lodge, a semisecret society of people who have cryptic signs and peculiar problems, who have

⁴³ Se *SAOB*. Notera att just undervisning och lärartjänst tidigt (från början av 1600-talet) anknyts till begreppet profession.

⁴⁴ Flera yrken som idag uppfattas både teoretiska och praktiska, som exempelvis arkitekt eller konstnär, uppfattades i äldre tid som utpräglade hantverksyrken, se Wittkower & Wittkower (1963).

to deal with the ordinary, sometimes stupid and childlike, laymen who just not understand their own problems. (1971/1984a, s 393)

Med referenser till Durkheim och Randall Collins, framhåller Brante (2014) hur det professionella – i sina gemensamma praktiker och ritualer – bidrar till den enskilda yrkesutövarens upplevelser av mening.⁴⁵ I ”själva interaktionen” sker förstärkningen av samhörighetsupplevelsen, och av detta följer att ”individerna laddas med emotionell energi” (s 186). Den professionella identiteten utvecklas genom aktiviteter som primärt riktas in mot den sociala yrkesgemenskapen och det är genom att leva sin roll i verksamheten som den enskilde kan börja förstå verksamhetens anda, dess sociala rörelse och etik (Collins, 2004). Hughes förklarar:

Every profession has this attitude; I would not give much for one that did not. One simply cannot think of educating people for any profession in purely technical terms. It must be in part initiation into a role with its mood, into the understanding of its basic ethic – I do not mean its specific rules but a basic moving spirit that controls what people do. (1971/1984a, s 393).

Deltagandet i yrkeskollektiva praktiker spelar en väsentlig roll också för lärarstudenten. Genom deltagande lär denne sig hur en lärare bör uppträda och agera men också vilka förhållningssätt och attityder som är förenliga med professionen. Samtidigt är denna kunskap, åtminstone om man får tro Hughes och Polanyi, inte med självklarhet formulerbar. Med stöd av Lave & Wenger (1991), liksom Wenger (1998) beskriver Brante (2014) den professionella verksamheten som ett system vari den enskilde över tid utvecklar en ”fingertoppskänsla som ibland kan liknas vid hantverkarens och konstnärers skicklighet” (s 207). Det är således inte teknikerna i sig som bevisar yrkesskickligheten, utan hur den enskilde med lämplig anpassning och känsla för rådande omständigheter förmår tillämpa dem. Den personliga erfarenheten, och den kulturella insikten, bildar därmed grunden för det explicita och formella. Det är ”de praktiska och tysta, i bemärkelsen inte formaliserade, färdigheterna” som skapar förutsättningarna för att ”formella teoretiska principer och riktlinjer ska fås att fungera friktionsfritt” (s 207f). Att förstå verksamheten är således en förståelse som följer av den professionella interaktionen – inte något som utifrån kan föreskrivas de professionella. Därmed behöver en professionsutbildning också ”undanröja tidigare förståelseformer och handlingsmönster för att inplantera ett nytt habitus i individen med nya tänkesätt, kategoriseringar och perceptioner; en ny standardiserad praktik som utgår från en ämnesspecifik ontologisk modell [...]” (s 249). I detta ligger brytningen med vardagsförnuftet.

⁴⁵ Motsvarande tankegångar finns hos Wenger (1998) liksom hos Geertz (1960).

Yrkesspråket och den tysta kunskapen

Professionell förståelse är därmed något annat än att bara tala och agera i enlighet med sunt förnuft. För att kunna inta en kritisk och prövande position till den professionella praktiken, fordras ett annat språk, som ”beskriver en annan värld med för lekmannen okänt innehåll” (Brante, 2014, s 203). Professionen representerar därmed ett slags gränssnitt mellan å ena sidan vetenskapens språkburna teori – å andra sidan ett socialt hantverk som syftar till att omsätta dessa kunskaper i etiska och meningsfulla praktiker. Lärarprofessionen ställs i detta avseende inför ett särskilt dilemma. Problemet är, vilket bland annat Dewey påtalat, att lärarprofessionen kontinuerligt måste anpassa sina praktiker och sitt språk till en omvärld av lekmän. Medan andra professioner signalerar sin ställning genom ett (från allmänheten) avskiljande språkbruk, handlar lärares professionella språk snarare om en strategisk förmåga att genom språket tillgängliggöra specifika innehåll, eller att kunna ladda vardagsspråket med specifika innebörder beroende på de yrkesrelaterade omständigheterna.⁴⁶ Även om professionen skulle utveckla ett specifikt yrkesspråk så skulle detta språk bara i begränsad utsträckning vara tillämpligt i praktiken. Av detta följer en delvis revidering av vad vi kan förstå som ett professionellt språk. Medan den explicita dimensionen handlar om vad som kan sägas, handlar den tysta dimensionen i detta språkbruk om vad den invigde förmår utläsa eller förstå av det som blir sagt. Lärares språk tycks i särskild grad kopplat till det senare – att på erfarenhetens grund ha den insikt, som gör det möjligt att förstå det specifika i något som sägs i en form som liknar vårt vardagsspråk (jfr Polanyi, 1958).

Språket är inte enda sättet att nå kunskap om vår omvärld. Grundsatsen i *Den tysta dimensionen* (Polanyi, 1966/2013), är att vi ”kan veta mer än vi kan säga” (s 27; jfr även Lincoln & Guba, 1985, s 195ff). Från Polanyis synvinkel kan människan äga kunskap utan att den är vare sig uttalad eller (formellt) bevisad. Språket är inte logiskt givet, ej heller en särskilt tillförlitlig representation av vår omvärld. Polanyi konstaterar därtill att den kunskap som vi på annat sätt än genom språket utvecklar om vår omvärld, ofta också är problematisk att artikulera.⁴⁷ I linje härmed uppmärksammar Rolf (1995) den vanligen outtalade självklarhet varmed vi är bärare av vår kultur och vår sociala doxa. Medan denna utgör något självklart för den invigde, kan den för den oinvigde te sig

⁴⁶ Jfr Goffmans diskussion om *framing* för att kunna agera med trovärdighet.

⁴⁷ Dewey föregriper i någon mån Polanyis diskussion om den tysta kunskapen. Dewey (1916/1944) skriver: “Persons know many things which they cannot express, but such knowledge remains practical, direct, and personal. An individual can use it for himself; he may be able to act upon it with efficiency. Artists and executives often have their knowledge in this state. But it is personal, untransferable, and, as it were instinctive. To formulate the significance of an experience a man must take into conscious account the experiences of others as well as his own. Otherwise his communication cannot be understood. He talks a language which no one else knows.” (s 227)

närmast ogenomtränglig.⁴⁸ Så konstaterar Polanyi (1966/2013, jfr även 1958) att den som tillfälligtvis tittar in i en professionell yrkesverksamhet, inte sällan blir förundrad över varför olika aktörer gör som de gör eller talar som de talar. Den praktiska yrkeskunskapen är helt enkelt inte möjlig att bryta ner eller översätta i annan form utan hänsyn till socialt begripliggörande sammanhang. Som novis behöver man därför möta – och med handledningen som stöd – lära sig identifiera situationer vilka går att förstå som vägledande för meningsfulla praktiker. Först genom denna erfarenhet är det möjligt att börja förstå de villkor som avgör praktikernas sociala lämplighet och (förmodade) framgång. I så mening är den tysta kunskapen kroppslig eller sensomotorisk. Den kan inte skiljas från de handlingar, relationer och förhållningssätt som finns i den aktuella sociala kontexten. Samtidigt är denna kunskap varken privat eller individuellt unik. Snarare motsvarar den yrkestraditionen och de i yrkets praktiker inbegripna normerna och konventionerna. Det är också mot denna bakgrund som det blir möjligt att värdera egna och andras praktiker. När det som novisen gör i sin yrkesutövning ter sig begripligt och motiverat, blir det efter hand också lättare att med framgång kommunicera. Lärandet av de praktiska yrkeskunskaperna tar således sin utgångspunkt i handling – men samtidigt också i förmågan att på ett trovärdigt sätt kommunicera de personliga erfarenheterna inom det professionella kollektivet.

En återkommande fråga är i vilken mån den tysta – erfarenhetsbaserade – kunskapen de facto går att mediera i teoretiska begrepp och förklaringar. Rolf (1995) finner hos Polanyi fyra argument för att detta inte fullt ut är möjligt. Det första argumentet bygger på att den repertoar av begrepp som språket erbjuder, inte räcker för att synliggöra alla de nyanser och skillnader som tillvaron låter oss uppleva. Motsvarande tanke finns hos Koselleck (2004). Det andra argumentet handlar om att vi som individer endast förfogar över en begränsad del av det språk som finns tillgängligt.⁴⁹ Individuellt saknas tillräcklig språklig kapacitet för att kunna säga vad vi vet – alternativt att vi vet mer än vad ord och begrepp erbjuder möjlighet att uttrycka.⁵⁰ Det tredje argumentet handlar om språkets utvecklingsmässiga tröghet. Vad som etableras i språkets lexikon och grammatik måste vara socialt förankrat för att kunna tillskrivas en betydelsemässig och socialt funktionell stabilitet. Sådan stabilitet kan emellertid bara etableras över tid, med följden att det går långsamt att i språket införliva nytt vetande. Det fjärde argument

⁴⁸ Dilemman av detta slag framträder t ex i hur vi i musikundervisning kan visa ett sätt att spela som vi inte kan säga; eller hur vi i ett konstverk kan uppleva kvaliteter som inte kan översättas i tillgängliga ord och begrepp.

⁴⁹ I dessa inledande argument anas hos Polanyi en påverkan från Saussure, se teorin om *langue* och *parole*.

⁵⁰ Här finns en koppling till Koselleck – och tanken att kultur och språk samspelar på ett sådant sätt att vissa begrepp tenderar att bli allt mer innehållsligt omfattande – men också att det framträder behov av nya begrepp för att tillgodose och uttrycka nya föreställningar. Jfr även Asplunds diskussion om tankefigurer som ett (kognitivt-intellektuellt) mellanled mellan den materiella basen och de kulturella diskurserna, se *Teorier om framtiden* (1979) liksom *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft* (1991).

handlar om att språkfärdigheten är något annat än språket – vilket också skulle kunna formuleras som att de tysta förutsättningarna för att bruka ett redskap är något annat än själva redskapet (Säljö, 2005/2010, jfr även 2000).

Polanyi (1958) identifierar tre former av tyst kunskap. I den första är artikulation i princip omöjlig. Denna kunskap är vanligen förbunden med en specifik individuell förmåga – där kunskapen har en specifik mening för den som äger den, men ingen begriplig mening på symbolisk nivå. Kännetecknande för den andra formen, är att den kan sägas motsvara det sociala budskapet i olika typer av symbolisk kommunikation. Här handlar den tysta kunskapen om förmågan att förstå den sociala innebörden av olika typer av texter eller handlingar. Polanyi förklarar:

Thus the meaning of a text resides in a focal comprehension of all the relevant instrumentally known particulars, just as the purpose of an action resides in the coordinated innervation of its instrumentally used particulars. (1958, s 92)

Den tredje formen benämner Polanyi ”the domain of sophistication” (s 87) och handlar om den intellektuella otillfredsställelse som uppträder i situationer där vi söker oss fram – eller i handling prövar något nytt och svårförutsägbart. Polanyi talar om ”a state of mental uneasiness due to the feeling that our tacit thoughts do not agree with our symbolic operations” (s 93). I diskrepansen mellan praktik och teori (begrepp) framträder det mänskliga behovet av att försöka språkliggöra sociala praktiker vilka ännu saknar kommunicerbar form.

Vad som språkligt kan uttryckas, förblir dock något av en obesvarad fråga – likaså om det går att peka ut någon förutsättning eller kunskap som inte låter sig artikuleras. Polanyis resonemang erbjuder däremot en förklaring till hur det explicit artikulerade och det utsagda förhåller sig i konkreta sociala situationer. Med hänvisning till Ryle diskuterar Polanyi (1966/2013) *knowing that* och *knowing how*, som han menar aldrig kan förekomma separerade. Den ena dimensionen utgör helt enkelt den nödvändiga förutsättningen för att den andra ska kunna framträda.⁵¹ Polanyis tysta kunskap bevisas därmed genom närvaron av explicit kunskap. Dessutom kan den motiveras av att den svarar mot människans behov av kultur och tradition för att kunna uppfatta något som meningsfullt. All kunskap är en bärare av det sociala: i det sociala ligger kunskapen. Därmed är det sociala också grunden för fortsatt kunskapsbildning.

Härav följer Polanyis kritik av idén om en värdefri rationalitet. Mänsklig kunskap kan inte vara frikopplad från socio-politiska värden eller maktrelationer. Ett sådant samhälle skulle inte bara vara individualistiskt utan också präglad av bristande social förankring, moral och ansvarstagande. Tillvarons mening framträder i stället när vi förmår ta till oss samhället som en kulturhistorisk process i en strävan mot högre

⁵¹ Tankefiguren uppvisar närhet till hur Aristoteles diskuterar praxis och poesis, se Rosenqvist (2004).

existentiella mål. När samhällets utveckling är att uppfatta som en sådan process blir professionerna avgörande för samhällets upprätthållande. I professionerna och deras institutioner förvaltas den kunskap som gör samhället möjligt, men också de legitima formerna för dess omprövning och förändring.

Även Wenger (1998) ansluter sig till tanken om att lärande och kunskapsbildning utgör en ofrånkomlig del i yrkeslivets sociala vardag – men också att det vi explicit kan artikulera, endast utgör en begränsad del i denna kunskap.⁵² Det något paradoxala blir därmed att försöka förklara vad man egentligen kan när man kan utföra sitt professionella uppdrag. I likhet med Dewey betonar Wenger betydelsen av att vara personligt involverad – för att inte säga påtagligt socialt engagerad. Genom fortlöpande interaktion med andra produceras brukbar kunskap i form av erfarenheter, föreställningar, förhållningsätt och attityder, men också i form av rutiner och praktiskt lämpliga förfaranden. Därför blir det också meningslöst att ställa frågor av typen ”Vad ska jag kunna?” eller ”Hur ska jag göra?” till en erfaren yrkesutövare. Hur de invigda förhåller sig i verksamheten är en slags implicit bakgrundsförståelse, insikten i yrkespraktikens underliggande förutsättningar – dess tysta organiserande dimension.⁵³

Till de erfarenhetsbaserade kunskaperna ska också läggas en socialt grundad insikt om vad man inte behöver veta. Frågan som följer är förstås om den tysta kunskapen ibland också antar sin form för att den inte får eller, under vissa förutsättningar, kan sägas. Inte orimligt är exempelvis att en del av den tysta kunskapen utvecklas i ett oppositionellt förhållande till verksamhetens explicita regelverk, om detta inte upplevs förenligt med ett professionellt omdöme och dito meningsfulla praktiker.⁵⁴ Komplexiteten i frågan om lärande och kunskaper inom en praktikgemenskap förstärks ytterligare av hur olika individer förhåller sig i ärenden av mera existentiell eller identitetsrelaterad natur. Inom samma individ kan förekomma olika – ibland direkt motstridiga – föreställningar och strategier. Så kan finnas en återkommande strävan att drömma sig bort, samtidigt som den dagliga praktiken obönhörligen skriver in sig i individens identitet och kropp (jfr Goffman, 1961/1973; Foucault, 1975, 1982; se även Montag, 1995).

Till det som Wenger (1998) definierar som arbetslivets tysta dimension hör underförstådda samband och relationer, outtalade uppfattningar och tysta konventioner, subtila antydningar, icke-formulerade tumregler, underliggande antaganden och gemensamma perspektiv. Flertalet av dessa är och förblir oartikulerade. Förtrogenheten med dem avgör samtidigt vem som tillhör praktikgemenskapen och

⁵² Likartade uppfattningar finns hos bl a Polanyi, Dewey och Schön.

⁵³ I denna beskrivning tangerar Wenger de kunskapsformer som Aristoteles benämner *fronesis* (den praktiska klokheten) liksom metanivån *nous* (insikten), vilken beskriver hur man intellektuellt förmår organisera och förhålla sig till kunskapens former och dess yttringar.

⁵⁴ Jfr Goffmans iakttagelser rörande sekundär anpassning/sekundära anpassningsbeteenden.

vem som står utanför. En kollegial gemenskap kan därmed beskrivas som en social arena där individerna hela tiden står under varandras överinseende. Goffman (1976/1979) talar om hur de ”närvarande personerna är inom räckhåll för att varsebli och ömsesidigt övervaka varandra” (s 1). På motsvarande sätt definierar Goffman begreppet situation. Den sociala situationen är interaktionen här och nu – och den är en ömsesidigt sinnlig upplevelse. Utan de andras närvaro, finns ingen påverkan och därmed inget att erfara, lära eller förhålla sig till. Sättet att lära sig yrkesgemenskapens tysta kunskap är således att själv leva och låta sig formas inom en sådan gemenskap.

Lundgren (1983) lyfter i detta sammanhang begreppet kvalifikation. I en utbildning som erbjuder direkt kvalifikation lär sig deltagarna sådant som i princip är direkt tillämpligt i den förväntade yrkespraktiken. Men det finns också yrken som kräver en mera fördjupad insikt för att arbetstagaren ska kunna uppfattas som kvalificerad. Denna kvalifikation omfattar ett flertal kunskaper men också förhållningssätt och beteenden, vilka alla är förankrade i en djupare förståelse av vad den sociala och etiska yrkesgemenskapen innebär. Därmed är det heller inte tillräckligt att bara lära yrket genom närvaro eller i utförande av dess tekniker. Här fordras ”att den moraliska träningen görs till föremål för egna program och behandling” (Lundgren, 1983, s 20). Vad detta motsvarar i lärarytbildningens verksamhetsförlagda delar är det vi talar om som handledning – det vill säga former för både vägledning och reflektion över utvecklingen av yrkesrollen och dess praktiker. Vad programmet innebär är således ett lärande på metanivå, där studenten varje gång denne lär sig något, samtidigt också måste ompröva vem man själv är eller kan vara. Denna mera avancerade form för kvalifikation förutsätter dels övning i uppmärksamhet på sociala erfarenheter av yrkespraktiken, dels mottaglighet för reflexiv prövning av hur egna beteenden och förhållningssätt inverkar på denna sociala omgivning.

Dreyfus och Dreyfus (1986) modell för ”Adult Skill Acquisition” är en beskrivning av individens professionsutveckling från novis till expert, men lägger också ett kritiskt perspektiv på kvalitativa skillnader mellan mänskligt lärande och tidiga versioner av datoriserade praktiker. Trots ett delvis avståndstagande från Polanyi⁵⁵ erbjuder Dreyfus och Dreyfus möjlighet att analytiskt förhålla sig till studenternas tidiga lärande av praktiska eller tysta yrkeskunskaper. Den anförda modellen består av fem stadier där det första, novisens, karaktäriseras av att denne erbjuds enkla, formella och till det sociala sammanhanget endast löst kopplade regler för att börja agera inom en viss praktik. Även om nämnda agerande varken är särskilt funktionellt eller ändamålsenligt erbjuder det en ingång till rudimentär efterbildning av de invigdas beteende. I detta ligger en principiell poäng, som finns belagd även inom områden som språkinläring och genreskrivande. Etableringen av praktisk kompetens förutsätter personlig

⁵⁵ Dreyfus & Dreyfus ställer sig delvis tveksamma till Polanyi, se *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer* (1986, s 152).

erfarenhet i mimetiska former. I det andra stadiet, den avancerade nybörjarens, framträder en begynnande förståelse av kontextrelevanta detaljers betydelse. I likartade situationer förmår nybörjaren identifiera signifikanta kontextuella villkor, vilka i sin tur påverkar valet av (fortsatt) regelstyrd tillämpning. Omsatt i den enskilda studentens undervisning kan detta beskrivas som att studenten börjar känna viss förtrogenhet med rutinhandlingar, förmår agera rutinmässigt för att genomföra vissa aktiviteter – men omgående hamnar i svårigheter vid oväntade avvikelser. I nästföljande stadium finner vi vad Dreyfus och Dreyfus benämner den kompetente. Detta stadium skulle kunna uppfattas som den första mera reflexiva fasen. Inläraren börjar strategiskt kunna välja perspektiv som gör det praktiskt möjligt att förhålla sig till den yrkesmässiga komplexiteten. I denna fas förändras också inställningen till den formella styrningen i att inläraren genom egna val kommer att uppleva sig mera personligt ansvarig för genomförda praktiker. Samtidigt finns fortfarande en utsatthet som är svår att både förutse och hantera. Inläraren är både mera kapabel att nå framgång, men också mera utsatt för risken att misslyckas beroende på oförmågan att förutse möjliga utfall. Nästföljande stadium, *proficiency* motsvaras av den personligt säkra och drivna skickligheten. I en senare genomgång talar Stuart Dreyfus om hur detta stadium inträder när "the learner accepts the anxiety of choice" (2004, s 179), och i allt högre grad når framgång i sina praktiker. Utmärkande för denna fas är att den personliga erfarenheten successivt ersätter förutbestämda handlingsregler liksom till synes ovillkorliga principer. Samtidigt fordras överväganden och beräkning trots att man har viss känsla för vad som behöver göras – eller vad som kan uppnås. Man kan således uppfatta att såväl det tredje som det fjärde stadiet bygger på upprepad prövning liksom omprövning av hur yttre villkor förhåller sig till personliga erfarenheter av socialt meningsfull praktik. Det femte stadiet, *expertis*, inställer sig när inläraren mot bakgrund av omfattande erfarenhet, intuitivt inser vad som behöver göras men också hur och med vilka tillgängliga resurser. Genom dessa omedelbara, ibland proaktiva och till synes självklara handlingar, framstår inte yrkespraktiken bara som enkel och naturlig. Den blir i djupare mening närmast omöjlig att förklara, även inifrån, då själva etableringen av detta stadium förutsätter en på erfarenhetens grund successiv distansering från formell teori- och regelstyrning. I så mening är expertens personliga kunskaper också tysta, då de varken är meningsfulla att försöka verbalisera, eller möjliga att förstå av någon som inte själv genomgått en liknande process av lärande.⁵⁶

⁵⁶ En vidhängande fråga blir därmed om en expert – i denna djupare och mera komplexa bemärkelse – också bara kan kännas igen av andra experter, jfr Hughes (1971/1984).

Situerat lärande

Det är med stöd i hur studenten förstår undervisningssituationen som denne har att försöka förhålla sig till vad som händer, inbegripet vad som ska eller kan hända. De kunskaper som aktiveras, liksom valet av lämpliga praktiker, följer av verksamhetens inramning och det sociala sammanhanget. Praktiken kan bara gälla vad som fungerar där och då i mötet med eleverna. Att på detta sätt hävda inramningens betydelse för förståelsen av komplexa sociala verksamheter ligger nära Goffmans *framing*.⁵⁷ Detta för i sin tur diskussionen i sociokulturell riktning. Enligt följande formulerar Säljö (2000) kontextens betydelse:

[H]andlingar och kunskaper [behöver] – om man vill utnyttja ett sociokulturellt perspektiv – relateras till sammanhang och verksamheter. [---]. Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv. (s 130)

Något tillspetsat betyder detta att verksamhetens praktiker inte kan förstås som meningsfulla, om man inte också beaktar de specifika villkor varunder de realiserar. Av detta följer att lärarstudenten behöver etablera någon form av förtrogenhet med – och känsla för – de förutsättningar och villkor som redan är etablerade i verksamheten. Om inte, riskerar studenten att upplevas som en främling, vars handlingar framstår som kulturellt frikopplade.

Mötet med en komplex social verksamhet innebär ett möte med en mångfald av praktiker eller gestaltningar. Därför behövs tid – både för att förstå vad dessa innebär och vilka handlingsalternativ som i olika situationer är möjliga respektive lämpliga. Den inledande fasen i en sådan process skulle kunna beskrivas som att novisen behöver lära sig att se och ta del av vad som händer, för att också lära sig upptäcka skillnader och nyanser i detta händande. Problemet är att lära sig vad man ska vara uppmärksam på och börja förstå vilka situationer som kan lämna särskilt värdefulla bidrag till ett sådant lärande. I detta framkommer betydelsen av situeringen (jfr Stein, 1998). Lärandet sker medan inläraren i praktiken hanterar olika yrkesrelaterade uppgifter. Ständiga möten med sådana praktiker skapar en process som för studenten gör det möjligt att lämna bakom sig rollen som novis – för att i stället börja utnyttja den repertoar av relevanta och meningsfulla färdigheter som kännetecknar den mera etablerade yrkesutövaren.

Ryle (1949/1973) anför härvid tanken om att det man gör i rutinmässiga praktiker utgör en slags mimetiska efterbildningar av tidigare handlingar under likartade omständigheter. Detta kan tyckas självklart, men vad Ryle noterar är att den intelligenta

⁵⁷ Inramning (*framing*) avser här den erbjudna/gemensamma definitionen eller tolkningen av situationen.

praktikern utnyttjar den personliga erfarenheten i försöken att öka anpassningen i nya handlingar. Kunskap i handling är således en kunskap som följer av egna praktiker i samspel med kritiskt prövad erfarenhet – oavsett i vilken grad denna prövning är explicit artikuleraad.

Hur människan synliggör sitt lärande i praktiken diskuteras också av Polanyi (1958). Med hänvisning till Hilgard (1948, 1956 2:nd ed) fördelar Polanyi lärandet på tre ordningar: motorisk handling, känsla/känslighet och implicita intelligenta funktioner. Medan den första ordningen handlar om ett lärande genom beteendestyrning vari inläraaren i en enkel "loop" lär sig att vissa beteenden möjliggör en återkommande fördel, handlar den andra ordningen om ett lärande av innebörder som medieras genom tecken och symboler.⁵⁸ Genom att uppfatta tecknets innebörd kan inläraaren förhålla sig eller agera på ett i situationen lämpligt sätt. I den tredje ordningen ligger förmågan att både kunna utföra handlingen och kognitivt uppfatta sambandet mellan en handling och dess mål. Inom denna ordning kan man därmed tala om ett latent lärande – en framväxande förståelse av vad som händer i lärandesituationen. Det är också i denna tredje ordning som Polanyi identifierar lärandets tysta dimension. Vad som först framträder som oartikulerad kunskap skulle emellertid senare kunna anta artikuleraad form.

These recurrent suggestions regarding the participation of the tacit in the process of articulation must remain obscure until we define the process by which the tacit co-operates with the explicit, the personal with the formal. (1958, s 87)

Den tysta dimensionen blir möjlig att artikulera som följd av samspelet mellan en "inre" personlig erfarenhet och en "yttre" konkret praktik. Senare beskriver Polanyi (1966) kunskap i handling som individens samlade kännedom om den situation han möter och vilken handlingsberedskap som därvid föreligger. I denna kunskap inkluderar Polanyi även förmågor som att genom (spontana) blickar och handlingar kunna skärpa andra deltagares uppmärksamhet eller stödja deras förmåga att förhålla sig på lämpligt sätt. Den tysta kunskapen bekräftas därmed som kroppsligt inskriven i sin bärare. Spontan eller instinktivt uttrycks den genom kroppslig aktivitet. På ytan kan den därmed uppfattas som fullt möjlig att efterbilda även av den oinvidge. Skillnaden är att den oinvidge ännu inte förstår (den socialt situerade) innebörden av sitt handlande.

Att språket är något sekundärt i förhållande till den levda praktiska erfarenheten, innebär i sin tur att det inte finns någon exakt eller ideal språklig motsvarighet till dessa praktiker. Men den som i djupare mening vill tillägna sig en professionell yrkespraktik behöver ändå lära sig den språkburna diskurs som yrkets företrädare använder när de talar om sin praktik. Genom denna diskursiva kompetens kan novisen börja närma sig

⁵⁸ De båda första ordningarna följer en behavioristisk förklaringsmodell.

ett metaperspektiv på den egna praktiken, men också börja pröva och problematisera dess bakomliggande orsaker. Att lära sig den praktiska yrkeskunskapen är således både att bygga upp en säkerhet i handling, och att lära sig det språk som gör det möjligt att anlägga ett kritiskt perspektiv på dessa handlingar.

Delaktighet och distansering

För Dewey har erfarenheten en speciell innebörd. Den handlar inte endast om närvaro eller deltagande i en händelse, utan snarare vad man genomlever i den ömsesidiga interaktionen mellan självet och omvärlden. Lärande och kunskapsbildning kommer därmed att handla om den kvalitativa innebörd man tillskriver erfarenheten (Dewey 1938; se även 1910/1933). Detta ger lärandet dess sociala förankring och sammanhang. I ett försök att sammanfatta Deweys resonemang, konstaterar Rogers (2002) att reflektion är den meningsskapande process vari inlärares relaterar nyvunna erfarenheter till tidigare erfarenheter. Erfarenhetens komplexitet motiverar att detta lärande behöver ske i kontrollerad form.

Reflektion sker i utbyte med andra och fordrar att den sociala inramningen stödjer inblandade parter personliga utveckling. Begreppet färgas av tanken att lärande inte består av bara erfarenheter, ej heller av bara tänkande. Snarare är lärandet det som sker när en viss sorts sociala erfarenheter genom intellektuell bearbetning formas till föreställningar vilka blir möjliga att organisera i mera hållbara meningsbärande kunskapsstrukturer (Rogers, 2002). I linje med Dreyfus och Dreyfus liksom Schön talar även Rogers om en kvalitativ skillnad i hur novisen respektive experten förmår läsa av, tolka och förstå en erfarenhet. Experten kan härvid utnyttja en typ av erfarenhetskunskap som inte låter sig kopplas till vare sig facklitteratur eller medvetet valda teoretiska referenser. För den oinvidde skulle den erfarnes praktiker kunna uppfattas närmast teorilösa. Schön (1983) förklarar detta som att den professionella praktikern konstruerar sina resonemang på en för novisen ännu obekant eller bara aningsvis grund. Förutsättningarna för reflektionen är därtill något som de erfarna normerar. För den oinvidde blir problemet därmed inte bara att försöka reflektera, utan också om att förstå villkoren för denna aktivitet. Den tysta kunskapen framträder således närmast genom sin frånvaro, där bristen på den syns i novisens initiala oförmåga att kunna välja ut, kontextualisera och inrama händelser eller aktiviteter, liksom att överföra dem i sådan språklig form att de som erfarenheter blir möjliga att analytiskt eller kritiskt granska. Novisens lärande av professionens tysta kunskap kan därmed beskrivas som både något som syns i allt mer passande handlingar, liksom i förmågan att bli trovärdig i kommunikationen om gjorda erfarenheter. I utbildningen till komplexa professionella yrken konstaterar Schön att detta kan innebära avsevärda

förändringar i individens ”underlying values and knowledge structure” (s 328). Vad Schön säger är därmed att detta lärande förutsätter en institutionaliserad självständighet och kritisk distansering – förvaltd av aktörer som både kan och vågar ifrågasätta verksamhetens innehåll, organisation och referensramar. I detta ligger den professionella etikens betydelse. Den som utövar en komplex profession måste ha den självständighet som möjliggör personliga val av praktiker.

Praktikens kunskapsformer

För att förstå innebörden i en etisk praktik behöver man därtill rikta blicken mot det kunskapsbegrepp som präglad västerlandet sedan antiken. Aristoteles kunskapsbegrepp brukar vanligen sammanfattas i tre kunskapsformer: *episteme*, *techne*⁵⁹ och *fronesis*. Denna uppfattning utgör emellertid en förenkling med konsekvenser för hur vi kan förstå professioners praktiska kunskap. En förnyad genomgång av Aristoteles kunskapsbegrepp syns därmed motiverad.

Den explicita kunskapen motsvarar hos Aristoteles av den propositionella kunskapen som stabilt vetande (*episteme*), respektive kunskapen om rationella tekniker för handling och produktion (*techne*). Båda dessa kunskapsformer bygger på samma tankefigur. Vetandet representerar det som kan härledas ur logiska resonemang vilka följer ”en riktig tankeplan” (Aristoteles, 1967, s 163). Den tekniska-produktiva kunnigheten är en disposition eller handlingskompetens, vars ideal är den logiskt-rationella handlingen.⁶⁰ Nämda kunskapsformer är således förenliga i att de bygger på logisk följdriktighet och att de är möjliga att träna eller förfina även utanför ett socialt sammanhang.

Utöver dessa båda former, behandlar Aristoteles ytterligare några. Hit hör den redan nämnda praktiska klokheten (*fronesis*) men också insikten (*nous*) och visdomen (*sofia*).⁶¹ I kontrast till *episteme* och *techne* kan dessa kunskapsformer inte skiljas från sitt sociala sammanhang. De framträder som sociala eller sociopolitiska – och är relativa de förhållanden varunder de konstitueras. Det blir därmed bara under vissa

⁵⁹ Aristoteles skiljer mellan rationell handlingsdisposition och rationell produktionsberedskap.

Kunnigheten (*techne*) motsvarar en produktionsberedskap förbunden med ett sant/logiskt vetande. I detta avseende är kunnigheten en högre form för agerande jämfört nödvändighetshandlingar eller oreflekterade handlingar.

⁶⁰ Hos Aristoteles antyds en föreställning om att det i varje situation finns *en* handling som kan bedömas optimal – eller som den (egentligen) enda riktiga.

⁶¹ Aristoteles diskuterar även medvetenheten (*synesis*) som självständig intellektuell dygd, av allt att döma för att tydliggöra distinktionen mellan praktiskt tänkande som uttrycks i handling/agerande respektive ett (erfarenhetsbaserat) praktiskt-kritiskt tänkande som formar människans omdöme och förhållningssätt.

omständigheter meningsfullt att tala om en absolut eller entydig kunskap.⁶² I stället handlar betydande delar om en personlig – och ofta outtalad – förmåga att förstå, värdera, överväga eller förhålla sig till olika sociala handlingsalternativ. Den praktiska klokheten uppfattas av Aristoteles därför inte bara som en kunskapsform, utan också som dygd, beroende av förmågan att identifiera ”sådana saker till vilka man kan ställa sig tveksam och om vilka man kan överlägga” (Aristoteles, 1967, s 174). Den praktiska klokheten blir förmågan att överväga handlingsalternativ på ett sådant sätt att man väljer det lämpligaste utifrån vad situationen erbjuder. Därmed räcker inte att omdömesgillt kunna pröva olika alternativ.⁶³ Det gäller även att vara medveten om vilka specifika förutsättningar som råder för att med framgång kunna få till stånd den avsedda praktiken.⁶⁴ Själva förutsättningen för en socialt grundad kunskapsbildning är således att den söker sina handlingsalternativ där det också skulle kunna vara på annat sätt (jfr Aristoteles, 2012).

Om den praktiska klokheten heter det vidare att den måste sökas genom ”att undersöka, vilka människor som anses kloka” (Aristoteles, 1967, s 163). Vi talar därmed om en kunskapsform, vars förutsättningar och upphov hela tiden varierar och som fortlöpande måste övervägas eller beräknas – och som har den beräknade sociala nyttan inbyggd i sin tillämpning. Därtill tycks den bara framträda som reflekterad kunskap, vilken uppkommer genom att man ”befattar sig med enskildheter, vilka blir bekanta genom en erfarenhet” (s 170). Därmed blir det också av intresse att uppmärksamma insikten (*nous*), en kunskapsform som närmast motsvarar den epistemiska doxa vilken avgör hur man systematiserar, kategoriserar och förhåller sig till olika företeelser. Insikten utgör därmed den mentala grunden för människans vetande, kunnighet och klokhet (jfr Polanyi, 1958, 1966/2013; Schön, 1983).⁶⁵ Beträffande människans praktiker omtalas insikten som en förmåga att i den enskilda situationen inse förutsättningarna, d v s de organiserande villkoren för social handling. Detta förbinder insikten med den praktiska klokheten.⁶⁶ Den femte aspekten av Aristoteles kunskapsbegrepp utgörs av visdomen, som i likhet med den praktiska klokheten kopplas till förebildliga individer och representeras i en personlig förmåga till insikt och vetande ”om de högsta tingen” (Aristoteles, 1967, s 167). I likhet med den praktiska klokheten och insikten, är även visdomen en socialt förankrad

⁶² Där Aristoteles talar om kunskapen som absolut – i det rationella handlandet respektive gällande visdomen – framstår den mera som ett föreställt ideal än som ett socialt praktiserat alternativ. Så förklarar han också att enbart ”tänkandet sätter nämligen ingenting i rörelse, utan härtill krävs att det utförs för ett ändamål och är praktiskt” (1967, s 160)

⁶³ Jfr medvetenheten (*synesis*) men även rådigheten (*euboulia*) respektive överläggandet (*bouleusis*).

⁶⁴ Här noterar alltså Aristoteles en i *fronesis* ”inbyggd” förmåga till praktisk konsekvensanalys.

⁶⁵ Skillnaden i Aristoteles sätt att tänka handlar snarare om hur denna mentala grund förhåller sig till det sociala respektive det gudomliga.

⁶⁶ Vad som möjligen ter sig osäkert är vilken typ av förutsättningar – exempelvis fakta, värderingar eller normer – som Aristoteles i första hand avser.

kunskapsform, som bygger på människors erfarenheter av enskilda individers föredömlighet eller "förträfflighet i konsten" (s 166).⁶⁷

I sammanfattning låter Aristoteles kunskapsbegrepp förstå de epistemiska och tekniska kunskapsformerna som rationella och stabila (och därmed kodifierbara). De ligger "utanför" individen och existerar därmed oberoende av det sociala.⁶⁸ Vad som däremot förenar klokheten, insikten (åtminstone delvis) och visdomen, är att de är socialt burna av enskilda individer och synliggörs i dessa individers förhållningssätt eller handlingar.⁶⁹ Ingen av dessa kunskapsformer är därmed vare sig någon självklarhet eller något som alla kan tillägna sig på samma sätt. Därmed säger Aristoteles också något annat: Väsentliga delar av människans kunskap – för eller i social praktik – är inte möjlig att på förhand vare sig explicitgöra, bestämma eller lära med stöd av en på förhand fastställd norm eller idealmodell. Dessa kunskaper blir möjliga att uppfatta först i sina sociala praktiker. Med Aristoteles kunskapsbegrepp följer därmed en kraftfull argumentation mot den kunskapsyn som i dagsläget normerar skolans och de högre utbildningarnas verksamheter.

Målstyrningens kunskapsbegrepp och praktiker

Det kunskapsbegrepp som tillämpas i den målstyrda skolan liksom inom akademiens professionsutbildningar, hävdar ett explicit vetande och en konkret handlingsberedskap. Vissa kunskapsformer – den epistemiska och tekniska – kommer på detta sätt att tillmätas värde, andra inte, trots att också dessa har en bärande funktion i den professionella praktiken. Man kan därmed anta att de verksamhetsförlagda delarna i utbildningen ställer studenterna inför ett behov av kunskaper som märkbart skiljer sig från de som behövs för att prestera i de högskoleförlagda delarna.

Belägg för dylika spänningar framkommer i studenternas förväntningar på sitt lärande i VFU. På olika sätt redovisar studenterna misstankar om att erfarna lärare besitter någon form av praktisk kunskap som de själva saknar. Samtidigt visar det sig svårt att formulera vari denna kunskap består – annat än att erfarna lärare tycks bära

⁶⁷ Aristoteles tillämpar en bred definition av konstbegreppet, men ställer sig samtidigt tveksam till om samhällskonsten eller (den praktiska) klokheten skulle vara den högsta formen av kunskap. Snarare får visdomen representera det mera beständiga kunskapsidealet, bortom den politiska retoriken och den föränderliga sociala nyttan.

⁶⁸ Jfr Searle (1984) om intrinsikala entiteter med socialt oberoende egenskaper – ett slags essentialistisk "tinget i sig"-föreställning med utgångspunkt i människans biologiska konstitution.

⁶⁹ Här skiljer sig Aristoteles uppfattning om dygderna (den goda människans reflekterade förhållningssätt och beteende) från Sokrates. Medan Sokrates uppfattade dygderna som resultat av epistemiska förnuftsresonemang (d v s logisk-rationella "utfall" i form av vetande), menar Aristoteles att de ligger inom människan som en form av reflekterad kunskap vilken (tyst) formar hennes omdöme och karaktär.

den på ett personligt sätt som gör att deras undervisning och deras kollegiala relationer fungerar. Denna kunskap är inte heller något som kan översättas i annan, mera intellektuellt tillgänglig form. Ej heller verkar den meningsfull att tala om på ett mera allmängiltigt plan. I kontrast till de rationella, transparenta, jämförbara och kriteriebestämda kunskapsformerna, handlar denna praktiska lärarkunskap snarare om ett antal icke mätbara förmågor som exempelvis självkännedom, socio-kommunikativa förmågor samt en personlig känsla för rådande omständigheter.⁷⁰ Att äga sådan praktisk kunskap innebär att inta ett särskilt förhållningssätt till sin egen yrkespraktik. Aristoteles snuddar vid tanken på en sådan tyst dimension när han talar om hur klokheten når oss genom en sorts förnimmelse, vilken inte nödvändigtvis behöver vara språkligt uttryckbar.⁷¹

Den tysta kunskapen är också det som definierar medlemmarna inom en professionell yrkesgemenskap. Den upprätthåller gemensamma värden, självförståelsen och den kollektiva representationen såväl inåt mot den interna gemenskapen, som utåt mot offentligheten. Den liknar därmed den kollektiva etik som präglade forna tiders skråordningar, vilken inte bara innehöll bestämmelser för kvalitet i yrkesmässig prestation, utan också omfattande regleringar av medlemmarnas sociala beteende och förpliktelser mot såväl skrået som mot omgivande samhälle. Man kan därmed tänka sig den tysta kunskapen som beprövad förståelse av hur egna yrkespraktiker relaterar till både omedelbara kontextuella (situationella) förutsättningar och till den tradition som definierar yrkesgruppens professionella etik.⁷² Att sociala och etiska kunskapsformer ovillkorligen finns närvarande i den professionella praktiken, innebär i sin tur att de representerar något som studenterna med nödvändighet behöver lära även om det inte står i kursmålen – åtminstone om de har för avsikt att te sig begripliga i sin undervisning och sina kollegiala relationer.

Referenser

Aristoteles. (1967). *Den Nikomachiska etiken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

[översättning M. Ringbom]

Aristoteles. (2012). *Retoriken*. [Bok 2]. Ödåkra: Retorikförlaget [översättning J. Akujärvi]

⁷⁰ Gällande för vissa dygder – t ex den produktiva kunnigheten liksom den praktiska klokheten – är att människan medvetet påverkar den föreliggande sociala situationen. Därför talar Aristoteles om att den produktiva kunnigheten inte kan omfatta saker och förhållanden som är nödvändiga eller naturgivna.

⁷¹ Med detta ställs Aristoteles inför den möjliga motsättningen mellan å ena sidan förnimmelsen, som intuitiv och potentiellt utomspråklig konceptualisering, och å andra sidan definitionen av klokhet som utvecklad ur primärt språkligt reflekterad erfarenhet (jfr Polanyi).

⁷² Att jämföra med exempelvis Skolverkets definition av beprövad erfarenhet, se www.skolverket.se

- Asplund, J. (1979). *Teorier om framtiden*. Stockholm: LiberFörlag.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Brante, T. (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber AB.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Dewey, J. (1910/1991). *How We Think*. Prometheus Books. New York (Amherst). [tidigare (1933) även utgiven under den längre titeln *How We Think. A Restatement in the Relation of Reflexive Thinking to the Educative Process*. Lexington, Mass. D. C. Heath and Company]
- Dewey J. (1916/1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press. [även i översättning av N Sjöden. 1997 och 2009, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB]
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, Volume 24, issue 3, (pp 177-181). Sage Publications.
- Foucault, M. (1975). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag. [översättning C.G. Bjurström]
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry* 8(4), pp. 777-795.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Chicago Ill: University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1960). *The Religion of Java*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Goffman, E. (1976/1979). *Gender Advertisements*. New York, Cambridge, Philadelphia...: Harper & Row Publishers.
- Hilgard, E. R. (1948; 1956 (2:nd ed)). *Theories of Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hughes, E. C. (1971/1984a). Education for a Profession. *The Sociological Eye. Selected Papers*. New Brunswick (USA) and London (UK), Transaction Books.
- Hughes, E. C. (1971/1984b). Professions. *The Sociological Eye. Selected Papers*. New Brunswick (USA) and London (UK), Transaction Books.
- Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [översättning J Retzlaff]
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. och Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. Ett försök att bestämma utbildningens förhållande till den samhälleliga produktionen. Bernstein, B & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm (Solna): LiberFörlag.

- Montag, W. (1995). "The Soul is the Prison of the Body": Althusser and Foucault, 1970-1975. I *Yale French Studies*, 1995, No. 88, Depositions: Althusser, Balibar, Macherey, and the Labor of Reading (1995), pp. 53-77. Yale University Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: MacMillan Company & The Free Press.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. An inquiry into the nature and justification of scientific knowledge in particular and of knowledge in general*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966/2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [översättning av E. Backelin]
- Rogers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teacher College Record*, Volume 104, Number 4, June 2002, pp. 842-866.
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Rosenqvist, M. M. (2004). Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen. Tankar utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati* 2004, Vol 13, Nr 1, s 65-86
- Ryle, G. (1949/nyutgåva 1973). *The Concept of Mind*. Penguin, UK: Penguin university books.
- SAOB Svenska Akademiens Ordbok.
- Searle, J. R. (1984). Intentionality and its Place in Nature. *Dialectica* Vol. 38, No. 2/3 (1984), pp. 87-99 (13 pages). [jfr även Searle, J. R. (1997) *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos]
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London and New York: Routledge.
- Stein, D. (1998). *Situated learning in adult education*. [<http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>]
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005/2010). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts (Norstedts Akademiska Förlag).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittkower, R. & Wittkower, M. (1963). *Born under Saturn. The Character and Conduct of Artists. A Documented History from Antiquity to the French revolution*. New York and London: W.W. Norton & Company.

FORSKNINGSÖVERSIKT

I följande kapitel ges en överblick över aktuell forskning med koppling till min egen studie. Gränserna för en sådan överblick är knappast självklara. Fortlöpande har framträtt frågor om gränssättning – eller möjligen överspillningseffekter – som rör relationer mellan teori, teoribildning, teorikritik och forskning. Vidare framgår att endast en begränsad del i aktuell skol- och VFU-forskning är direkt jämförbar med min egen studie. Detta till trots vill jag med översikten teckna en förståelsemässig logik som förankrar min egen undersökning i en pågående och kritisk forskningsdiskussion.

Upplägget ser ut som följer. Inledningsvis förklaras tidsramen för mina sökningar. Därefter beskriver jag mina sökstrategier. Genomgången tar som utgångspunkt några centrala forskningsöversikter, där jag tagit fasta på sådana teman i VFU-forskningen som finns representerade både internationellt och nationellt. Att min egen studie uppvisar märkbar självständighet jämfört befintlig VFU-forskning har medfört att det ibland varit svårt att avgöra dess samspel med andra studier. I översiktens senare del har jag dock gjort ett försök att spegla min egen studie i några av de studier som genomförts i samtida VFU-forskning. Här har jag (av förklarliga skäl) också eftersökt ett förstärkt fokus på den svenska forskningen.

Bolognaprocessen som tidsram

Som bakre tidsgräns för forskningsöversikten har jag satt åren vid millennieskiftet. Denna tidsgräns motiveras främst av svenska förhållanden. Tidsperioden inkluderar förnyelsen av lärarutbildningen år 2001 och den omfattar därtill förberedelsearbetet och implementeringen av den nuvarande ämneslärarutbildningen 2011 ⁷³

⁷³ För lärarutbildningen av år 2001 se SOU 1999:63; Prop. 1999/2000:135; utvärderingar genomförda av Högskoleverket 2004/5 och 2007/8. Beträffande lärarutbildningen av år 2011 (med reviderad examensordning); se HUT 07/SOU 2008:109. Se även läroplanen, *Gy11*.

Valet av tidsgräns motiveras också av Bolognaprocessen och det reformarbete gällande läroplanen för högre utbildning som följde efter det Europeiska utbildningsministermötet i Bergen 2005. Vid mötet enades man om dokumenten QF-EHEA (European Higher Education Area) respektive ESG 2005. Dessa beskriver en ny och tidsenlig modell för hur man kan skapa kvalitet i högre utbildning. Modellen tar stöd i ett antal centrala begrepp. Till nyckelbegreppen hör *transparency* och *learning outcomes* vilka representerade distinkta kvalitetskrav och kvalitetsmått, men också kom att fungera som effektiva argument för politisk trovärdighet (Lindberg-Sand, 2012, 2014). Att kvalitetsarbetet inom högre utbildning, likväl som i skolan, kom att följa en marknadsanpassad arbetslivsmodell sågs från politiskt håll inte som något problem. Tvärt om. Förändringarna skedde snabbt och på bred front.

I Sverige fattades riksdagsbeslutet om medverkan i Bolognaprocessen 2006, och de förväntade läranderesultaten (som de inledningsvis översattes) implementerades året därpå. Enstaka studier försöker fånga effekterna. I en tidig studie noterar Krantz (2009) en distinkt förändring av läraryrkets professionalism. Ett professionellt agerande förväntades nu – i helt annan utsträckning – ske genom kollektivt utbyte och gemensam dialog. Samtidigt mötte nämnda förväntningar avsevärt motstånd i form av dokument- och dokumentationsstyrning efter byråkratisk förebild. Vad Krantz påvisade var således motsättningen mellan kraven på marknadsmässig pragmatism respektive noggrann dokumentation, sådana de framträdde i ett allt mer politiserat och ekonomiserat utbildningssystem.

Även om Bolognaprocessen officiellt avslutades 2010, fortsatte den internationella dialogen med motsvariga förtecken.⁷⁴ Dessutom vidgades ambitionerna. I Bukarestkommunikén (2012) konstateras inte bara angelägenheten i att den högre utbildningen fortsätter sin strävan mot förbättrad målstyrning, transparens, uppföljning och kvalitetssäkring. Här meddelas också – mera explicit – dess sociala funktion. Den högre utbildningen ska vara “a key contributor to the development of democracy, human rights protection and sustainable growth necessary for global recovery from the economic crisis”. Kommunikén fortsätter:

One of the essential missions of higher education systems is to foster long term employability of graduates. Increasing the fair recognition of studies and qualifications, based on the various existing international conventions, will support a better link between higher education and the global economy.

Utbildningsprojektet kan härmed konstateras ha blivit en organisation för ekonomisk återhämtning och tillväxt. Det är också mot denna bakgrund man behöver förstå de

⁷⁴ För denna diskussion, se vidare Bologna Policy Forum; även The Tuning Project.

svenska styrdokumentet, den nya kunskapssynen och formuleringarna av studenternas förväntade lärande – inte minst där dessa berör de praktiska yrkeskunskaperna.

Med de tidsmässiga och politiska ramarna redovisade, kan det därmed vara dags att titta närmare på den forskning som bedrivits i nämnda intervall. Denna genomgång synliggör hur internationell utbildnings- och VFU-forskning samspelar med den svenska. Men vad som också framträder är bilden av hur forskningen under de senaste decennierna kommit att anpassas – eller anpassa sig – till den nya modellen för utbildningens styrning och kontroll.

Sökningarna

Riktade sökningar efter relevant VFU-forskning har skett i ett antal olika databaser och forskningsbaserade *communities*.⁷⁵ Till de begrepp jag utgått från i mina internationella sökningar hör *teacher student(s)*, *student teacher(s)*, *practice teacher(s)*, och *prac teacher(s)* med kompletterande begrepp som *placement*, *internship*, *school practice*, *teacher education*. Sökstrategierna har präglats av en stegvis utökning av sökområdet med stöd i allt bredare, eller mera omfångsrika, begrepp. Vidare har jag eftersträvat att kontinuerligt försöka fånga upp ytterligare användbara begrepp i själva sökprocessen. Bland dessa kan nämnas *teacher(s)' professionalism* respektive *teachers' professional development*.

Med motsvarande strategi genomfördes sökningarna efter relevant svensk VFU-forskning. Det återkommande sättet att ”tråla” forskningsfältet var även här att söka med successivt ökad begreppslig variation och bredd. Utöver begrepp som anknöt till ämneslärarstudenters lärande, (studenters) lärande i klassrummet, lärande i verksamhetsförlagd utbildning eller praktik – provade jag också mera omfångsrika begrepp som klassrumsforskning, skolforskning och utbildningsforskning. Ändå har det varit svårt att hitta studier med inriktning mot studenters lärande i undervisningens pågående praktiker.

Begränsningarna i utbudet ger forskningslandskapet en speciell profil, varmed fältet också redovisar sina egna underliggande premisser. Internationellt såväl som nationellt tycks studierna av VFU-studenters kunskap-i-handling (*knowing-in-practice*) bygga på föreställningar om praktisk kunskap som härledd (eller frammanad) ur organiserad språklig reflektion. Tillägnade praktiska kunskaper är vad som framkommer i samtal och intervjuer. Svårare att finna är företrädare för uppfattningen om att praktisk

⁷⁵ För överblick över forskningsfältet, men också för väl övervägd avgränsning, har jag genomfört ett antal sökningar i databaser som LUP, ERIC, EBSCO Education Research Complete, ProQuest Education, Google Scholar, DiVA, JStor, Elsevier Scopus och Web of Science. Vidare har jag sökt i *communities* som Research gate, liksom i databaser som Avhandlingar.se (inom Academicnetwork.se).

yrkeskunskap också skulle kunna vara något som lärs utan språk och som uppkommer i själva praktiken eller yrkesutövandet – och som i betydande utsträckning kan förbli en tyst och personlig angelägenhet. I detta avseende framstår min avhandling som en avvikare. Vad forskningsgenomgången belägger är också en kunskapssyn med avstånd till min egen utbildningsteoretiska och kunskapsfilosofiska grund, så som denna företräds av exempelvis Dewey, Ryle, Polanyi och Bourdieu.

Forskningsinriktningar och forskningsparadigm

Som startpunkt för genomgången har jag valt Cochran-Smith och Villegas' forskningsöversikt *Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field*, Part 1, (2014a). Översikten bygger på drygt 1500 studier rörande lärarutbildning över perioden 2000–2012. Trots överrepresentationen av studier ur en amerikansk kontext, ger översikten ett brett internationellt perspektiv på forskning om lärarutbildning med inriktning mot grundskola och gymnasium. Den täcker såväl kategorin ämneslärare som förekommande VFU-forskning (eller motsvarande).

Cochran-Smith och Villegas förklarar forskning som situerad social praktik. Vilka grundantaganden forskningen utgår från, vilket syfte den har och vilka frågor den ställer, dess design liksom dess genomförande och framställning, betingas därmed av villkor i omgivande samhälle. Cochran-Smith och Villegas konstaterar därpå hur forskningen om lärarutbildningen främst riktats mot tre områden: (1) ansvarsfördelning, policies och effektivitet i utbildningen, (2) hur lärarstudenter förbereds för att arbeta i kunskapssamhället (och vad de behöver veta för att fungera i ett sådant samhälle) och (3) hur lärarstudenter förbereds för arbete med jämställdhet och mångkultur.

Redovisade forskningsteman meddelar en tydlig anpassning till en neoliberal och marknadsorienterad diskurs. Skola och utbildning byggs upp kring allt fastare mönster för formell styrning med explicita krav på beteende men också på förväntad effektivitet och produktionsförmåga. Men skolan ska inte bara forma eleverna till fogliga aktörer efter marknadens krav och behov. Den tycks också ha fått ett större ansvar för att förebygga social opposition och sociala problem. Skolans uppdrag har blivit att fostra till förnöjsamhet.

Hur forskningen bedrivs och vad den ägnar uppmärksamhet avslöjar forskarnas ideologiska ståndpunkter. I *Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field* (2016) utvecklar Cochran-Smith et al. denna analys, och visar

därtill hur den samtida utbildningsforskningen domineras av fyra sådana perspektiv eller paradig.⁷⁶

Inom effektforskningen riktas intresset mot utbytet – hur lärarutbildningens innehåll förhåller sig till studenternas erfarenheter, och hur det som studenterna lär uppvisar samband med deras undervisning liksom med deras elevers potentiella utbyte. Denna typ av forskning undersöker således samband mellan utbyte av lärande och förmåga till egen produktion. Den efterfrågar evidens för att studenterna i utbildningen har fått med sig kunskaper om vad som fungerar. Till denna forskning kopplas också diskussionen om lärarens betydelse för kvaliteten på undervisningen – och undervisningsskicklighet som något mätbart utifrån på förhand bestämda kvalitetskriterier.

Som något av en motvikt till effektforskningen, framträder den tolkande och konceptuellt inriktade forskningen – med primär förankring i sociokulturell teori. Med stöd i pedagogisk, socialvetenskaplig och diskursanalytisk forskning är detta paradigm orienterat mot hur utbildnings- eller yrkesrelaterade fenomen kan beskrivas, förstås, och förklaras av dem som direkt berörs. Verksamhetens mening och dess meningsskapande aktiviteter kommer därmed att stå i fokus, liksom frågor om relationen mellan de enskilda individernas "self" och kollektiva former för självrepresentation och självförståelse. Med detta paradigm signaleras föreställningar om undervisning och lärande som komplexa former av social aktivitet – vilka behöver förstås på sina enskilda liksom lokala villkor.

Det tredje paradigmet är praktikinriktat i så mening att lärarutbildare eller lärare genomlyser sina egna verksamheter i syfte att förstå, förklara eller förbättra dem. Medan syftet därmed följer av idéer om verksamhetens behov – är metoden vanligen aktionsforskning eller annan deltagande forskning. Den forskningsmässiga idealtypen blir i detta sammanhang den reflekterande praktikern – som i sin systematiska undersökning, omsorgsfulla självdokumentation och kritisk-analytiska reflektion, är både forskaren och föremålet för sin forskning – men samtidigt också den ständige kontrollanten av sina egna praktiker.

Det fjärde paradigmet är vad som benämns designforskning – där begreppet design associeras till innovativ teknikutveckling inom datavetenskap och AI-forskning. Forskningens syfte blir att identifiera strategier för förbättring av undervisning och elevers lärande. Designforskningen tycks besläktad med effektforskningen men fokuserar i högre grad på forskningsbaserad intervention eller pedagogisk innovation – med tillhörande systematisk kartläggning av förekommande effekter eller output. Det

⁷⁶ Cochran-Smith et al använder inte begreppet paradigm, utan i stället trender respektive program. Det bör i sammanhanget noteras att exempelvis ProQuest Education redovisar fyra likartade – om än inte motsvariga – trender i forskningen: Forskning om beteende och välmående, prestation, ledarskap respektive bruket av teknologier (i undervisning).

potentiella utbytet av undervisningen sätts främst i samband med val eller appliceringar av strategier eller strategiskt tänkande.

I Cochran-Smith och Villegas översikt finns också frågorna om studenters lärande, även om dessa inte diskuteras med specifikt intresse rörande vad studenterna lär i praktiken. Snarare konstateras att forskningen eftersöker dels kunskaper om de kontexter vari studenterna lär, dels en mera teoretisk och begreppslig förståelse av lärandets villkor och processer (jfr Cochran-Smith & Villegas, 2015).

I två andra internationella översikter framträder en tydligare riktad uppmärksamhet mot studenters lärande i praktiken. Den första är Cohen, Hoz & Kaplan. (2013) som granskar 113 studier med inriktning mot verksamhetsförlagd utbildning under perioden 1996 till 2009. Den senare är Lawson et al. (2015) som granskar 114 studier under perioden 2000 till 2012. Båda översikterna beskriver ett likartat forskningsmönster. Innehållsligt är VFU-forskningen orienterad mot (1) handledning och handledningsprocesser, (2) studenters lärande (i första hand som upplevt eller språkligt redovisat lärande) samt (3) organisatoriska villkor för samverkan och interaktion mellan olika utbildningsaktörer (vilket inbegriper både enskilda individer, kategorier och institutioner).

Iakttagelserna ligger väl i linje med Cochran-Smith och Villegas. VFU-forskningen bedrivs med kvalitativa förtecken. Återkommande utnyttjas *mixed method*, där normalkonstruktionen består av dokument- och intervjustudier – även om det förekommer inslag av observation. Den kvalitativa angreppsvinkeln påverkar också forskningsfrågorna. Vad som eftersöks är personliga erfarenheter och hur, i första hand lärarstuderande och handledare, förstår utbildningen och lärandet. Vidare undersöks kommunikationen i handledningen liksom bedömningens praktiker – inte sällan jämfört vad den formella styrningen föreskriver och förväntar. Kraven på bedömning förstärker i sin tur intresset för VFU-besöket med vidhängande funktioner, samt underlagen och formerna för bedömning. Vidare konstateras att studenterna – oaktat kursmål, kriterier, mallar och bedömningsmatriser – ändå verkar bedömas på vad de förmår visa eller göra i sin undervisning. Trots detta är forskningen begränsad när det gäller vad dessa kunskaper i så fall är och hur de tar sig uttryck – likväl som hur och när de lärs (in) (jfr Vetenskapsrådet, 2015).

Webster-Wright (2009) konstaterar att motsvarande gäller för tänkandet i olika utvecklings- och utbildningsprogram för redan yrkesverksamma lärare: "[M]any professional development practices still focus on delivering content rather than enhancing teaching" (s 1). Det är också inom denna forskning som flera av argumenten för mitt eget forskningsperspektiv framträder. Vad Webster-Wright efterfrågar är behovet av en forskning som i djupare mening försöker förstå det professionella lärandet i så kallade i autentiska praktiker (*authentic professional learning*). I argumentationen för en praktikinära forskning som undersöker lärandet medan det pågår, återkommer

föreställningar hämtade från den progressiva utbildningsfilosofin och kritiska analysen. Hit hör uppfattningar om lärandet som bland annat emancipatoriskt och transformativt (Klafki, 1957; Freire, 1974, 1998; Willis, 1977/1981; jfr även Willis, Smith & Collins, 2000). Därtill förklarar Webster-Wright (2009): "These approaches take a holistic view of learning as involving the whole person within their socio-cultural community" (s 4). En sådan forskning, med sina holistiska och autentiska ingångar till fördjupad förståelse av ett kontinuerligt pågående lärande, ligger på sitt sätt nära mitt eget forskningsperspektiv. Skillnaden är att jag ställer mig tveksam till de anspråk som signaleras med valda nyckelbegrepp. Däremot erbjuder denna forskning iakttagelser som gjort mig uppmärksam på detaljer i min egen forskning. Till sådana hör Dall'Alba och Sandbergs (2006) kritik av föreställningen om att professionell kompetens växer fram stegvis eller attributivt, liksom Webster-Wrights (2009) uppmärksammande av skillnaden mellan att i utbildningen lära för måluppfyllelse medan det professionella lärandet sker på andra villkor. Härav följer frågan om hur den empiriska forskningen bedrivits – med tendensen att återkommande söka svaren i inblandade parter förmåga att artikulera utbytet av sitt lärande.

Spänningar mellan institutionella ordningar

En problematik som fått betydande utrymme i både internationell och svensk VFU-forskning rör spänningarna mellan de institutionella ordningar som lärarutbildningen respektive skolan representerar. Spänningarna framträder som skillnader i föreställningarna om vad VFU är eller kan förväntas vara (se Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; SOU 2008:109; Hegender, 2007, 2010; Zeichner, 2010; Manderstedt 2013; Hart, 2018; Florin Sädbom et al., 2019; Henriksson, 2019). I anslutning konstateras svårigheterna att – trots riktade insatser – etablera gemensamma målbilder för studenternas lärande (jfr Allen, 2009; Zeichner, 2010; Allen, Butler-Mader & Smith, 2010; Männikkö & Rorrison, 2012). Inte sällan formuleras spänningarna i dramatiska termer⁷⁷ - gärna som skillnader mellan vad (den akademiska) utbildningen erbjuder och vad som fordras i praktiken (jfr Smagorinsky et al., 2004; Tynjälä och Heikkinen, 2011, Zeichner, 2012; von Schantz Lundgren & Lundgren, 2012; Manderstedt, 2013; British Educational Research Association [BERA] 2014; Conway & Munthe, 2015; McGarr, O'Grady & Guilfoyle 2017; Hammerness & Klette i flera studier från 2015 och framåt).

Klyftan mellan de institutionella ordningarna verkar svår att överbrygga. Till förklaringarna hör att lärarutbildningen genom sin akademisering kommit att få ett

⁷⁷ Se begrepp som praxis- eller praktikchocken, verklighetsklyftan etc.

mera abstrakt och teoretiskt innehåll men också att den utvecklade en allt mera uttalad akademisk-administrativ ordning (jfr Moon, 2016; Darling-Hammond et al., 2017). Hos Dimenäs et al. (2016) formuleras problemet som skillnaden mellan att teoretiskt lära sig om läraryrket, respektive att praktiskt lära sig i yrket. Lösningen som förordas är att studenterna erbjuds mer undervisnings- och skolerfarenhet. Med utgångspunkt i praktikens problemställningar ska studenterna kunna utveckla en mera undervisningsnära yrkesroll (Dimenäs et al. 2016; jfr även Feiman-Nemser, Tamir & Hammerness, 2014; Forzani, 2014).

Den exemplariska modellen för integrerad utbildning uppvisar påtagliga likheter med den kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU:n) – liksom dess motsvarigheter i bland annat USA, Nederländerna och Sydafrika. Vad dessa påbyggnadsutbildningar erbjuder, är en mera intensifierad växelverkan mellan (utbildningsvetenskaplig) teori och praktik – samtidigt som de verkar kunna dra fördel av att studenternas ämneskunskaper redan är examinerade (Hammerness & Klette, 2015). Belägg för detta finns exempelvis hos Kiggundu och Nayimuli (2009), som undersökt integrationen av teori och praktik i den ettåriga påbyggnadsutbildningen vid Vaal University of Technology (Sydafrika). Vad Kiggundu och Nayimuli visar – om än i kontrast till en tidigare studie av Marais och Meier (2004) – är att lärarstudenterna uppfattade sig kapabla att i praktiken dra fördel av teoretiska kunskaper. Vad som noterades ha särskild betydelse var insikterna i ”the code of conduct, professional ethics, duties and responsibilities of educators and, based on that training, the students were able to handle themselves in a professional manner and could also judge the professionalism of [other] educators” (2009, s 350). Angeläget i mötet med praktiken var att ha en förberedande teoretisk insikt i yrkets etik, vilken kopplades till ett konstruktivt stöd för att själv kunna etablera professionella relationer.

Intresset för den professionella etiken tycks inte ha haft motsvarande inflytande i svensk lärarutbildning och VFU-forskning. Däremot framträder vid millennieskiftet en förnyelse i teoribildningen om det professionella lärandet under inflytande av bland andra Schön (1983), Lave (1996), Wenger (1998) och Rogoff (1994; 2003, jfr även Vetenskapsrådets rapportserie, 9:2008). Med föreställningar om lärande som fördjupad delaktighet i sociala praktiker, fördes forskningen i en socialkonstruktivistisk och sociokulturell riktning (jfr Marton & Booth, 1997; Säljö, 2000, 2005/2010; jfr även Marton et al., 1977). Uppmärksamhet riktades mot frågor om skolkultur och skolkontexter, sociala spänningar och identitetskonstruktioner – inbegripet lärares föreställningar om yrket och yrkesrollen (jfr Persson, 2003). Hit kan också knytas en forskning i Bubers efterföljd, som med socialpsykologiska förtecken orienterats mot förhållningssätt och relationer (Aspelin, 1999; Aspelin & Persson, 2011; jfr även Frelin, 2010). Framträdande är därtill en forskning som med utgångspunkt i diskursanalys undersöker undervisningens och lärandets språk, tillgänglighet, förståelse och olika

varianter av kommunikativt utbyte – inte minst inom ämnen som matematik, naturvetenskap och svenska. I nära anslutning finner vi forskningen om undervisningsformer, läromedel, arbetsformer och bedömning, liksom hur läraren hanterar de nya kraven på styrning liksom mångfaldsrelaterade undervisningsfrågor. Inte sällan är denna forskning förbunden med pedagogiskt utvecklingsarbete i avsikt att erbjuda strategier, tekniker eller arbetsmodeller som ska göra läraren skickligare eller undervisningen mera givande (jfr Gustavsson, 2008; Krantz, 2009). Ytterligare VFU-forskning riktar sitt intresse mot frågor om styrning, kommunikation och implementering av föreskrivna riktlinjer och praktiker – inte minst vid bedömning och i handledning.

Intresset för det sistnämnda motiveras av internationell efterfrågan (se Clarke, Triggs och Nielsen, 2012; Clarke et al. 2014). Intervjuer och dokumentanalys utgör metoderna. Forskningen fokuserar berörda aktörers förmåga till artikulation av lärande och kunskaper, liksom förmågan till riktad uppmärksamhet – eller "blick" för den egna praktiken (jfr Hegender, Lindqvist & Nordäng 2012; Lindqvist, & Nordäng 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2010, 2012b; Hultman 2018a, 2018b; Hultman, Schoultz & Stolpe 2011; Hultman, Wedin & Schoultz 2012; Hultman & Wedin, 2014; Wedin, Hultman & Schoultz, 2012; respektive Löfgren, Schoultz, Hultman & Björklund, 2013). Samtidigt noteras inbyggda spänningar i denna forskning. Så konstaterar Nordäng och Lindqvist (2012)⁷⁸ att lärares praktiska kunskaper till stora delar verkar ha en tyst karaktär med starkt koppling till sin specifika kontext. Nordäng och Lindqvist förklarar:

Med denna utgångspunkt framstår det också som problematiskt att formulera generella, eller exakta, kriterier för att bedöma om en blivande lärare tillägnat sig det praktiska kunnande som är nödvändigt för att kunna fungera som lärare. Trots dessa förbehåll skickas varje termin lärarstudenter ut på verksamhetsförlagd utbildning (VFU) för att tillägna sig praktiskt yrkeskunnande och deras handledare förväntas på ett självklart sätt kunna bidra till studentens utveckling av just detta, samt till en kvalificerad bedömning av om de uppnått tillräckligt för att bli godkända. (s 80f)

De praktiska lärarkunskaperna verkar således överskrida vad som förmedlas språkligt – åtminstone i samspelet mellan handledare och student. Och trots att de inte kan förmedlas språkligt, så verkar de flesta studenter ändå lära dem. Slutsatsen bli i så fall följande: Dessa kunskaper är inte bara tysta; de är också möjliga att lära utan nämnvärt språkligt stöd. Kanske skulle man rent av kunna uppfatta att studenterna lär en del av sina praktiska yrkeskunskaper på ett sätt som inte nödvändigtvis är varken möjligt eller

⁷⁸ Jfr även Nordäng, Lindqvist, Hegender & Gardesten (2011).

meningsfullt att försöka verbalisera. Och detta gäller trots att dessa kunskaper kommer att påverka deras fortsatta sätt att undervisa.

Ett anknytande tema i VFU-forskningen gäller förväntningar, förmågor och bedömning (Nordäng och Lindqvist, 2015a, 2015b; Gardesten 2016; Henriksson, 2019). Medan Nordäng och Lindqvist försöker komma åt vilka egenskaper (kvaliteter) som handledare uppfattar gör en student möjlig att se som framtida lärare⁷⁹, eftersöker Gardesten grunden för att kunna bedöma studenter som (tro)värdiga i yrkesrollen. I båda undersökningarna meddelar resultaten att det är studentens socio-kommunikativa förmågor i mötet med (eller framträdandet inför) eleverna som avgör – vad Gardesten benämner social synlighet.⁸⁰ Betydelsen av den sociala erfarenheten som grund för yrkesutövningen konstateras för övrigt redan av Ranagården (2009) med påvisandet av svårigheterna för nyutexaminerade lärare att hantera yrkets sociala etik. De sociala förmågornas betydelse konstateras också av Henriksson (2019). Vad Henriksson därtill problematiserar är den tysta eller underförstådda sociala kunskap som utnyttjas vid bedömningen av VFU-studenter (jfr även Henriksson, 2014). Nämda avhandling är för övrigt en av få studier som tar explicit stöd i Goffmans sociala interaktionsteori – om än att den undersöker vad som händer i mötet mellan olika aktörer i en bedömningssituation.

Till studier inriktade mot studenters eller nyblivna lärares lärande, hör också Christensson (2021), som undersöker vilka resurser lärarstudenter utnyttjar för att konstruera sin begynnande yrkesidentitet. Även om studien är genomförd med diskursanalytiska förtecken, lämnar åtminstone den tredje delstudien (en fallstudie av en student i VFU) ett bidrag till diskussionen om hur praktisk interaktion relaterar till utvecklingen av professionalism och professionell identitet.

Svårigheten att utveckla ett språk för självförståelse liksom fördjupad analytisk beskrivning av undervisningens praktiker, verkar vara ett återkommande problem. Flera studier noterar härvid hur de teoretiska respektive praktiska delarna i utbildningen verkar tala skilda språk. Med avseende på studenternas lärande i VFU, ställer sig redan Hegender (2007) tveksam inför förutsättningarna att med framgång driva reflekterande lärandeprocesser i tidiga faser av en yrkesutbildning. Både Hegender (2010), Manderstedt (2013) och Jedemark (2015) synliggör dessutom problemen med att fästa teoretiska perspektiv i den praktisknära dialogen (jfr Hultman, Löfgren & Schoultz, 2012). Holmqvist, Johansson & Strand (2021) noterar att teoretiska begrepp och perspektiv undviks inte bara av studenterna och deras handledare – ej heller VFU-lärarna tycks benägna att eftersöka fördjupning av dylika resonemang. Möjligen synliggör detta ett dilemma beträffande den professionsspecifika praktiska kunskapen.

⁷⁹ Jfr även Nordängers (2010) Goffman-inspirerade undersökning på temat lärarskicklighet.

⁸⁰ Att jämföra med Goffmans *performance* respektive intrycksstyrning.

Vad man lär i utövandet av yrket är inte något som enkelt går att överföra i en rationalistisk diskurs. Frågan kommer i så fall inte bara att handla om ett avstånd mellan lärandet och kursmålen. Den öppnar för en diskussion om vad studenten lär sig – och på vilka villkor.

Ett resonemang hos Dewey (1916/1944) tangerar denna problematik. Samtidigt som Dewey framhåller att enda sättet att utbildas för vissa yrken är genom att utöva dem. Bara för att någon skaffar sig personliga erfarenheter av handlingar i yrkeslivet, betyder inte detta att denne lär sig att förstå dessa handlingar eller deras sociala effekter i någon djupare mening. Nyckelbegreppet är mening, och vad som gör en verksamhet socialt meningsfull för sina deltagare. Med anknytning till svensk lärarutbildning diskuteras nämnda problematik i en artikel av Rosenqvist (2004). Teori och praktik är inte två skilda storheter. De är inbyggda i varandra – och ömsesidigt nödvändiga för varandra. Rosenqvist hämtar sina argument i de aristoteliska begreppen *praxis* och *poiesis*. I *praxis* är meningen inbyggd i själva handlingen. Genom *praxis* synliggörs aktörens etik och förhållningssätt. I *poiesis* förhåller det sig annorlunda. Här får aktiviteten sin mening genom vad man (bortom själva handlingen) vill åstadkomma, efter en modell liknande ”målen-helgar-medlen”. I sin ultimata form skulle *poiesis* därmed kunna uppfattas som ”ren” aktivitet. Poängen är att mänskliga handlingar alltid inbegriper både *praxis* och *poiesis*. Undervisningens praktik blir meningsfull genom hur den förankras i sitt sociala sammanhang – varje föreställning om lärande och utbyte likaså.

Studenters lärande i undervisningen

Till forskningen om studenters lärande i klassrummet hör Edwards och Protheroe (2003), som ställer frågan om vad ”teacher students are learning while in schools and how that learning is supported” (s 227). Svaret lyder som följer. Placerade i klassrummet förväntas studenterna snabbt och självständigt börja fungera som redan utbildade lärare och ta ansvar för att lära ut vad läroplanen meddelar. Med fokus på prestation har studenten att utföra den ensamma lärarens uppdrag i klassrummet – men också att uppvisa ett utförande som är möjligt att bedöma enligt bestämd anvisning. Därmed följer just det problem som Rosenqvist (2004) varnar för – att kunskapen blir något instrumentellt som ”can be called upp and applied” (Edwards & Protheroe, 2003, s 229). Den praktiska kunskapen kommer därmed att handla om en förmåga att utan social förankring redovisa föreskrivna handlingar så snart de efterfrågas. Och detta skulle gälla närmast obeaktat vad studenten egentligen bedömer lämpligt i den sociala situationen.

När en rationalistisk diskurs avgör sättet att förstå både undervisning och studenters lärande, kommer lärandeprocessen att kontrastera mot processer där novisens sociala rörelse går från perifer delaktighet till mera fördjupade relationer och socialt erkännande inom en professionell praktikgemenskap (jfr Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991, Wenger 1998). I stället blir professionaliseringen ett individuellt projekt, där föreskrifterna meddelas uppifrån. Därav följer att behövliga kunskaper lösgörs från professionens traditioner och kultur. I sin ultimata form skulle de vara lika instrumentella som socialt frikopplade och den fulländat professionelle skulle vara en personifikation av människan-maskinen.

I kontrast betonar Dreier (1999) nödvändigheten av en yrkesmässig sociokulturell förankringsprocess. Det tar inte bara tid att lära sig ett deltagarbete som vinner andra professionellas erkännande. I denna process ställs novisen återkommande inför svårigheter som fordrar kännedom om andra yrkesutövares förhållningssätt, val och ”tysta”, bearbetade erfarenheter. I denna lärandeprocess ligger också att efter hand bli allt mera medveten om situationer som fordrar val av styrning eller riktad handling. I så mening utvecklas en känsla för ögonblicket (*kairos*) likväl som en intuitiv förmåga att kunna välja det passande eller lämpliga (jfr Dreyfus & Dreyfus, 1986, även Dreyfus 2004).

Edwards och Protheroe (2003) konstaterar i sin tur hur studenter ofta upplever särskilda svårigheter i “the interactive and public decision-making associated with promoting pupil learning” (s 230). Att fatta dessa undervisningsnära beslut är till en början mycket krävande – och tycks fordra både övning och stöd från andra som har större erfarenhet. I föga grad är det en fråga om att ha tillgodogjort sig ett professionellt språk, en teori eller en repertoar av föreskriven handlingsberedskap. Snarare är det praktiska och pedagogiska lärandet inneslutet i studentens möte med eleverna i undervisningen. En central fråga blir därmed vad som för den enskilda studenten är möjligt att med social trovärdighet prestera – inte minst vid motstånd eller under utmaning. För att lära sig bestå i undervisningen – men i djupare mening också förstå den – behöver studenten därmed utsättas för situationer som konfronterar de egna föreställningarna med omgivningens krav på anpassning till en (i början) ännu osynlig eller bara delvis medvetandegjord norm. Vad Edwards och Protheroe drar som slutsats är att de organiserande strukturerna för utbildningen inte stödjer ett erfarenhetsbaserat lärande inom en professionell kultur. Ej heller ges företräde åt det som faktiskt sker i studenternas undervisning. Den formaliserade styrningen leder i stället studenterna mot en undervisning där de väljer trygga och (formellt) effektiva former för utlärnin, snarare än mera utforskande och prövande försök att interaktivt stödja elevers inlärnin. Utbildningen förskjuter därmed yrkespraktiken från en ”interactive and responsive pedagogy” – till utförlig pedagogik vari studenten rutinmässigt söker sin trygghet i att kunna visa upp en repertoar av förebildliga tekniker (s 239).

Yrkesfunktionella lärandemönster

Vad en förstärkt praktisk förankring av utbildningen skulle kunna innebära, har undersökts av bland annat Jensen, Klette & Hammerness (2018). Resultaten visar att det inte alltid är bristen på möjligheter, som begränsar studenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper. Snarare verkar det vara en fråga om hur studenterna förhåller sig till sitt eget lärande – och ett återkommande behov av att meddela dem vilket lärande de kan (eller ska) få ut av den enskilda situationen.⁸¹ Om ingen meddelar vad man ska lära, så eftersöks heller inget lärande. Därmed inställer sig också frågan om vilken effekt detta får i yrkesutövningen.

Undersökningar av studenters yrkesfunktionella lärandemönster (*learning patterns*) är sällsynta – även i ett internationellt perspektiv. Efter vad befintlig forskning meddelar är studenternas lärandemönster inte bara relativt föränderliga till sin karaktär. I hög grad påverkas de både av personliga egenskaper och kontextuella förutsättningar (jfr Oosterheert, Vermunt & Veenstra, 2002; Donche & Van Petegem, 2009; Donche et al, 2010; jfr även Richardson, 2011; Gijbels et al. 2013). En modell jag återkommit till finns hos Endedijk, Donche och Oosterheert (2014). Modellen omfattar fyra dominerande lärandemönster. Dessa kan beskrivas enligt följande:

1. Det inaktiva, fundamentalt överlevnadsorienterade, lärandemönstret. Studenten tenderar att hävda behovet av tid och erfarenhet för att lära yrket, samtidigt som hen distanserar sig från behovet av stöd och hjälp utifrån och avvisar/avskärmar sig från situationer präglade av svårigheter eller misslyckanden i undervisningen.
2. Det reproduktiva lärandemönstret vari studenten inom en begränsad och fast ram, form och repertoar av aktiviteter, eftersträvar precision och kalibrering (perfektion) av den egna undervisningsinsatsen. Egna performativa misslyckanden upplevs som starkt oroande.
3. Ett beroendevhängigt men också meningsorienterat lärandemönster vari studenten eftersträvar en mera utvecklad referensram för att förstå och bedriva undervisningen, men också förlitar sig på och uppskattar externa resurser (stöd, hjälp, samarbete, material). Studenten eftersöker också i hög grad andras stöd för tolkning och fördjupad förståelse av egna erfarenheter – och oroas djupt av dåliga erfarenheter av egen undervisning.
4. Ett självständigt och meningsorienterat lärandemönster. Här återfinns självständiga studenter som eftersöker att utveckla sina referensramar, men också utnyttjar

⁸¹ Jfr *governmentality*, som beteckning på hur individer genom politiska styrmedel formas till social anpassning och foglighet, se Foucault, 1978 (1991); Dean, 1999, 2010.

externa resurser med stor självständighet (och självreglering liksom anpassning till den sociala situationen). Dessa studenter definierar undervisningens problem i ett samspel mellan *performance* och meningsskapande – och är inte särskilt oroad över dåliga undervisningserfarenheter.

Även om modellen teoretiskt implicerar en professionell utveckling mot lärandemönster 3 och 4, visar den sig inte lika given i praktiken. Studien bekräftar tidigare forskning av bland annat Donche och Van Petegem (2007). Över utbildningen noteras en (åtminstone påstådd) större strävan och vilja att göra undervisningen mera meningsfull, liksom en (av studenterna upplevd) förbättrad förmåga att reglera egna känslor – med minskande oro och lägre grad av undvikandestrategier vid utmaning (Endedijk, Donche & Oosterheert, 2014). I en parallell studie – specifikt riktad mot studenter i den nederländska motsvarigheten till KPU:n – bekräftade däremot resultaten inte lika entydigt nämnda tendenser. Även om en tredjedel av studenterna rörde sig mot större självständighet och strävan till meningsskapande undervisning, konstaterades att en dryg tredjedel av studenterna inte i någon djupare mening förändrade sitt lärandemönster. Därtill framkom att var femte student tenderade att röra sig bort från ett mera självständigt lärandemönster, det vill säga i riktning mot mera konforma och osjälvständiga beteenden. Om man i utbildningens teori förväntar en rörelse mot ökad professionell autonomi under personligt ansvar – bör man inte bortse från att en betydande grupp studenter hellre väljer säkra och rutinmässiga undervisningsformer (jfr Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010).

Vad Endedijk, Donche och Oosterheert (2014) mera entydigt belägger är däremot sambanden mellan personliga egenskaper och strävan till ett självständigare lärandemönster. Utmärkande för studenterna inom det fjärde lärandemönstret är att de i särskild grad uppvisade personlighetstecken som "extraversion, emotional stability, openness to experience, tolerance of ambiguity and self-esteem" (s 12). Specifika socio-kommunikativa egenskaper tyckes således ha betydelse också för vilken sorts lärande – men också undervisning – som blev möjlig. Nödvändigheten av yrkesfunktionell social interaktionsförmåga är för övrigt belagd i ett antal olika studier riktade mot högre utbildning (jfr Routman, 2005; Vacca, Vacca & Mraz, 2011; Hurst, Wallace & Nixon, 2013).

Lärarstudenternas försök att undervisning etablera en fungerande interaktion skulle därmed kunna ses som centralt i lärandet av praktiska yrkeskunskaper. I studier av bland annat Vacca (2002), Vacca & Vacca (2005), liksom Murphy, Wilkinson & Soter (2010), uppmärksammas därtill behovet av att den som undervisar, successivt också lär sig att omfördela ansvaret i undervisningsdialogen. I så avseende kan man uppfatta studenternas lärande som ett i hög grad etiskt projekt – att i samspelet med

elever lära sig leda dialogen mot en ömsesidigt allt mer engagerande process för gemensam produktion av mening. Eller som Hurst, Wallace och Nixon (2013) konstaterar: "teachers need to experience this for themselves so they know how to create this type of learning environment in their own classrooms" (s 378).

Forskningen bekräftar komplexiteten i läraryrkets praktiker, liksom att lärandet av yrket är något som under lång tid fordrar personligt engagemang, motivation och reflexivt bearbetade erfarenheter på såväl individuell som kollegial nivå (Jackson, 1968; Huberman, 1983, 1985; Eraut, 2002; jfr Ainley & Luntley, 2007). Vad novisen finner svårbegripligt tycks för den erfarne yrkesutövaren uppfattas som självklart och fungera med intuitiv automatik (jfr Benner, 1983, 2004; Schön, 1983; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dreyfus, 2004; Endsley, 1995; Krull, Oras & Sisask, 2007; jfr Björklund, 2008).

Wennergren et al. (2018), Townsend och Bates (2007) liksom Fosse och Hovdenak (2014) framhåller svårigheterna att under pågående utbildning etablera någon djupare förståelse av det praktiska yrkesutövandet. Däremot bekräftas att studenters etablering i lärarrollen förutsätter förtroendefulla undervisningsrelationer, inte minst där undervisningen handlar om mera kognitivt krävande ämnen (jfr Brady Gablinske, 2014; Gibbons & Cobb, 2017; se även Carpenter, Fennema & Franke, 1996).

Väsentliga delar i det studenterna behöver lära verkar alltså handla mer om en yrkesrelaterad social fingertoppskänsla och interaktiv kompetens (i ämnet), än ett exakt vetande eller en generell utförarkompetens. Man skulle med Bourdieu kunna hävda att de har att utveckla ett yrkesrelaterat praktiskt förnuft. Kvarstår gör dock intrycket att det som kan sägas om vad studenten behöver (göra för att) lära inte riktigt motsvarar vad studenten lär. I forskningen finns däremot ett förgivettagande att det praktiska förnuftet är något som först och främst genereras under reflexion, alternativt överförs från handledare till student. Om dessa kunskaper ska tas på allvar måste de vara reflekterade och verbaliserade. För egen del kommer jag emellertid inte förbi tanken att praktiska yrkeskunskaper även skulle kunna vara något studenten tillägnar sig mera omedelbart i den pågående praktiken. Därmed blir de individuella villkoren och förutsättningarna centrala i mötet med skolan och dess praktiker. Avhandlingen är ett försök att börja fylla denna forskningsmässiga kunskapslucka.

Referenser

- Ainley, J. & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp 1127-1138.
- Allen, J. M. (2009). *The "Theory-Practice Gap": Turning Theory into Practice in a Pre-Service Teacher Education Program*. Central Queensland University: Faculty of Arts, Humanities & Education. [Akademisk avhandling]

- Allen, J., Butler-Mader, C. & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practicing teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), pp 615-632.
- Aspelin, J. (1999) *Klassrummets mikrovärld*. Eslöv: Br. Östlings bokförlag Symposion. [Akademisk avhandling, Lunds universitet]
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Bakkenes, I., Vermunt, J.D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, pp 533-548.
- Brady Gablinske, P. (2014). *A Case Study of Student and Teacher Relationships and the Effect on Student Learning*. University of Rhode Island. [Dissertation]
- Benner, P. (1983). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Prentice Hall.
- Benner, P. (2004). Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to describe and interpret skill acquisition and clinical judgement in nursing practice and education. *The Bulletin of Science, Technology and Society Special Issue: Human Expertise in the Age of the Computer*, Vol. 24 (3), pp188-199.
- Björklund, L-E. (2008). *Från novis till expert. Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköping: LiU-Tryck, Linköping University. [akad. avhandling]
- British Educational Research Association [BERA]. (2014). *BERA 2014: A Year in Review*. [sammanställning av forskning om utbildning, lärande och undervisning]
- Bucharest Communiqué* [Final Version] (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area. EHEA Ministerial Conference.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., & Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3–20.
- Christensson, J. (2021). *Teacher Identity as Discourse: A Case Study of Students in Swedish Teacher Education*. Stockholm: Stockholms universitet. [Akademisk avhandling]
- Clarke, A., Collins, J., Triggs, V., Nielsen, W. et al. (2012). The Mentoring Profile Inventory: an online professional development resource for cooperating teachers. *Teaching Education*, Vol. 23, No. 2, 2012, pp 167-194.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, Vol. 84, No. 2, pp. 163-202. Sage.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teacher Education*, 24(4), 345-380.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A M. (2014). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education* 2015, Vol. 66 (1), pp 7-20. Sage Publishers.

- Cochran-Smith, M. & Villegas, A M. (2015). Studying teacher preparation: The Questions that drive research. *European Educational Research Journal* 2015. Vol 14(5) 379-394. Sage Publishers.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrans, L. et al. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. Gitomer, D. & Bell, C. (reds.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Conway P. F. & Munthe, E. (2015). The practice turn: Research-informed clinical teacher education in two countries. Smedby, J.-K. & Stutphen (Eds.). *From vocational to professional education. Educating for social welfare*. (pp 146-163). London (U.K.): Routledge.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. I *Review of Educational Research*, 76(3), s 383-412
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, L., Hammerness K, Low, E. L., ... Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Dean, M. (1999/2010, 2nd ed). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage.
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and Education*. New York: The Free Press. [i översättning av N Sjödén (1997, 2009), Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB]
- Dimenäs, J., Gustafsson, T. & Mitiche, A. (2016). Att bli lärare – argument för en integrerad lärarutbildning. *Högre utbildning*, Vol. 6, Nr. 2, 2016, 121-137.
- Donche, V. & Van Petegem, P. (2007). Developing student teacher learning: A longitudinal study. Budapest (Hungary): European Association for Research on Learning and Instruction.
- Donche, V. & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education* (2009), Vil. 57, pp 463-475 [publicerad online redan 2008] Springer Science+Business Media B.V.
- Donche, V., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010). Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences* 20 (3), 256-259.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines: critical social studies*, 1, pp. 5-32.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, Volume 24, issue 3, (pp 177-181). Sage Publications.
- Edwards, A & Protheroe, L. (2003). Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, Vol. 29, No 2, 2003 (s 227-242)

- Endedijk, M. D., Donche, V., & Oosterheert, I. (2014). Student teachers' learning patterns in school-based teacher education programmes: The influence of person, context and time. Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E. & Vermunt, J. D. (Eds.). *Learning patterns in Higher Education*. (2014). London (Abingdon-on Thames): Routledge.
- Endsley, M. R. (1995). Toward a Theory of Situational Awareness in Dynamic Systems. *Human Factors Journal* 37(1), pp 32-64.
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 8, No. 3/4, pp. 371-379.
- ESG, ENQA Report 2005 (även senare, 2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. [chea.info]
- Feiman-Nemser, S., Tamir, E. & Hammerness, K. (2014). *Inspiring Teaching: Preparing Teachers to Succeed in Mission-Driven Schools*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Florin Sädbom, R., Bäcklund, J., Anderström, H. & Manderstedt, L. (2019). En skenbar tydlighet. *Högre utbildning*, Vol. 9, Nr. 1, 2019, s 48-60.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding "core practices" and "practice-based" teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), pp. 357-368.
- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 02/2014 (Volym 98).
- Foucault, M. (1978). Governmentality. Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds.). (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp 87-118). Chicago IL: University of Chicago Press.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. London: Shead and Ward.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civil Courage*. Lanham, Boulder, New York & London: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionalism*. Uppsala universitet: Institutionen för didaktik. [Akademisk avhandling]
- Gardesten, J. (2016). *"Den nödvändiga grunden": underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar*. Växjö: Linnaeus University Press. [Akademisk avhandling]
- Gibbons, L. & Cobb, P. (2017). Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities. *Journal of Teacher Education*, 68(1).
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E. & Vermunt, J. D. (2013). *Learning Patterns in Higher Education*. Routledge.
- Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehålls behandlings blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå: Umeå universitet. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete. [Akademisk avhandling]
- Hammerness, K. M. & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. [delrapport]

- inom projekt Norwegian Research Council: Coherence and Assignment Practices in Teacher Education, CATE]
- Hart, A. E. (2018). *Exploring the Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-Service Teacher Education. A Qualitative Meta-Synthesis*. Georgia (U.S.A): Kennesaw State University. [Dissertation]
- Hegender, H. (2007). Lärarutbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett miasm av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige 2007 Årgång 12 Nr 3*. 194-207.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession. En studie om hur lärarkunskap beskrivs och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. [Akademisk avhandling]
- Hegender, H., Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet?: Bedömningsamtal i verksamhetsförlagd lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12. 61-79.
- Henriksson, K. (2014). *Spänningsfältet mellan universitet och skolverksamhet vid bedömning inom VFU. En forskningsöversikt*. Paper vid VILÄR-konferens, Linnéuniversitetet, 16-17 dec, 2014.
- Henriksson, K. (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser: en studie av hur lärarstudenters yrkeskunskande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. Växjö: Linnéuniversitetet. [Akademisk avhandling]
- Holmqvist, M., Johansson, R. & Strand, P. (2021). Ögonblick i lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning – Treparsamtalen. Bosseldal, I., Lundberg, J., & Malmström, M. (red.). *Ögonblick. En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten*. Lunds universitet: Utbildningsvetenskapliga institutionen.
- Huberman, M. (1983). Recipes for Busy Kitchens. A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, Vol. 4, No. 4, pp. 478-510.
- Huberman, M. (1985). What knowledge is it most worth to teachers? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1, pp. 251-262.
- Hultman, G. (2018a). Konkurrensen mellan forskning och erfarenhet. Noteringar om forskningsanvändning i skolan. Alvunger, D. & Wahlström, N. (Eds.). *Den evidensbaserade skolan: Svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (pp 136-170). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hultman, G. (2018b). The anthropology of didactics and learning. [konferensbidrag]. Linköping: Linköpings universitet.
- Hultman, G., Schoultz, J. & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande – handledare. Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 16, nr 2, s 118-137.
- Hultman, G., Wedin, A.-S. & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. *Didaktisk Tidskrift*, 22(2), 335–358.

- Hultman, G., Löfgren, R. & Schoultz, J. (2012). Subject didactics in practice – hidden in the process: A study of teaching logics and classroom culture. *Education Inquiry*, 3 (1), s 3-18.
- Hultman, G. & Wedin, A.-S. (2014). Handledning och yrkeskunnande i komplexa miljöer: skapandet av lärmiljöer in-situ. Kock, H. (red). *Lärande i arbetslivet: möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström*. Linköping: Linköpings universitet. (s 138-157).
- Hurst, B., Wallace, R. & Nixon, S. B. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (4). [https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5]
- Höskoleverket (2005:17). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor* (Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning). Höskoleverkets rapportserie 2005: 17R Stockholm: Höskoleverket.
- Höskoleverket (2008:8). *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Höskoleverkets rapportserie 2008:8R. Stockholm: Höskoleverket.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [även nyutgåva 1990 med introduction av P. W. Jackson. New York and London: Teachers College Press, Columbia University]
- Jedemark, M. (2015). Studenter i gränzonen mellan höskoleförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Är kunskapstransferering möjlig mellan olika utbildningssammanhang? *Pedagogisk forskning i Sverige* Årg 20, Nr 3-4, 2015. 221-246.
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. M. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway and the United States. *Journal of Teacher Education*. Sage Publishers. [artikeln publicerad online redan 2017]
- Kiggundu, E. & Nayimuli, S. (2009). Teaching Practice: a make or brake phase for student teachers. *South African journal of Education*, 29, pp 245-358.
- Klafki, W. (1957 [1964]). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. [online-utgåva (2016) via Darmstadt: Universitäts- und Landesbibliothek]
- Klette, K., & Hammerness, K. M. (2016). Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. *Acta Didactica Norge*, April 2016.
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik. [Akademisk avhandling]
- Krull, E., Oras, K. & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), pp 1038-1050.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity*. Vol 3, Nr 3, 1996.
- Lave J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lawson, T., Melek, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on the teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 67(2), 120-134.
- Lindberg-Sand, Å. (2012). The Embedding of the European Higher Education Reform at the Institutional Level: Development of Outcome-Based and Flexible Curricula? I A. Curaj et al. (eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna process and National Reforms*. DOI 10.1007/978-94-007-3937-6_11. Springer Science+Media Dordrecht 2012.
- Lindberg-Sand, Å. (2014). Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: framgång och fragmentering med Sverige som exempel. Persson, A. & Johansson, R. (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2007a) Lärande i riskzonen: konturer av ett obrukat forskningsfält. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. 14 (81). 59-75.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2007b) "Lost in translation?": Om lärares praktiska yrkeskunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12 (3). 177-193.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2008a). Experiences and expressions. The core of teachers' competence – and how they talk about it. [publicerad konferenspresentation] *Presentation at the international conference of education*, Athens.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2008b). Relations between teachers' practical knowledge and professional language. *American Educational Research Conference*, New York.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2008c). Finding ways of articulating teachers' practical knowledge. *American Educational Research Conference*, New York.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2008d). Att studera lärararbetets insida - grundad teori som vetenskapligt redskap. Aili, C., Blossing, U. & Thornberg, U. (2008) *Läraren i blickpunkten - olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2010). Encounters in metaphors: Connecting the bridgeheads of teachers' practical knowledge and professional language. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 6 (1), 2010, pp 49-61.
- Lindqvist, P. & Nordäng, U. K. (2012). Från samspråk om lämplighet mot förhandling om skicklighet? Bedömningssamtal under verksamhetsförlagd lärarutbildning *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17: 61-80, 2012.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. (2011). [Inbegriper förordningar (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan, (SKOLFS 2010:14) om examensmål för gymnasieskolans nationella program samt (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena]

- Löfgren, R., Schoultz, J., Hultman, G. & Björklund, L. (2013). Exploratory talk in science education: Inquiry-based learning and communicative approach in primary school. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), pp 482-496.
- Manderstedt, Lena. (2013). *Växelspel och förhinder: Skärningspunkter i verksamhetsförlagd svensklärarutbildning*. Luleå tekniska universitet, Avdelningen för pedagogik, språk och ämnesdidaktik. [Akademisk avhandling]
- Marais, P. & Meier, C. (2004). Hear Our Voices: Student Teachers' Experiences during Practical Teaching. *African Educational Review*, 21, pp 296-307.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Routledge (Taylor and Francis).
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. och Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- McGarr, O., O'Grady, E., & Guilfoyle, L. (2017). Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: Moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 48-60.
- Moon, B. (ed). (2016). *Do Universities Have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G. & Soter, A. O. (2010). Instruction Based on Discussion. Mayer, R.E. & Alexander, P.A. (eds.). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge.
- Männikkö, B. S. & Rorrison, D. (2012). Practicum as a participatory praxis? Stockholm: Stockholms universitet. [muntligt konferensbidrag; abstract i DiVA]
- Nordäng, U.K. (2010). Hur framträder lärarskicklighet?: Om framträdanden, ramverk och fasader som delar av yrkeskunnande. *Didaktisk Tidskrift*. 19. 63-80.
- Nordäng, U. K., Lindqvist, P., Hegender, H. & Gardesten, J. (2011). Att skärpa den praktiska blicken. En modell för ökad kvalitet i handledning och bedömning av yrkeskunnande. [Paper presenterat vid årliga VILÄR-konferensen, Skövde]
- Nordäng, U. K. & Lindqvist, P. (2012). Att skärpa den praktiska blicken: handledares erfarenheter av försök att stärka kvalitet i VFU. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*. 6 (1). 80-97.
- Nordäng, U. K., Lindqvist, P. (2015a). "Det såg vi ifrån början...": Underkännanden i den svenska lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. *Nordic Studies in Education*. 35. 51-69.
- Nordäng, U. K., Lindqvist, P. (2015b). Lärares förväntningar på yrket - bilder av handlingsfrihet 1993-2013. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 20. 195-220.
- Oosterheert, I. E., Vermunt, J. & Veenstra, R. (2002). Manieren van leren onderwijzen en relaties met persoonsgebonden en contextuele variabelen [Orientations towards learning to teach and relations to personal and contextual variables]. *Pedagogische Studiën*, 79, pp 251-268.
- Persson, A. (red.). (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm

- QF-EHEA [Qualification Frameworks, European Higher Education Area] (2005, även senare publikationer)
- Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever – en sociologisk studie om yrkespraktik*. Göteborg: Göteborgs universitet. [Akademisk avhandling]
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences* 21 (2011) pp 288-293.
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, Vol. 1, No. 4 Fall 1994.
- Rogoff, B (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Rosenqvist, M. M. (2004). Den egna erfarenheten som grund i lärarutbildningen. Tankar utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati* 2004, Vol 13, Nr 1, s 65-86.
- Routman, R. (2005). *Writing Essentials: Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*. Canada: Pearson Education.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London and New York: Routledge.
- Smagorinsky, P., Gibson, N., Bickmore, S. T., Moore, C. P. & Cook, L. S. (2004). Praxis Shock: Making the Transition from a Student-Centered University Program to the Corporate Climate of Schools. *English Education*, April, 2004. National Council of Teachers of English.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005/2010). *Lärande och kulturella redskap*. Stockholm: Norstedts.
- Townsend, T. & Bates, R. (eds.). (2007). *Handbook of Teacher Education*. Springer Publishing.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T (2011). Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), pp 11-33.
- Vacca, R. T. (2002). Reading and Writing in the Content Areas. From Efficient Decoders to Strategic Readers. *Educational Leadership*, Volume 60, Number 3, November 2002, pp 6-11.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*. (8th ed.). Boston MA: Allyn & Bacon.
- Vacca, R. T., Vacca, J. A. L. & Mraz, M. E. (2011). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (10th ed.). Canada: Pearson
- Vetenskapsrådets rapportserie, 9:2008 *Från lärare till elever, från undervisning till lärande – utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*.

- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskningens framtid! Ämnesöversikt 2014: Utbildningsvetenskap*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapporter.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 2009, 79/2 pp. 702-739.
- Wedin, A.-S., Hultman, G. & Schoultz, J. 2012: Influens och konsistens. Om vad som påverkar handledningen inom den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige, Årg 17. Nr 1-2*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Wennergren, A.-C., Thornberg, F., Björndahl, C och Mathisen, P. (2018) Lärarstudenter som aktörer i interaktiv observation och handledning. *Högre utbildning*, Vol. 8/Nr. 2/ 2018/72-86.
- Willis, P. (1977 [1981]). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB. [ursprungligen utgiven under titeln *Learning to labour*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd. översättning: M. Thorell]
- Willis, P., Smith, R & Collins, E. (Eds.). (2000). *Beeing, seeking, telling: Expressive approaches to qualitative adult education research*. Flaxton, Qld,: Post Pressed.
- Von Schantz Lundgren, I. & Lundgren, M. (2012). Synliggörande av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning. *NORDYRK – Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol 2, nr 1, s 1-12.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Volume 61, issue 1-2, pp 89-99. Sage. [artikeln publicerad online redan 2009]
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63, pp 376-382.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Undersökningens empiriska ansats har tagit form i ett möte mellan två teoretiska perspektiv: *frame analysis* och ramfaktorteori. Den centrala analysen – den av observationerna – bygger på Goffmans *frame analysis*. Med hänsyn till de skillnader som finns i studenternas VFU-miljöer, har jag sett nödvändigt att som komplement foga en strukturell analys i Bernsteins efterföljd. Jag är medveten om att intervjumaterialet därmed kan framstå som underutnyttjat. Förklaringen är att observationerna (vid analysen) framstod som betydligt rikare källor till en förståelse av studenternas villkor och förutsättningar än vad jag från början kunnat ana. Medan observationerna redovisade praktiken på ett sätt som möjliggjorde besvarandet av mina forskningsfrågor – erbjöd intervjuerna inte samma möjligheter att vare sig gestalta eller fånga undervisningens och lärandevillkorens praktiska komplexitet, spänningar och samspel. Däremot har intervjuerna – i enskilda utdrag och citat – fått lämna bidrag till en diskussion om hur studenterna förklarar och förstår sitt pågående lärande. Därtill har deras utsagor fungerat både som indikatorer på vad som skulle kunna vara värt analytisk uppmärksamhet, som validerande för valet av exempel och som stöd för att driva vissa resonemang. De skilda materialens kvaliteter har i relation till forskningsfrågorna på detta sätt utövat sitt inflytande över forskningsprocessen.

Thick description

Som en yttre teoretisk ram för undersökningen kan man placera *thick description* och tanken om forskarens uppgift att läsa så kallade tjocka eller multipla empiriska material i avsikt att finna underliggande kulturella mönster eller strukturer.⁸² Men *thick description* är mer än bara en metod för insamling av data. Det är ett sätt att förstå hur

⁸² Se Geertz (1973 se även 1960), jfr Cohen, Manion och Morrisons (2011) utredning av *thick description* på s 17 respektive s 538ff.

ett fördjupat reflexivt förhållningssätt i analysen kan leda fram till giltiga kunskaper om de principer som strukturerar sociala villkor. Ett reflexivt och tolkande förhållningssätt bildar härvid grunden att nå den inblick i den undersökta kulturen, som gör det möjligt att peka ut och förklara de mekanismer vilka reglerar och håller samman den.

Något jag sett väsentligt är att försöka förstå social komplexitet i termer av hur kollektivt burna villkor förhåller sig till en relativ individuell självständighet. Vad vi talar om är den mångfald av spänningar och dynamiker inbyggda i kulturen, som i praktiken formar mötet mellan kollektivet och den enskilde. I mina försök att fånga den komplexitet som präglar omständigheterna vid ämneslärarstudenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper, har jag därför sett nödvändigt att samla in flera typer av material. Detta har inte bara skett för att få ett fylligare underlag för analys, eller för att garantera att en tillräcklig del i materialet ägt validitet för mina forskningsfrågor. Det har gjorts för att i processen begränsa risken att förbise väsentliga detaljer och nyanser.

Valet av Goffmans *frame analysis* motsäger inte Geertz *thick description*. Snarare skulle man kunna uppfatta Goffmans sätt att närma sig sociala möten som en analytisk praktik i Geertz efterföljd. Både hos Geertz och Goffman finns ett intresse för vad som händer när den enskilde i specifika sociala situationer möter sin omgivning – och där individens beteende är under kollektivets granskning och bedömning utifrån ett antal utsagda normer. Vad VFU-studenten behöver prestera är på dessa villkor ett beteende som blir möjligt för omgivningen att uppfatta som meningsfullt.

De situationer jag undersöker är därmed inte allmängiltiga – och kan heller inte vara det. Snarare är de institutionellt och skolkulturellt bundna i ett antal specifika villkor och omständigheter som regleras lokalt – men också av krafter bortom nämnda praktik. Vad sådan yttre styrning handlar om är en närmast osynlig politisk och social påverkan, som utövar betydande inflytande på den enskilda skolans självförståelse och självrepresentation. Som institution i omgivande lokalsamhälle har verksamheten att framstå som trovärdig. Vad trovärdigheten konkret innebär, är att skolan i tillräcklig grad måste spegla närsamhällets attityder och värderingar. Att den enskilda institutionen på detta sätt är utsatt för närsamhällets kulturella tryck, formar i sin tur de sociala villkor som studenten, liksom kollegiet och eleverna, har att förhålla sig till. Allvarigare brott mot denna norm eller normerade struktur, skulle i det enskilda fallet riskera att göra studenten obegriplig inför verksamheten. Man skulle därmed kunna uppfatta att VFU-studenten snarare tilldelas en specifik roll, än att denne erbjuder möjlighet att gå in i yrkesrollen på de allmängiltiga villkor som kursplanerna förespeglar. Detta kan i sin tur förklara varför flera av studenternas förväntningar på sitt lärande möter återkommande behov av revidering – alternativt leder till mera genomgripande personliga perspektivförändringar. Dessa förändringar gäller såväl kunskapssyn och självförståelse som undervisningsstrategier och vad studenten finner möjligt att tillämpa i sin undervisning. Mitt kunskapsintresse tangerar således

diskussionen om vad som i den enskilda VFU-miljön legitimerar vissa praktiker – medan andra saknar gångbarhet.

Ett ramfaktorteoretiskt perspektiv

Diskussionen om hur yttre faktorer påverkar den enskilde lärarens undervisning har en utgångspunkt hos Dahllöf (1967, även 1999). Vid genomgång av sin samtids forskning om skolprestationer, fann Dahllöf hur elevernas resultat var kopplade till ett antal organisatoriska bakgrundsfaktorer.⁸³ Dahllöf noterade därtill att flera av dessa var omedvetna för lärarna – trots att de spelade väsentlig roll för elevernas lärande och kunskapsutveckling. I den lokala praktiken fanns således ett antal förutsättningar till vilka både lärarna och eleverna var närmast ovillkorligt utlämnade. Dahllöfs upptäckter verkar idag inte särskilt kontroversiella, men vad de innebär var ett påvisande av komplexiteten i de villkor som bestämmer undervisningens praktiker. Därmed följde också ett behov av att förstå den lokala verksamhetens förutsättningar, för att med tillförlitlighet kunna mäta och förhålla sig till dess resultat.

Inom den kritiska analysen finns en diskussion om hur man analyserar och tolkar empiriska data från studier av pedagogiska processer.⁸⁴ Att en sådan analys strävar att blottlägga den ideologiska och normativa grund som skolan och undervisningen vilar på, innebär också en möjlighet att komma åt svar på frågor om varför utbildningens praktiker bedrivs i sina specifika former. Jämfört det traditionella samhället, där yrkesetiken var integrerad i processer som formade familjens arbete för överlevnad och anseende, representerar den moderna utbildningen en annan diskursiv praktik.⁸⁵ Genom texter och textburna representationer konstruerar skola och högre utbildning sig själv och sina verksamheter. Som institutionaliserade förvaltare av sådana praktiker blir utbildningarna därmed bärare av specifika logiker för hur de utför sitt uppdrag. Samtidigt är den moderna skolan och högre utbildningen offentlig, varmed följer ett spel om positioner, kunskapsanspråk och värden.

Till spelets aktörer hör samhället (genom statliga direktiv), utbildningsanordnarna (inklusive sina företrädare för forskning) och de enskilda skolinstitutionerna (genom sina kollegialt burna praktiker). Det är i konkurrensen och spänningsrelationerna mellan dessa, som de sociala villkoren för elevers och studenter lärande inställer sig.

Att lärande och kunskapsbildning sker på dessa villkor, innebär att den enskilda individen har att bedriva ett fortlöpande sökande efter referenspunkter för sina egna

⁸³ Jfr Deweys (1902/1904/1906) notering att skolan och dess verksamheter är strukturerade på ett sådant sätt att de bestämmer den utbildnings- och lärandemässiga erfarenheten.

⁸⁴ Se Frankfurtskolan för vidare inblick i den kritiska teorin.

⁸⁵ Jfr Deweys diskussion i *(The) School and Society* (1899/1900 alt. 1915 (2nd ed)).

praktiker. Hur lärarstudenterna förhåller sig till de skolpraktiker de möter i sin VFU – och vilka värden de kan förlita sig på eller uppfatta som jämförelsevis stabila – torde därmed få effekt på interaktionen i den egna undervisningen såväl som kollegialt. Att den ramfaktorteoretiska analysen orienteras mot faktorer som formar skolan som institution och social kontext, innebär samtidigt att den bara ger delvis stöd för en diskussion om vad som tilldrar sig i det enskilda klassrummet.⁸⁶ Vad den erbjuder är däremot en möjlighet att på systemteoretisk nivå beskriva vissa förutsättningar i mötet mellan VFU-studenten och den enskilda skolans kultur.

Bernstein (1973; 1975; 1983a,b,c; 2000) anför i flera sammanhang tanken på att inramningen hjälper oss att förstå de krafter som verkar i pedagogiska och kommunikativa processer.⁸⁷ Bernsteins rambegrepp skiljer sig emellertid från Goffmans genom att det främst fungerar som ett raster för att åskådliggöra sociala maktrelationer. Persson (2014 [2015]) förklarar det som ett redskap för att identifiera hur reglerande faktorer på institutionell nivå avgör den aktivitets- och handlingsfrihet som erbjuds lärare och elever. Man behöver därmed fråga sig hur man kan förstå den enskilda lärarens – eller blivande lärarens – sociala position.

Lundgren (1972) beskriver läraren som fångad i ett maktspel i två ordningar. Den första är en politisk-organisatorisk ordning som inbegriper undervisningens mål och innehåll samt anvisningarna för organisation och tidsåtgång. Den andra är en praktknära ordning som handlar om hur undervisningen inom den enskilda institutionen bedrivs utifrån vilka de lärande eleverna är (t ex skillnader mellan en teoretisk respektive yrkesinriktad utbildning), vilka undervisningsformer och arbetssätt som tillämpas, samt vad det är man lär (vilket urval och vilken sorts kunskaper). Den sistnämnda ordningen speglar därmed den lokala verksamhetens kultur.

Båda dessa ordningar har i min undersökning varit att beakta, dels för att förstå studenternas villkor i relation till en politisk styrning på ”lag- och läroplansnivå”, dels för att förstå vad studenterna är utlämnade till i den lokala praktiken. Ett ramfaktorteoretiskt perspektiv lämnar i så mening sitt bidrag i en för undersökningen central fråga: Även om styrdokumentet hävdar generell likvärdighet och utbildning på lika villkor, så skiljer sig de lokala förutsättningarna för vad som är socialt möjliga praktiker.

Det kan här vara på sin plats att något fördjupa Bernsteins (1983c) diskussion rörande begreppen inramning och kategorisering. Medan kategorisering handlar om

⁸⁶ Bernsteins teoretiska ansats tycks emellertid inte utesluta att enskilda exempel på interaktionen inom en institution skulle kunna bidra till en förståelse av underliggande socio-ekonomiska system och strukturer. På liknande sätt förhåller sig Willis (1977/1981).

⁸⁷ Jfr Bernsteins definition av *framing*: ”[F]raming tells us about the structure of relationships in time. Framing refers us to interaction, to the power relationships of interaction; that is, framing refers us to communication.” (Bernstein, B. 1975, s 30/s 33), se även avsnittet Angående tingens kodifiering, i *Makt, kontroll och pedagogik* (1983).

hur företeelser i det sociala rummet definieras på logisk-systematiska grunder (i t ex begrepp och logiska relationer), handlar inramningen om i vilken mån som olika sociala kategorier kan erbjudas deltagande och delaktighet i sociala praktiker. Hur man lokalt bestämmer VFU-studenten med avseende på dennes roll och sociala position, handlar alltså om kategorisering. Hur studenten utifrån denna klassifikation erbjuds möjlighet till delaktighet i verksamhetens praktiker och sociala interaktion handlar om inramning. Därmed kan man konstatera att studenterna – beroende på i vilken position de placeras liksom styrkan i den institutionella inramningen – kommer att förvärva skilda erfarenheter av vad man kan eller inte kan göra, liksom vem man får eller inte får vara. Inom en stark (sträng) inramning tilldelas studenten rollen som en utförare av rutinmässiga, specificerade och väl avgränsade handlingar; inom en svag inramning är det studenten själv – eller i förhandling – som får försöka ladda sin verksamhet med yrkesrelevant innebörd och mening.⁸⁸ I det förra fallet kan studenten uppfattas som en företrädare och förmedlare av ”ordningen”⁸⁹; i det senare som en mera självständig kreatör av meningsskapande praktiker.

Med institutionella förändringar i kategoriseringens och inramningens styrka följer skillnader i yrkesutövningens praktiker. Så kan man med Bernstein tala om det sena 1900-talets rörelse mot svagare inramning (informella ämnesöverskridande samarbeten och projekt; tolkningsfrihet av innehåll och bedömningskriterier) och avklassificering (informalisering av sociala roller; platta organisationer). Detta har i sin tur lett till en institutionell praktik där den individuella förtrogenheten med den osynliga – eller möjligen strategiskt osynliggjorda – sociala koden märkbart kommit att påverka förutsättningarna för delaktighet och framgång (Bernstein, 1975).⁹⁰ Detta gäller även VFU-studenterna i vad de individuellt kan ta till sig av den kod som verksamheten bygger på, och hur de i egna praktiker förmår att applicera denna kod.

Koden fungerar som ett socialt och kognitivt filter utifrån en struktur av etablerade värden och innebörder. Ett yrkespraktiskt initiativ erhåller således sin mening genom den kod som är förhärskande i mottagarledet. Att initiera genomgripande förändringar i rådande ordningar och interaktionsvillkor blir därmed mycket svårt – både från den position som studenten tilldelas i mellanrummet mellan lärare och elev – och från den position som eleven (eleverna) har i förhållande till studenten. Till detta kommer att den gällande koden vanligen ter sig som en självklarhet för alla som under en längre tid levt i verksamheten (jfr Polanyi, 1958, 1966/2013). Det sociala mötet blir därmed ett spel om makt och maktpositioner, där det finns en uppenbar risk att den underordnade

⁸⁸ Notera att Lundin (2019) något starkare betonar inramningens betydelse för olika aktörers kontroll över exempelvis en kommunikationssituation eller ett undervisningsinnehåll.

⁸⁹ Bernstein (1983c) formulerar detta som att stark klassifikation tillsammans med stark inramning främjar reproduktionen av det befintliga eller förflutna.

⁹⁰ Jfr vad Bernstein (1975) benämner ”den osynliga pedagogiken” (*invisible pedagogy*), Jackson (1966, 1968) den ”dolda läroplan” (*hidden curriculum*); se även Broady (1980, 1981).

fångas i situationer som är intill omöjliga att ta sig ur. Samtidigt med nederlag eller förödmjukelse, saknas personlig tillgång till den kod som fordras för legitim förhandling om förändring.

Frame perspective – frame analysis

En ramfaktorteoretisk analys möjliggör att på institutionell nivå blottlägga effekterna av ett antal riktade politiska och sociala krafter, *top-down*. Samtidigt kan man konstatera att även om ramfaktorerna existerar utanför individen, så verkar de även som reglerande och produktiva krafter inom varje individ. Därmed får de betydelse för hur den institutionella kulturen formas – och vad som inom denna kan uppfattas som meningsbärande och socialt lämpliga praktiker.

Goffmans *frame perspective* är riktat mot vad som händer i människors vardagliga möten. Vad som undersöks är de styrningsmekanismer som aktiveras i den enskilda sociala situationen. I så mening applicerar Goffman ett analytiskt *bottom up*-perspektiv. De möjliga resultaten blir därmed annorlunda. Medan en ramfaktorteoretisk analys kan blottlägga effekter av styrning, försöker Goffman härleda de mekanismer, strategier, normer och konventioner som den enskilda sociala situationen aktiverar. Återkommande uppvisar därför den Goffmanska analysen en mera sökande och reflexiv karaktär, där resultaten ibland kan förbli under omprövning.

En analys i Goffmans anda handlar om att komma den empiriskt undersökande Goffman på spåren. Låt oss börja i de analytiska begreppen. Förklaringar till hur Goffman söker sina begrepp finns i flera texter – i förordet till *Encounters* (1961), i inledningen till *Stigma* (1963/1971 (1972)) liksom till essän *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction* (1967). Inte oväntat upprätthåller Goffman den analytiska skärpan genom att – inom respektive undersökning – arbeta med begreppen som konceptuellt stabila. Samtidigt finns en återkommande uppmärksamhet på behovet av att pröva eller ompröva begreppens analytiska hållbarhet. I *Stigma* talar Goffman om preliminära begrepp och i "On Face-Work" diskuteras definition av *face* som en möjlig definition; i *Encounters* omprövas den etablerade innebörden av *face-to-face interaction*⁹¹. Därtill förekommer över tid förskjutningar mellan begrepp som intrycksstyrning och *performance*.

Beträffande exempel, är Goffmans strategi att söka exempel som representerar en viss logisk kategori eller social typsituation. Av detta följer att det är först i analysen som exemplens djupare strukturella överensstämmelse framträder. Därmed bekräftas

⁹¹ Goffmans kritik rör den vid tiden etablerade uppdelningen av *face-to-face*-interaktion som antingen dramatisk eller rutinmässig.

analysens avsikt. Omvänt hjälper den analytiska processen till att konfirmera de valda situationernas sociala representativitet. Varje väl valt exempel samspelar således med sin väl genomförda analys i att de bekräftar giltigheten hos varandra.

Samtidigt fordrar analysen sin egen kritiska omprövning. Goffman (1983) varnar för den oflekterade analysen, med argumentet att de analytiska begreppen inte förhåller sig till sina analysmodeller på ett sådant sätt att resultaten utfaller av sig själv eller med logisk nödvändighet. Om så hade varit fallet, skulle samhället vara en struktur utan vare sig historisk, kulturell eller social förändring. Att i Goffmans efterföljd tala om någon given modell för analys blir därmed problematiskt. Liksom hos Geertz är metoden snarare en fråga om forskarens förhållningssätt och dennes personliga förmåga att härleda djupare sociala strukturer.

Interaktionsordningen

Interaktionsordningen bildar för Goffman en central utgångspunkt för att förstå människans villkor i det sociala livet. Själva begreppet, *the interaction order*, är dock något mångtydigt. Å ena sidan avses den domän eller det sociala fält där det sociala samspelet sker – å andra sidan själva den ordning och det regelverk (jfr ordningsstadga) som både betingar och begripliggör formerna för detta sociala samspel.⁹² En grundprincip i Goffmans sätt att förstå det sociala, är att varje samhälle av nödvändighet organiserar sig i ett antal samhällsbärande former och beteendemönster vars egenskaper har en tendens att framstå som självklara.⁹³ Till sådana former hör inte minst praktiker vilka uppvisar hög grad av likformighet vid upprepning. Denna likformighet bildar också grunden för att praktiken ska kunna upplevas som meningsbärande.⁹⁴ Ska vi förstå vad som händer måste vi i någon mån känna igen det. Konventioner och konventionella beteenden kommer därmed att underlätta tillvaron i att de skapar tillförsikt och trygghet. Så konstaterar också Goffman (1983) att "forms of face-to-face life are worn smooth by constant repetition on the part of participants who are heterogeneous in many ways and yet must quickly reach a working understanding" (s 9).

⁹² Det är sannolikt detta som Goffman avser med formuleringen: "...that isolating the interaction order provides a means and a reason to examine diverse societies comparatively, and our own historically" (1983, s 2). Begreppet *order* är mångtydigt. Som Goffman utnyttjar det kan man dock uppfatta att en väsentlig del i innebörden motsvaras av begrepp som social regel, beteendekod/uppförandekod, arbetsordning, eller sätt att bete sig i enlighet med tradition och uppfostran.

⁹³ Jfr Parsons (1951). Notera även kritiken mot strukturalismens tendens att uppfatta de sociala strukturerna som över tid stabila.

⁹⁴ Därmed skulle man på intentionell nivå – i likhet med Goffman – kunna hävda att det inte finns några sociala beteenden som inte äger mening. Med hänvisning till *Breaking Frame* (1974) skulle man kunna uppfatta att allmänt kända formella förfaranden fungerar som en slags sociala eller demokratiska garantier.

För egen del har jag valt att förhålla mig till interaktionsordningen som den bakomliggande logik – eller det kontextuellt kopplade sociala samspels- och förväntningsmönster – som gör skolans undervisning möjlig. Analytiskt skulle interaktionsordningen därmed kunna sägas ha en konkret sida – de situationer där vi möter och blir delaktiga i det som är meningsfull social interaktion – och en tyst sida, i de underliggande och utsagda sociala regler, som i olika situationer formar våra beteenden så att interaktionen löper smidigt och bekvämt. Därmed finns en skillnad mellan det som människan de facto presterar i form av sociala handlingar – och den bakomliggande struktur som gör dessa handlingar socialt meningsfulla. Med Goffman kan man uppfatta det sociala livet som ett slags pågående spel⁹⁵ där den sociala legitimiteten i varje drag bestäms av ett underliggande kontrollsystem (eller metafysisk ordning). Vad Goffman eftersöker blir därmed en slags grammatik för det sociala livet – ett metaspråk för att beskriva och förstå det sociala livets reglerande mekanismer.⁹⁶ Möjligen är detta synsätt inspirerat av Saussures idé om hur de konkreta språkliga uttrycken (*parole*) utgör blott glimtar av en större underliggande struktur av språkliga resurser och möjligheter (*langue*). *Langue* erbjuder visserligen förutsättningar för fler alternativ än det som formuleras eller kommer att bilda text, men vad som skapar mening i kommunikationen är bestämt av konventionerna.⁹⁷ Vad som därtill förenar Goffman och Saussure är att den sociala – kommunikativa – handlingen är den enda som står människan till buds för att börja göra sig en uppfattning om vem hon är i förhållande till samhället. Goffman (1983) förklarar:

Once individuals [...] come into one another's immediate presence, a fundamental condition of social life becomes enormously pronounced, namely, its promissory, evidential character. It is not only that our appearance and manner provide evidence of our statuses and relationships. It is also that the line of our visual regard, the intensity of our involvement, and the shape of our initial actions, allow others to glean our immediate intent and purpose, and all this whether or not we are engaged in talk with them at the time.” (s 3).

⁹⁵ Jfr engelskans *play* med dess mångfald av betydelser. Notera också hur begreppet beroende på konstruktion kan föras till olika ordklasser: som verb i *to play*, med innebörden av någon sorts lättsammare aktivitet, respektive substantiv med innebörder som bland annat skådespel eller ett spel av typen sällskapsspel. Jfr även mera bildliga betydelser, liksom begreppets relation till *game*.

⁹⁶ I The interaction order diskuterar Goffman *the traffic code* som om den vore just grammatiska regler eller konventioner. Goffman skriver: “The workings of the interaction order can easily be viewed as the consequences of systems of enabling conventions, in the sense of the ground rules for a game, the provisions of a traffic code or the rules of syntax of a language.” (s 5) Att jämföra med Asplunds sökande efter det sociala livets elementära former.

⁹⁷ På ett motsvarande sätt tänker sig Saussure relationen mellan det betecknande, det vill säga det språkliga ordet/tecknet, och det betecknade – d v s den underförstådda referenten eller det som symbolen eller tecknet hänvisar till. Poängen är att vi bara erbjuds – och bara kan erbjudas – det språkliga tecknet. Vad tecknet egentligen hänvisar till förblir något gåtfullt och mångtydigt.

Därmed blir det av särskild betydelse att studera anslaget – eller den inledande fasen i sociala möten. Det är där som de olika aktörerna positionerar sig genom att signalera status, intentioner och förväntningar. Överfört till min egen studie skulle man kunna uppfatta att studenten vid varje lektionsinledning har att etablera (och/eller bekräftas i) sin roll som ledare för den verksamhet som avses. Hur studenten gör för att etablera denna roll och position torde därmed vara avhängigt hur denne förstår och förhåller sig till de sociala förutsättningarna.⁹⁸

Face och roll

En återkommande strategi hos Goffman är att identifiera de kritiska ögonblick, där brott mot någon outtalad norm inställer sig (Goffman, 1963/1971 (1972)). I brottet blir den brutna sociala normen synlig. Men det är också i den oväntade avvikelser som deltagarna försätts i ett akut dilemma. Något måste göras. Frågan är vad – och hur. Hur deltagarna väljer att agera, säger därmed något om i vilken grad avvikelsern utmanar eller upplöser möjligheterna att följa konventionerna eller aktivera lämpliga stödfunktioner. Att vissa situationer ter sig närmast krisartade för de berörda, gör också att de inblandade är beredda att arbeta hårt för att behålla ansiktet. Goffman (1967) förklarar:

To study face-saving is to study the traffic rules of social interaction; one learns about the code the person adheres to in his movement across the paths and designs of others, but not where he is going and why he wants to go there. (s 226)⁹⁹

Studentens kamp för att upprätthålla bilden av sig själv som lärare inför sina elever, säger därmed någonting om dennes insikter i den beteendekod som vederbörande uppfattar representativ för en legitim utövare av yrket. Kampen för att inte tappa ansiktet handlar därmed om en aktiv lärprocess vari studenten försöker identifiera den kod som gör henne möjlig att bekräfta i yrkesrollen. Att situationen är ett spel om makt och auktoritet gör också att varje initiativ som studenten tar kan mötas av motstånd.¹⁰⁰ Att leda blir därmed att lära sig hantera utsatthet och sårbarhet. Denna problematik är återkommande i Goffmans arbete. I essän *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction* (1967) definierar Goffman *face* enligt följande: "The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact." (s 222).

⁹⁸ Samtidigt säger också Goffmans teori något om vad som är kritiska situationer och avgörande sociala beteenden för meningsskapande och påverkan.

⁹⁹ Goffmans hyser ett särskilt intresse för de regelverk och/eller spelregler som betingar vad som är socialt möjligt. Så förekommer metaforen *traffic rules* i såväl *On Face-Work* och i *The interaction order*. I sistnämnda utnyttjas för övrigt även *traffic code* med motsvarande innebörd.

¹⁰⁰ Motståndet och motståndets former behandlas av Goffman utförligare i *Totala institutioner* (1961).

Denna definition ligger nära Jungs *persona*. Hos både Jung och Goffman finns tanken att individen i sociala situationer väljer sitt beteende.¹⁰¹ *Face* liksom *persona* utgör "en sorts mask som är konstruerad dels för att göra ett intryck på andra, och dels för att dölja individens sanna natur" (Jung, 1953, s 190). Goffman talar om hur individen genom intrycksstyrning gestaltar en roll som andra förväntas kunna förhålla sig till och tro på. Om denna, publikens tro på rollen, noterar Goffman (1959/1974):

De väntas med andra ord tro på att den person de ser framför sig verkligen besitter de egenskaper som han förefaller besitta, att den uppgift han utför kommer att få de konsekvenser som underförstått görs gällande och att saker och ting på det hela taget är vad de förefaller att vara. (citerat ur svenska utgåvan 1974, s 25).

Vad rolltagningen i praktiken innebär är att det för omgivningen blir möjligt att identifiera aktören i den förväntade rollen, men också att detta intryck ter sig något så när entydigt och stabilt. Att vidmakthålla *face* innebär således en särskild utmaning för studenterna, eftersom de oftare än erfarna lärare torde hamna i situationer där de står villrådiga ifråga om lämpligt agerande (jfr Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dreyfus, 2004). Men när detta händer kan det också vara värt att rikta blicken mot eleverna, som plötsligt försätts i en situation utan tydliga ramar eller riktlinjer. Får man tro Goffman (1967) kommer de att försöka ta sig ur sin situation. Det är dock inte givet att dessa försök bidrar till ett fortsatt fungerande lektionsförlopp.¹⁰²

Goffman diskuterar återkommande vad som händer när den *frame* som håller samman en social situation plötsligt går i upplösning. Att detta kan hända lärarstudenten är inte långsökta. Inte bara är det svårt att läsa av de rutiner som finns etablerade, därtill har studenten begränsad erfarenhet av yrkesrelevanta styrningspraktiker. En del i analysen har inneburit att försöka urskilja när studenten ställs inför dylika utmaningar – liksom hur studenten gör för att hantera dem. Detta tycks i hög grad vara individuellt, vilket för oss till frågan om individens sociala position.

Till sociologins grundsatser hör att individens sociala position är klassbetingad (Gonos, 1980). På individuell nivå blir klassbegreppet därmed att förstå både som den plats som tilldelas individen "utifrån" – och den plats varifrån individen "inifrån" uppfattar sina möjligheter till agerande. Styrkan i de krafter som kommer utifrån respektive inifrån kommer därmed att både möjliggöra och begränsa individens

¹⁰¹ Jfr retorikens *copiā*, i dess innebörd av individens kommunikativa repertoar – det vill säga de genom erfarenheten tillgängliga resurser av språk, stil och framställningsmässig variation – som står individen till förfogande vid förmedlandet av ett visst budskap till en viss publik.

¹⁰² Här skulle man kunna fundera över hur pass mycket stöd för en fungerande undervisningsverksamhet som lärarstudenterna erbjuds (eller "bjuds på") av sina elever. Vissa observationer låter ana att studenten snarast träder in i en formellt nödvändig roll, vars innehåll består i att fullfölja och kontrollera utförandet av ett antal givna ritual eller starkt rutinmässiga aktiviteter.

praktiker. Men villkoren för dessa praktiker är i någon mån också förhandlingsbara. För studenterna innebär detta som följer: Även om den enskilda studenten formellt har att acceptera den position som tilldelas, innebär inte det att vederbörande saknar manöverutrymme. Goffman (1983) diskuterar detta utifrån begreppen karaktärisering och social identitet, där det förstnämnda handlar om klassificering av individen som tillhörig en eller flera sociala kategorier, det andra, individualisering, om bestämning och erkännande av personbundet unika särdrag.¹⁰³ Det finns i diskussionen påtagliga likheter mellan Goffman och Bourdieu. Båda utgår från att individers eller grupper dispositioner relaterar till djupare liggande strukturer, som avgör den position som en grupp eller individ vid en viss tid har i ett bestämt socialt rum. Gemensamt är också att de sociala positionerna förklaras som relationella. De indikerar sociala skillnader, med stark betoning av individen som aktör och praktiker. Så talar Bourdieu (1994) om individerna som "handlande och kunskapssökande agenter begåvade med ett *praktiskt sinne*" varmed menas "ett förvärvat system av preferenser, principer för att betrakta och göra distinktioner [...], stabila kognitiva strukturer [...] och handlingsscheman som styr hur situationen skall uppfattas och vilken reaktion som är mest ändamålsenlig" (s 37).¹⁰⁴ Människans strävan att försöka använda en personlig praktisk klokskap är något som både Bourdieu och Goffman uppfattar närmast ofrånkomligt. Detta gäller inte minst för att människan ska kunna bibehålla föreställningar om samhället som meningsfullt.

Men mellan Bourdieu och Goffman finns även skillnader. Bourdieu talar om den sociala praktiken som ett socialt rum sammansatt av sociala fält. Personligheten motsvaras av den socialt konstruerade individens samlade kapacitet att fungera som agent inom ett eller flera av dessa fält. Goffmans identitetsbegrepp ter sig mera sammansatt (jfr Persson, 2012), och kan uppfattas bestå av tre delar. Den första delen, individens sociala status, motsvarar dennes inplacering i olika sociala strukturer, och uppvisar således närhet till vad Bourdieu talar om som individens position inom ett socialt fält. Den andra delen, den personliga identiteten, handlar om det "personliga" i framträdande och stil och vad som gör det möjligt att särskilja individen från andra inom samma sociala kategori. I någon mån har också denna del sin motsvarighet i Bourdieu uppfattning om personligheten. Den tredje delen, jag-identiteten, särskiljer däremot Goffman från Bourdieu. Vad Goffman betonar är den större betydelsen av individens inre tankevärld och psykologi, sådan denna motsvaras av individens

¹⁰³ Goffman (1983) använder begreppen *categoric* respektive *individual*.

¹⁰⁴ Detta praktiska sinne för vad som bör göras i en given situation motsvaras hos Bourdieu (1979/1986) av begreppet *habitus*. Jämför även Polanyis och Ryles diskussioner om den nödvändiga förbindelsen mellan *knowing what* och *knowing how*, alternativt *wissen* och *können*. En detalj, som antyder att Deweys tänkande haft viss påverkan på Bourdieu, gäller Deweys definition av *habitus*. Enligt Dewey inbegriper *habitus* attityder, känslor, förhållningssätt, benägenhet och praktiker (göranden) – utifrån en tanke om att erfarenheten förändrar individens förståelsehorisont (1938, s 27).

självuppfattning och självkänsla – med andra ord vad denne upplever sig vara förmögen till. Även om jag-identiteten kan uppfattas ”inneboende” i individen finns anledning att förmoda att just denna är något som i påtaglig grad är under förhandling när studenten möter skolans praktiker. Vad som är funktionellt beteende i undervisningen, eller passande den kollegiala interaktionen, följer nämligen av sådant som studenten inte på förhand kan veta eller ha utvecklat nämnvärd beredskap inför. En betydande del i villkoren för studentens framträdande är alltså inte bara tysta, utan beror av sociala omständigheter och sammanhang bortom studentens räckvidd och insyn. I så avseende är den enskilda studentens lärande ett lärande på unika villkor.

Detta påstående är emellertid inte invändningsfritt. Även om det inte finns någon socialt allmängiltig undervisningssituation¹⁰⁵ kan vi konstatera att undervisningen måste uppvisa ett antal likartade egenskaper (grundmönster) för att vara igenkännbar som just undervisningsverksamhet. Med Goffman skulle man kunna hävda en allmänmänsklig tendens att kategorisera situationer på ett sådant sätt att det med respektive kategori följer en doxisk uppsättning föreställningar om hur det bör vara. Interaktionsordningen blir härmed den sociala logik som följer av en institutionaliserad repertoar av normerade beteenden, där normerna också avgör vad deltagarna kan förvänta i situationer som ännu inte inträffat. Därmed bestämmer interaktionsordningen inte bara förutsättningarna för att passa in i verksamheten, utan också det utrymme för avvikelse som kan medges.

Performance, inramning och kommunikativa samspel

Detta leder vidare till begreppet *performance*. *Performance* samspelar i senare delar av Goffmans arbeten med Ichheisers intrycksstyrning (*impression management*).¹⁰⁶ Jag har dock valt att hålla mig till det förra begreppet. Anledningen är följande: Vanligen översätts *performance* med framträdande, eller (att) framträda. I detta ligger att någon eller någonting stiger fram inför offentligheten, alternativt på ett mera bildligt plan framgår för vårt medvetande eller ”visar sig för blicken”.¹⁰⁷ För mina syften ter sig denna definition begränsad, inte minst som den effekt individen gör på andra i en social situation vanligen överskrider framträdandet som endast ett framvisande eller

¹⁰⁵ Denna skulle i så fall vara oberoende av de sociala omständigheterna.

¹⁰⁶ Ichheisers *Apperances and Realities* (1970) är liksom Goffmans forskning orienterad mot vad man skulle kunna benämna missförstånd i sociala situationer. En av Ichheisers grundsatser är för övrigt att det intryck vi har av andra alltid är bedrägligt eller fel. Vidare gör Ichheiser en analytisk distinktion mellan begreppen expression och impression som uppvisar viss närhet till Goffmans diskussion om intrycksstyrning (*impression management*). För Ichheiser liksom Goffman är det receptionen av intryck (snarare än expressiva uttryck) som ligger i fokus – liksom de mekanismer som gör det möjligt att förstå ett socialt beteende på ett visst sätt.

¹⁰⁷ SAOB, sökord ”framträda”.

synliggörande. En mera funktionell definition erbjuder Goffman (1959/1974) med *performance* som ”den samlade aktiviteten hos en viss deltagare vid ett givet tillfälle som tjänar till att på ett eller annat sätt påverka någon av de andra deltagarna” (s 23).¹⁰⁸ I föreliggande studie tycks denna definition vara att föredra då fokus ligger på studenternas interaktion och praktiker i undervisningen av elever. Begreppet *performance* motiveras därtill av sin etymologi. Begreppet härrör från gammalfranskans *par fournir*, vilket kan översättas med att till fullbordande forma eller rusta någon (något). I denna innebörd – att forma någon så att denne förses med redskapen för att kunna framträda som bekräftad och begriplig – får det i undersökningen sin rättvisande innebörd. *Performance*, som framträdande i en förväntad roll, adresserar dessutom problemet rörande vilka signaler rolltagaren sänder ut mer och mindre avsiktligt. Goffman framhåller att analysen fordrar uppmärksamhet även på dessa signaler (och signalsystem) som inte nödvändigtvis är direkt synbara eller konkreta men som ändå kommuniceras och som andra kan känna av och reagera inför. Det är inte heller självklart att dessa signaler – kommunicerade med olika grad av avsikt eller medvetenhet – uppvisar nämnvärd samstämmighet.¹⁰⁹ Snarare ligger det i analysen att beskriva och förstå hur dessa signalsystem både kan samspela och konkurrera (jfr Goffman, 1974).

Det kan här vara på sin plats att återvända till begreppet *frame* eller *framing*, som Goffman liknar vid hur en tavelram fångar och håller kvar tavlans motiv. I denna bildliga mening omfattar begreppet både själva ramen och det som ramen gör med sitt motiv. Goffman uppfattar hela vår tillvaro som *framed*.¹¹⁰ I essän *Normal Appearances* (1971/2010) diskuteras exempelvis vardagslivets ”furnished frame” som oundgänglig för att vi ska kunna förhålla oss till de krav som konventionella framträdanden och praktiker ställer. Omsatt i undervisning skulle man kunna säga att *framing* handlar om hur läraren föreskriver och får bifall för – alternativt med eleverna förhandlar – hur man kan förstå den förevarande undervisningssituationen, inbegripet dess innehåll, former och villkor för verksamhet. Som framgår finns ett nära samband mellan undervisningens iscensättning, dess *framing* och valet av interaktionsstrategier. I studentens *performance* ligger en föreställning om vad andra deltagare förväntar. Denna anpassning är nödvändig för att få eleverna med sig. Förutsättningen är någon grad av rolldistans – en kritisk medvetenhet om att lärarrollen är en spelad roll. Utan rolldistans blir det problematiskt att kunna se sig själv utifrån – med ”den andres” blick – och därmed kunna kontrollera och reglera sitt beteende. Studenten involveras således i en på samma gång socialt interaktiv som reflexiv process, där syftet är att lära sig svara mot

¹⁰⁸ För Goffman är det ofrånkomligt att aktivitet – för att vara begriplig och funktionell – har sin förankring i socialt stabila/stabiliserande handlingsmönster (kulturella rutiner).

¹⁰⁹ Att jämföra med Ichheisers uppfattning om spänningen mellan det personliga uttrycket (expressionen) och hur detta (som impression) påverkar den sociala omgivningen.

¹¹⁰ Jfr begreppets mera dubiösa bibetydelser i engelskan, vartill hör bl a ”att sätta dit någon”, eller att ”koka ihop något” för att spela någon ett spratt.

de normerande villkor som råder i en viss typ av social situation. Studentens *performance* blir därmed också en fråga om att hantera situationen på ett sådant sätt att egna beteenden ser ut att sammanfalla med de normer och förväntningar som övriga närvarande kan erkänna (jfr Goffman, 1959/1974).

Detta visar hur nära begreppen *performance* och *framing* i praktiken ligger varandra. Medan *performance* kan förklaras som en strategiskt riktad aktivitet för att övertala/övertyga (persuasio) andra om giltigheten i egna beteenden, handlar *framing*¹¹¹ om att försöka aktivera en kognitiv eller socialt meningsfull "bakgrund" för något som sändaren vill ska uppfattas eller förstås på ett visst sätt. Medan studentens *performance* avser att etablera gynnsamma villkor för egen trovärdighet, handlar *framing* om ett erbjudande av förståelsemässiga förutsättningar för (en viss) tolkning av situationen. Att detta inte ger sig själv, för oss vidare till frågan om motstånd.

Det insamlade materialet redovisar ett antal olika strategier och tillämpningar för styrning och hantering av motstånd. Detta är knappast förvånande. Undervisning och pedagogik bottnar i olika sätt att försöka förändra deltagarnas föreställningsvärld, förståelse, förhållningssätt eller beteende. För att undervisningen inte ska haverera är det därför nödvändigt att hitta ett tillstånd av gemensamt försvarbar jämvikt. Detta är inte ett tillstånd av stabil social harmoni eller konsensus – och kan heller inte vara det. För (den blivande) läraren rör det sig snarast om en strategisk förmåga att etablera en maktbalans där iblandade parter finner det lämpligt att samspela som alternativ till ökad sårbarhet eller annan risk för förlust eller skada (Goffman, 1959/1974). Frågor som följer handlar om hur spelet upprätthålls och vilka tecken eller omständigheter som utlöser instabilitet – och hur undervisningen utifrån behov kan återföras till *modus vivendi*. Materialet genererar därtill frågor om studenternas strategier för att begränsa uttrycken för motstånd, hur de förebygger urladdningar, bräckligheten i valda arrangemang men också hur enskilda studenter hanterar att framhärda under motstånd – och vad som därmed är viljans eller sårbarhetens pris. Till detta kommer förstås frågan om vad som händer när balansen eller "svänget" plötsligt inställer sig, och undervisningen finner sin pedagogiska rytm.

¹¹¹ Begreppet bakgrund används här i betydelsen nödvändig fond eller referenspunkt, som gör det kognitivt möjligt att förhålla sig till det som ska framträda, lyftas fram eller synliggöras i förgrunden. Detta antagande verkar för övrigt ligga väl i linje med den konstnärliga rumslighet – t ex *front stage/back stage* – som präglar Goffmans teori.

Referenser

- Bernstein, B. (1973). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. Brown, R. (Ed.). *Knowledge, Education, and Cultural Change – Papers on the Sociology of Education*. London: Tavistock.
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and invisible. *Studies in the Learning Sciences 2*. OECD: Centre for educational research and development. Washington D.C.
- Bernstein, B. (1983a). En modell över koder, modaliteter och den kulturella reproduktionsprocessen. Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, B. (1983b). Några aspekter av relationerna mellan utbildning och produktion. Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, B. (1983c). Angående tingens klassificering. Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: LiberFörlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1979). Distinktionen: Habitus och livsstilarnas rum. Bourdieu, P. (1986) *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bourdieu, P. (1994). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Broady, D. (1980, 1981). *Den dolda läroplanen. KRUT-artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion Bokförlag. [Artikel 5 Den dolda läroplanen, KRUT 16, december 1980]
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999, årg. 4 nr 1, s 111-121.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed). London and New York: Routledge.
- Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige* 1999, årg. 4 nr 1, s 5-29.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dewey, J. (1902/1904/1906). *The Educational Situation*. Chicago Ill.: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1899/1900 alt. 2:nd ed 1915). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, Volume 24, issue 3, (pp 177-181). Sage Publications.

- Geertz, C. (1973). "Thick Description. Towards an Interpretative Theory of Culture". Geertz, C. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1960). *The Religion of Java*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Goffman, E. (1959/1974). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books. [i svensk översättning 1974 av S. Bergström under titeln *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma]
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Doubleday & Company Inc. [i svensk översättning av G. Fredriksson 1973, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag; även nyutgåva 2014, Lund: Studentlitteratur]
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, Inc. [Fun in Games]
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. [i svensk översättning av R. Matz, 1971, under titeln *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén & Sjögren, även Norstedts Akademiska Förlag, 1972]
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books. [On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction]
- Goffman, E. (1971/2010). Normal Appearances. *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books. [nyutgåva 2010, New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers]
- Goffman, E. (1974). Breaking Frame. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review* 48 (1), pp 1-17.
- Gonos, G. 1980. The Class Position of Goffman's Sociology: Social Origins of an American Structuralism. *The View from Goffman*. Ditton, J. (ed). London: Palgrave Macmillan. [pp 134-169]
- Ichheiser, G. (1970). *Appearances and Realities*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Jackson, P. W. (1966). The Student's World. *The Elementary School Journal*, April, 1966.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [även nyutgåva 1990. New York and London: Teachers College Press (Columbia University)]
- Jung, C. G. (1953). *Two Essays on Analytical Psychology*. New York: Pantheon Books. [se även *Collected Works of C. G. Jung, Vol 7*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press]
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and research on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. [Akademisk avhandling]
- Lundgren, U. P. (1983). Utbildning och arbete. Bernstein, B. & Lundgren, U. P. *Makt, kontroll och pedagogik*. Stockholm: LiberFörlag.

- Lundin, K. (2019). Språkbruk och idrott. En studie av språkhandlingar i fyra olika idrottskontexter. Lund: Lunds universitet, Språk- och litteraturcentrum. [publicerad på idrottsforum.org 2019-10-10]
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. London: Routledge. [ursprungligen utgiven av Routledge & Kegan Paul Ltd.]
- Persson, A. (2014 (2015)). Framed School. Frame Factors, Frames and the Dynamics of Social Interaction in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2014. Lund University [publicerad online 2014].
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber AB.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press. [även nyutgåva 2013. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing]
- Polanyi, M. (1966/2013). *The Tacit Dimension*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press. [se även den reviderade versionen 2009, översättning av E. Backelin, 2013, Göteborg: Bokförlaget Daidalos]
- SAOB Svenska Akademiens Ordbok.
- Willis, P. (1977/1981). *Fostran till lönearbete*. Röda Bokförlaget. [översättning M. Thorell; originalets titel *Learning to labour*. Aldershot (UK): Gower Publishing Company Ltd.]

UNDERSÖKNINGENS EMPIRI: FRÅGOR, MATERIAL, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Med avsikten att ge en begriplig och välgrundad uppfattning om villkoren för studenters lärande, ställdes specifika krav på undersökningens empiri. Hit hörde att samla in ett relevant och tillräckligt fylligt material – men också att finna de avgränsningar som gjorde undersökningen hanterbar inom ett avhandlingsprojekt. Ett tidigt steg i denna process var att konkretisera avhandlingens problemställning i ett antal tillämpliga forskningsfrågor – vilka kunde bli vägledande för både insamlandet av materialet och den påföljande analysen.

Från problemställning till forskningsfrågor

Att ange ett syfte och beskriva en problemställning är inte samma sak som att formulera de frågor som kan användas för att söka meningsfulla svar i ett insamlat material. Frågor man från början formulerat visar sig intill omöjliga att besvara, samtidigt som materialet och analysen verkar erbjuda tänkvärda svar på delvis andra frågor. Frågorna speglar i så avseende en parallellprocess i forskningsprocessen: forskarens sätt att förstå sitt material och dess analytiska potential. Arbetet med att formulera forskningsfrågorna har därmed fortgått under stora delar av avhandlingsarbetet. De frågor jag slutligen landat i – och i analysen utnyttjat för att ”bända upp” materialet – lyder som följer:

- Vad kännetecknar de skolmiljöer vari VFU-studenterna lär sina praktiska yrkeskunskaper?
- Hur tar VFU-studenten, handledaren och eleverna sina roller och positioner i undervisningen?

- Vad händer med inramningen när en VFU-student tar över rollen som undervisande lärare?
- Vilka kunskaper, förmågor och resurser utnyttjar VFU-studenterna för att hantera sin undervisning?

Den kompletterande pedagogiska utbildningen

Beträffande undersökningens avgränsningar gällde att finna ett antal VFU-studenter som förväntades lära sig (ungefär) detsamma under likartade omständigheter. För att kunna följa dem som kollektiv, men också för tidsmässig hanterbarhet, var det påkallat att eftersöka dem inom samma utbildning. En av förekommande lärarutbildningar – den kompletterande pedagogiska utbildningen (KPU) – framstod härvid som särskilt lämplig. Här fanns en hanterbar variation i fråga om ämnen, inriktningar (mot arbete i grundskola respektive gymnasium) samt placeringar i socialt olika skolmiljöer.

I skrivande stund (2021) erbjuds den kompletterande pedagogiska utbildningen vid 22 högskolor och universitet. Utbildningen vänder sig till dem som redan har akademiska meriter i så kallade bristämnen vilka också är undervisningsämnen i den svenska skolan. Som bristämnen räknas matematik och naturvetenskapliga ämnen, språk (inbegripet svenska) samt vissa samhällsvetenskapliga ämnen. Genom utbildningen kan tidigare avklarade ämnesstudier kompletteras för ämneslärarexamen i ett eller flera ämnen. Enligt förordning (2011:686)¹¹² kan en student som genomgått kompletterande pedagogisk utbildning avlägga ämneslärarexamen på grundnivå eller avancerad nivå. Specifika regler kan, enligt förordning (2016:705), vara aktuella för studenter som har examen på forskarnivå.

Utbildningen erbjuds med inriktning mot årskurs 7-9 respektive gymnasiet, där den senare ger behörighet för undervisning även i årskurs 7-9. Till skillnad från ämneslärarutbildningen (ÄLU), som består av kombinationer av undervisningsämnen, är det inte ovanligt att studenter inom KPU:n får sin inledande behörighet i bara ett ämne. För tillträde till inriktningen mot årskurs 7-9 fordras minst 90 hp ämnesstudier i ett undervisningsämne. Kravet för inriktningen mot gymnasieskolan är 120 hp. Den tidsmässiga omfattningen av utbildningen är tre terminer (helfart) även om det förekommer att utbildningen erbjuds på halvfart. Av utbildningen omfattas 60 hp av kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan. Resterande 30 hp utgörs av den verksamhetsförlagda utbildningen, som omfattar 20 veckor och fördelar sig (i

¹¹² Se även förordning (2018:1508).

föreliggande undersökning) på tre perioder: vardera fem veckor i termin 1 och 2, respektive tio veckor i termin 3.

Materialets insamlande

I studien följde jag fjorton – från början femton – studenter över utbildningens VFU-perioder. Alla deltagare – förutom den student som tidigt valde att avbryta sina studier – genomförde sin verksamhetsförlagda utbildning inom sagda tre terminer. Studenterna som deltog i studien hade inriktning mot arbete i såväl årskurs 7-9 (4 studenter) som gymnasiet (10 studenter). I undersökningsgruppen ingick nio studenter med ett undervisningsämne, fem studenter med två undervisningsämnena. Där studenterna hade två undervisningsämnena rörde det sig i samtliga fall om kombinationer av språkämnen. Bland studenterna med endast ett undervisningsämne hade fem studenter inriktning mot matematik och naturvetenskap, fyra mot språk. I studien fanns ingen representation av studenter med samhällsvetenskapliga ämnen.

Insamlingen av studiens empiriska material ser ut som följer. För överskådlighet har jag valt att redovisa alla ingående moment i tabellform. Som framgår anges även formerna för dokumentation och analys.

Tabell nr 1. Redovisning av materialets insamlande, inbegripet formerna för dokumentation och analys.

Steg/tidsläge	Insamlat material	Form för dokumentation	Form för analys
1A, VT18	En pilotintervju med studenter ur den långa lärarutbildningen	Ljudupptagning	Tematisk
1B, VT18	En uppföljande kontrollintervju för relevansbedömning	Ljudupptagning	Kontroll: validering
2, VT18	Pre-VFU-intervjuer med undersökningsgruppens studenter (15 studenter fördelat på 4 intervjuer)	Ljudupptagning	Tematisk
3A, VT18	VFU 1: Observation av respektive students undervisning samt uppföljande samtal (14 studenter) ¹¹³	Fältanteckningar Observationsguide prövades	Analys enligt Goffman, med ramfaktoranalytiskt komplement
3B, VT18	Enskild skriftlig beskrivning av lärorik händelse (12 av 14 studenter)	Skriftlig beskrivning	Kontroll: validering
4A, HT18	VFU 2: Observation av respektive students undervisning (14 studenter)	Fältanteckningar	Analys enligt Goffman, med ramfaktoranalytiska komplement
4B, HT18	VFU 2: Uppföljande intervju vari både student och (om möjligt) handledare deltog (14 studenter)	Ljudupptagning förutom i ett fall där intervjun av praktiska omständigheter fick genomföras skriftligt	Kontroll: validering
5A, VT19	VFU 3: Observation av respektive students undervisning (14 studenter)	Fältanteckningar	Analys enligt Goffman, med ramfaktoranalytiska komplement
5B, VT19	VFU 3: Uppföljande intervju med varje student enskild intervju (14 studenter)	Ljudupptagning	Kontroll: validering

¹¹³ Vid det första observationstillfället genomfördes uppföljande samtal i avsikt att få en indikation på att det jag noterat kunde uppfattas relevant även av studenten. Dessa samtal fungerade som informell deltagarvalidering. Det förekom att jag gjorde noteringar under dessa samtal.

Sammantaget omfattar materialet – utöver inspelningarna av pilot-, kontroll- och pre-VFU-intervjuer – 42 dokumenterade lektionsobservationer fördelade på tre omgångar (termin 1-3, 14 observationer/termin), samt 28 uppföljande intervjuer fördelade på två omgångar à 14 intervjuer (termin 2 och 3). I renskrivna anteckningar omfattar lektionsobservationerna ca 300 A4-sidor, de inspelade intervjuerna ca 35 timmar.¹¹⁴

Pilot- och kontrollintervju

Det dokumenterade intervjumaterialet fördelar sig på fem kategorier: (1) pilot-, (2) kontroll- och (3) pre-VFU-intervjuer samt (4) uppföljande intervju VFU 2 respektive (5) uppföljande intervju VFU 3. Avsikten med pilotintervjun var att testa frågor som kunde användas i huvudstudien, men också att få en inledande uppfattning om studenters förväntningar på utbildningens verksamhetsförlagda delar. Pilotintervjun genomfördes med en grupp om sju studenter inom lärarutbildningen (ÄLU).¹¹⁵

De frågor som intervjun utgick från gällde *vad* studenterna förväntade att lära av praktiska yrkeskunskaper, *hur* de förväntade att detta lärande skulle ske samt *när* de förutsåg särskilt viktiga lärandetilfällen. Till dessa frågor fogades under intervjuens gång följdfrågor. Vissa av dessa hade dock snarast karaktär av återkopplingar på avgivna svar eller reflektioner. Alla studenter som medverkade uttalade sig i berättande eller utredande form vid minst två tillfällen. Diskussionen präglades av allmän hjälpsamhet att vidareutveckla och fördjupa varandras uppslag och tankar.

Intervjusvaren underkastades tematisk analys. Ur denna – mera explorativa – analys framgick möjligheten att gruppera svaren i några större teman. Dessa skulle kunna formuleras enligt följande: (1) mötet med en ny social organisation, (2) vad lärandet kan vara med utgångspunkt i studentrollen, och (3) strategier för att bli tryggare i yrkesrollen. Vad analysen påvisade var därtill ett antal spänningar i yrkesrollens praktiker. Dessa spänningar kunde åskådliggöras i ett antal tematiska axlar, se Bilaga J.

För att pröva pilotintervjuns svar mot praktiken – men också för att pröva giltigheten i nämnda spänningar – genomfördes en kontrollintervju. De tematiska axlarna användes härvid som utgångspunkt för ett samtal om praktiska yrkeskunskaper mellan en VFU-student (som genomförde VFU 1) och dennes handledare. Sedan även detta

¹¹⁴ Observationsanteckningarna renskrevs i Calibri, 12 punkter, enkelt radavstånd. Medan pilot- och pre-VFU-intervjuer omfattande vardera en till en och en halv timme, var variationen i de uppföljande intervjuerna större. De sistnämnda varade från ca 20 minuter till intervjuer på över timmen. De 12 beskrivningarna av situationer som studenter ansåg viktiga för lärandet av praktiska yrkeskunskaper, användes främst som stöd inför kommande val av situationer för fördjupad analys.

¹¹⁵ Studenterna i pilotintervjun rekryterades på frivilligbasis, och hade alla inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9. För möjlig jämförbarhet med huvudstudien rekryterades studenterna bland dem som hade behörighet att genomföra sin inledande VFU, men ännu inte genomfört den.

material genomgått granskning, fastställdes frågorna inför pre-VFU-intervjuerna i studiens huvuddel.

Pre-VFU-intervjuerna

Huvudstudien påbörjades en månad efter pilot- och kontrollintervjuerna. Rekryteringen av deltagare skedde vid ett undervisningstillfälle i den kompletterande pedagogiska utbildningen då jag presenterade mitt avhandlingsprojekt. Efter presentationen frågade jag om det fanns några frivilliga som skulle vilja delta i studien, varpå femton studenter anmälde sig. Att det från början var femton studenter, innebär att det finns femton studenters röster i materialet från pre-VFU-intervjuerna.

Intervjuerna skedde i par eller mindre grupper. Sammantaget genomfördes fyra intervjuer. Vid den första deltog sex studenter, vid den andra fyra, vid den tredje tre och vid den fjärde två. Intervjuerna gjordes i en miljö som studenterna var bekanta med från sin utbildning. Den tidsmässiga omfattningen varierade något, men höll sig mellan en och en och en halv timme per intervju. Det framstod som en fördel att jag redan mött och förklarat projektet för de medverkande studenterna. De var bekanta med vad deltagandet innebar och i vilka former det förväntades ske. För den skriftliga information som erbjöds studenterna (och deras handledare), se Bilaga A, samt B, C och D.

De intervjufrågor jag utgick från var samma som i pilotintervjun men med förstärkt beredskap att behålla fokus på respektive fråga. Huvudfrågorna förblev *vad* man som student förväntade att lära (eller behövde lära) av praktiska yrkeskunskaper i VFU, *hur* man lärde detta, samt *när* (eller i vilka situationer/under vilka omständigheter) lärandet förväntades bli särskilt påtagligt.

Vid varje intervju förklarade jag inledningsvis dess syfte. Jag presenterade frågorna som bildade stommen i intervjun – och berättade att jag under intervjuens gång sannolikt skulle behöva ställa följdfrågor eller ibland begära förtydliganden. Vidare förklarade jag på nytt de forskningsetiska förutsättningarna – och fick dessutom varje deltagares muntliga bekräftelse på dennes frivilliga medverkan.¹¹⁶

Vid intervjuerna hade jag en uppgjord strategi för hanteringen av min egen roll. Så långt möjligt ville jag begränsa mitt inflytande och min påverkan. Visserligen var det jag som ställde frågorna, men tanken var att det var studenterna som skulle välja perspektiv, innehåll och förhållningssätt. Frågornas öppna karaktär erbjöd detta, men innebar också att studenternas diskussioner kunde generera mera oväntade reaktioner eller kritiker. Jag var därför beredd på att göra eller begära förtydliganden, ställa följdfrågor och ibland behöva kontrollera huruvida jag förstätt innebörden i ett inlägg.

¹¹⁶ Varje students bekräftelse på frivilligt deltagande finns på inspelningen av respektive intervju.

De inspelade intervjuerna underkastades en tematisk analys motsvarande pilotintervjun. Mitt sätt att närma mig inspelningarna var att låta forskningsfrågor styra lyssnandet. Jag har vid upprepade tillfällen lyssnat till de inspelade intervjuerna, både som helheter och i enskilda delar. För bättre överblick skrevs samtliga intervjuer ut i form av referat. Däremot gjordes inte någon fullständig transkription, då mitt primära intresse låg i att identifiera teman och tematiska spänningar (snarare än i hur någon enskild student ordagrant formulerade sig).

VFU-organisationen i praktiken

Med syftet att beskriva och förstå studenternas villkor och förutsättningar i lärandet av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning, går det inte att bortse från påverkan av en rad yttre, praktisk-organisatoriska förändringar. Motsvarande förändringar torde i princip förekomma i alla lärarutbildningar, och man kan därför uppfatta dem som institutionaliserade variabler. Samtidigt påverkar de vissa studenter mer än andra. Följande tabell redovisar VFU:ns organisation för berörda studenter, inbegripet förekommande förändringar.

Tabell nr 2. Studenternas fördelning på handledare och skolor över de tre VFU-perioderna

Student	Ämnesinriktning	Skola/skolbyte	Handledare/byte av handledare	Fördelning i VFU 1, 2, 3 på Grundskola/Gymnasium
1	HUM	Ett byte, efter VFU 1	Byter handledare efter VFU 1, sedan samma handledare i VFU 2 och 3	Gr, Gy, Gy
2	HUM	Två byten, efter VFU 1 respektive VFU 2 (och under VFU 3)	Byter handledare efter VFU 1, efter VFU 2 och dessutom under VFU 3	Gr, Gy, Gy/Gr
3	HUM	Samma placering	Samma handledare	Gy, Gy, Gy
4	HUM	Samma placering	Samma handledare	Gy, Gy, Gy
5	NV/M	Samma placering	Samma handledare	Gy, Gy, Gy
6	NV/M	Samma placering	Samma handledare	Gr, Gr, Gr
7	HUM	Ett byte, efter VFU 1	Byter handledare efter VFU 1, sedan samma handledare i VFU 2 och 3	Gr, Gy, Gy
8	HUM	Samma placering	Samma handledare*	Gy, Gy, Gy
9	NV/M	Samma placering	Samma handledare*	Gy, Gy, Gy
10	HUM	Två byten, efter VFU 1 och VFU 2	Byter handledare efter VFU 1 och 2*	Gr, Gy, Gy
11	NV/M	Ett byte, efter VFU 2	Byter handledare efter VFU 2	Gy, Gy, Gr
12	HUM	Ett byte, efter VFU 1	Byter handledare efter VFU 1, sedan samma handledare i VFU 2 och 3	Gr, Gr, Gr
13	NV/M	Samma skola	Byter handledare efter VFU 2	Gr, Gr, Gr
14	HUM	Samma skola	Byter handledare efter VFU 1, men behåller sedan en handledare*	Gr, Gr, Gr
15	-	-	-	-

*Studenten har under någon period två (eller i ett fall tre) handledare.

Flertalet studenter gjorde sina båda inledande VFU-perioder på samma skola. Bland dessa studenter förekom enstaka byten av handledare.¹¹⁷ I några fall innebar den andra VFU-perioden dessutom byte av undervisningsämne. Där så skedde, innebar bytet ett skifte från ett språkämne till ett annat. I de fem fall där studenterna bytte både skola och handledare, var främsta anledningen att studenterna hade inriktning mot undervisning i gymnasiet men – till följd av svårigheter att hitta platser – inledningsvis hade tilldelats plats på grundskolans högstadium. Fördelningen av studenter på grundskolor respektive gymnasieskolor ändrades därmed från åtta grundskolor och sex gymnasieskolor (i VFU 1), till tio studenter inom gymnasieskolan och fyra inom grundskolan (VFU 2).

Inför den tredje VFU-perioden bytte tre studenter både skola och handledare. I ett ytterligare fall fick en student byta handledare, eftersom den tidigare handledaren slutade sin tjänst på skolan.¹¹⁸ För de studenter som bytte både skola och handledare, innebar förändringen att en student bytte från gymnasiet till högstadiet (för att kunna göra sin VFU inom tjänst), en student tilldelades ny placering och handledare, och en student bytte från en gymnasieskola till en annan för att få undervisa på gymnasienivå även i sitt andra språkämne. Sammantaget fördelade sig studenterna i VFU 3 därmed på nio gymnasieskolor och fem grundskolor.¹¹⁹

Vid observationstillfället i VFU 3 undervisade tretton av fjorton studenter i något av de ämnen som de undervisat i under VFU 1 eller 2.¹²⁰ Genom hela undersökningen behölls fördelningen på nio studenter med undervisning inom humanistiska ämnen, fem studenter med undervisning inom matematik och naturvetenskap.

Observationerna

Fältundersökningen utgick från tanken att det praktiska lärandet sker i så kallad bred överföring – där interagerande människor befinner sig ”i varandras omedelbara fysiska närhet” (Persson, 2012, s 320). Insamlingen av observationer från studenternas undervisning skedde i form av anteckningar, vilka renskrevs i omedelbar anslutning till respektive observationstillfälle.¹²¹ Tidsspannet mellan insamling (dokumentation) och

¹¹⁷ Beroende på lokala förutsättningar (lärares ämneskombinationer, undervisningsomfattning och tjänsteutrymme) tilldelades vissa studenter under VFU 1 och 2 mer än en handledare.

¹¹⁸ Skälen till dessa byten var enskilda önskemål om att få undervisa i ämnet på viss stadienivå, möjligheten att få en VFU-plats i hemkommunen samt att göra VFU inom tjänst.

¹¹⁹ Ytterligare en student bytte placering under pågående period. Efter att ha inlett perioden på en gymnasieskola bytte studenten (efter mitt observationsbesök) till en grundskola.

¹²⁰ Därtill förekommer ett mera svårbestämt fall. Lektionen vid observationstillfället inbegrep två naturvetenskapliga ämnen, varav det ena var det ämne som ingick i studentens utbildning.

¹²¹ Beaktat att jag sedan mer än tio år har gjort detaljerade anteckningar vid hundratals VFU-besök, har jag viss vana av att anteckna i högt tempo medan jag följer det som händer i studentens undervisning.

renskrift har genomgående varit minimalt. Ofta renskrevs anteckningarna bara några timmar efter observation. Därmed uppfattar jag också att dokumentationerna i hög grad kunde behålla sin detaljrikedom, nyansering och känsla av helhetsförståelse för det som pågick under lektionen. Frågor om materialets relevans och trovärdighet har dock varit ständigt återkommande – inte minst i situationer där oväntade eller till synes svårförståeliga händelser inträffat. Mitt sätt att bibehålla materialets representativa styrka har varit att i situationen försöka förhålla mig som (fortsatt) neutral iakttagare. Där det uppstått problem eller oklarheter har jag bara noterat vad som hänt. Vidare har jag försökt att samla in ett jämförelsevis omfattande material, för att återkommande kunna pröva dess representativitet eller förankring. Ett ytterligare sätt att stabilisera materialinsamlingen har varit att genomföra observationerna (med uppföljande intervjuer och renskrivning) efter ett mönster som upprepade sig i varje VFU-period. I anslutning till att studenterna påbörjade en VFU-period planerades mitt observationsbesök med var och en. Studenterna hade härvid möjlighet att samråda med sina handledare innan de inkom med förslag på lämplig tid för besök. Strax innan besöket gjordes en kort avstämning, så att inget oväntat kommit i vägen för studenten, eller att mitt besök riskerade att krocka med schemabrytande eller annan aktivitet.¹²² Vid respektive besök var jag på plats i god tid före lektion. Tanken var att denna stund minskade studentens eventuella anspänning genom att vi i lugn och ro kunde samtala och kanske ta en kopp kaffe. Detta var också ett sätt att få en uppfattning om eventuella revideringar i studentens planering, liksom för att få en känsla för de yttre villkor som studenten verkade under. Dessutom hann jag vanligen träffa handledaren. Vid samtliga observationsbesök tilldrog sig studentens undervisning i klassrummet, även om det förekom tillfälligt utnyttjande av intilliggande grupprum eller bibliotek.

Observationerna i VFU 1 innebar att jag fick se studenterna i en undervisningsmiljö som var ny för dem.¹²³ Inför lektionen blev det vanligen lite småprat om de förestående aktiviteterna och några ord om klassen, varefter studenten rekommenderade mig lämplig placering – ganska ofta jämte handledaren. Vid samtliga observationer hade jag god överblick över klassrummet och det utrymme som studenten agerade i. Vid lektionsstart presenterades jag (i allmänhet) för eleverna, varefter studenten genomförde sin undervisning utan min inblandning annat än som observatör. Fortlöpande noterade jag studentens agerande, liksom vad som hände i studentens interaktion med eleverna.

Observationerna i VFU 2 och VFU 3 genomfördes efter motsvarande upplägg. Skillnaden var att jag och studenterna efter hand lärde känna varandra bättre, och att

Icke desto mindre insåg jag behovet av att vara mycket fokuserad för att kunna göra studenternas undervisning rättvisa i dokumentationen.

¹²² Där jag även hade en roll som VFU-lärare, var det viktigt att i samförstånd med berörda studenter tydliggöra skillnaden mellan mina roller.

¹²³ Undantaget ett fall där studenten gjorde VFU på den skola där vederbörande uppbar tjänst.

det etablerades en rutin för besökens genomförande. Utöver en tydligare bild av de förutsättningar och villkor som studenterna verkade under, nyanserades också min uppfattning om den personlighet, stil och framtoning varmed studenten framträdde i sin undervisning och omtalade sin yrkesroll. Beaktat skillnader i lektionernas längd, liksom graden av interaktiva samspel, kom dokumentationerna att omfatta mellan (som lägst) fyra och åtta A4-sidor per lektionstillfälle, renskrivna i Calibri, 12 punkter, enkelt radavstånd. Som ytterligare åtgärd för att stabilisera – men också säkra min egen uppmärksamhet och skärpa i observationerna – använde jag observationsguider som stöd i fältarbetet, se Bilaga E, F och G.

De uppföljande intervjuerna

Trovärdigheten i ett observationsmaterial kan alltid diskuteras. Jag har i tidigare avsnitt berört denna fråga med stöd av både Geertz och Goffman, men det har ändå legat kvar en osäkerhet kring den giltighet och trovärdighet som observationsanteckningarna erbjuder. Mitt sätt att hantera denna problematik har varit att pröva mina noteringar mot studenternas egna perspektiv (på) och tankar om sitt lärande.

I anslutning till observationstillfället i VFU 1 erbjöd jag studenterna ett uppföljande samtal utifrån mina iakttagelser. Utöver att ge studenten viss inblick i mina iakttagelser, fanns också tanken att jag skulle få en uppfattning om dessas relevans och trovärdighet. Efter vad som framkom i nämnda samtal, valde jag att i VFU 2 och 3 genomföra mera organiserade, uppföljande intervjuer. Intervjuerna behandlade vid båda tillfällena vad studenterna uppfattade som betydelsefulla delar i sitt pågående lärande av praktiska yrkeskunskaper. Till skillnad från samtalen i VFU 1 spelades dessa intervjuer in. Intervjuernas längd varierade mellan 20 och 40 minuter, även om det förekom intervjuer som överskred timmen. Intervjuguiderna återfinns i Bilaga H och I.

I VFU 2 genomfördes intervjuerna med (om möjligt) både studenten och dennes handledare närvarande – i VFU 3 endast med studenten.¹²⁴ Anledningen till att jag önskade handledarens deltagande vid den förra, var en förmodan om att denne vid behov skulle kunna stödja studenten eller bistå med ett bredare och mera fördjupat perspektiv på studentens lärande, vilket studenten själv kanske inte ännu fann möjligt att artikulera. Vid genomförandet tyckte jag mig dock uppfatta att studenterna generellt verkade trygga i dessa intervjuer. Flertalet verkade också bekväma i att reflektera över sitt pågående lärande. I VFU 3 valde jag därför bort handledarens röst, för att i stället bara lyssna till studenten – den nu snart färdige läraren.

¹²⁴ Handledares deltagande var inte möjligt vid alla intervjuer i VFU 2. Därtill förekommer intervjuer där handledarens delaktighet (i samtalet) är mycket begränsad.

Anledningen till att jag i analysen (trots tillgången till ett omfattande intervjumaterial) gett företräde för observationerna, är att jag uppfattar en skillnad mellan vad en erfaren iakttagare kan se och formulera, och det perspektiv som studenterna under pågående utbildning kan ha på sitt lärande.¹²⁵ I enstaka fall är passningen mellan vad observationerna visar och vad studenten säger inte heller helt övertygande. Jag har därför valt att utnyttja intervjumaterialet i begränsat urval – i första hand där det på ett eller annat sätt hjälpt till att inrama, illustrera, förklara eller problematisera villkoren för studenternas lärande. Jag är samtidigt medveten om att man i en större – alternativt uppföljande – studie skulle kunna utnyttja betydligt mer av potentialen i detta material. Detta hade emellertid blivit en annan studie, med tendens att röra sig bort från den omedelbara undervisningspraktiken till förmån för (ytterligare) en studie av hur studenter utvecklar ett reflexivt förhållningssätt till sina praktiker.

Analysens första steg: färgkodning av observationsanteckningarna

Analysen av det insamlade observationsmaterialet har skett i två steg. Att på detta sätt ”bromsa upp” den analytiska processen, har varit en medveten strategi för att undvika snabba rörelser mot oklart grundade resultat och slutsatser. Analysens första steg innebar en färgkodning av observationsanteckningarna.¹²⁶ Vad som motiverade färgkodningen var behovet av strukturerad överblick över fördelningen av olika sociala aktiviteter i studenternas undervisning. Därtill behövdes den som stöd för att identifiera ramfaktorteoretiska och skolkulturella inslag. Kodningen genomfördes enligt den kodnyckel som finns i Bilaga K, med en uppdelning på fyra större kategorier (inbegripet förekommande underkategorier):

- Ramfaktorteoretiska villkor och konkreta uttryck som utmärker den institutionella kultur vari studenten lär sig undervisa. Vad den fysiska skolmiljön signalerar rörande självbild och självförståelse.
- Roller och positioner – tecken på hur de olika aktörerna (student, handledare, elever) intar, bevakar och framträder i sina roller och positioner.
- Undervisningens iscensättning, kommunikation, interaktion. Hur studenten iscensätter och erbjuder/bedriver verksamhet.

¹²⁵ Jfr bland annat Kagan, 1992; Darling-Hammond, 2000; Webster-Wright, 2009. Beträffande hur lärare utvecklar en förståelse i praktiken, se även Korthagen, Loughran och Russel, 2006 respektive Bainbridge, 2011.

¹²⁶ Dessa omfattade närmare 100 A4-sidor per VFU-period (totalt ca 300 A4), utskrivna i Calibri, 12 punkter, enkelt radavstånd.

- Förhållningssätt, sociala attityder, anständighetsnormer och beteendekoder i mötet mellan student och elever – respektive student och handledare.

Med färgkodningen erhöles ett mönster att likna vid en strukturerad beskrivning av de beteenden, interaktionsmönster och försök till rolltagning som förekom i undervisningen. Nämnade aktiviteter uppvisade påtaglig variation mellan olika studenter undervisning. Exempelvis förekom avsevärda skillnader beträffande iscensättning och styrningsstrategier, beträffande personligt inflytande och dominans, hur de kommunicerade undervisningens innehåll samt de former i vilka eleverna signalerade motstånd respektive följsamhet. Vad färgkodningen bidrog med var således att identifiera möjliga ingångar till fördjupad analys. Dessutom framgick ett behov av att i den fortsatta processen bli ytterligare uppmärksam på de olika skolornas institutionella självförståelse och självrepresentation. De institutionella villkoren – ramfaktorerna – utövade ett påtagligt inflytande över den roll studenterna tilldelades och hur de i praktiken kunde framträda och förhålla sig.

Analysens andra steg: fördjupningen

Mot bakgrund av färgkodningen styrktes antagandet att kritiska situationer i undervisningen var betydelsefulla för att närma sig en förståelse av studenternas villkor i lärandet av praktiska yrkeskunskaper. I dessa ögonblick fordrades något speciellt av dem, vilket innebar en omedelbar aktivering av personliga strategier, resurser och förmågor. Kraven på direkt handling verkade påverka studenternas känslor. Av intervjujävaren¹²⁷ framgår också att nämnda situationer fortsatt bearbetades i studenternas medvetande. Kritiska situationer bildade en typ av kärnor eller brytpunkter i ett lärande med konsekvenser för studenternas fortsatta val av förhållningssätt och praktiker. Det var med stöd i dessa iakttagelser som modellen för den fördjupade analysen utformades. Även denna riktades mot fyra större kategorier. Den första följer Bernstein, de tre senare Goffman.

Kategori 1

Den första kategorin fungerar närmast som ett stabiliserande ramverk för att kunna förhålla sig till att studenterna placerats i institutionella kulturer där skilda sociala

¹²⁷ Det förekom vid något tillfälle även att jag (efter lektionen) fick frågan om hur jag själv – mot bakgrund av en större erfarenhet – skulle ha hanterat den uppkomna situationen.

förutsättningar styr och formar vad som är meningsskapande verksamheter. På denna nivå behandlas det man skulle kunna tala om som (yttre) styrningsmekanismer¹²⁸ – det vill säga det sociala ramverk som formar den enskilda skolans självrepresentation och självförståelse och som kommer till uttryck i form av olika kulturella tecken eller koder. Dessa organisatoriska och strukturella förutsättningar ligger i första hand på ramfaktorteoretisk nivå.

Kategori 2

I denna kategori framträder kopplingarna till Goffman. Här fokuseras hur olika aktörer framträder inför andra – och hur de därvid markerar och bevakar sina roller och sociala positioner. Analytiska begrepp som prövats på denna nivå är, utöver roll och position, rolltagning och *face* (fasad, ansikte, mask, *persona*), *appearance* (framträdande) som ”a coming before the public or an audience”, *body* (kropp) samt expressiv kontroll.

Kategori 3

Inom den tredje kategorin riktas uppmärksamheten mot studentens *performance* i rollen som iscensättare av – och ledare för – undervisningen. Den centrala frågan handlar om hur studenten får till stånd undervisningsverksamhet, och med upprätthållande av en interaktionsordning fungerar som lärare i samspelet med eleverna. Hit kan kopplas olika typer av strategiska val för att passera i det sociala spelet. Analysen riktas mot studentens tillämpade interaktionsstrategier och *framing* av undervisningssituationen.¹²⁹ Därmed tangeras också frågor om hur studenten hanterar klassrummet som ”a furnished frame” – det vill säga med vilken förmåga studenten förmår utnyttja fysiska ledtrådar och rekvisita i meningsskapande praktiker. Inom denna kategori har även prövats begrepp som iscensättningsjargong, manér, rutiner och igenkänningsmöjligheter (utifrån rådande sociala kod).

Kategori 4

Inom den fjärde kategorin riktas särskild uppmärksamhet mot spänningar i den sociala interaktionen mellan studenten och dennes elever. Analysen har utgått från begrepp som styrning, styrningsmekanismer och interaktionsordning, men också riktat intresse

¹²⁸ Se vidare Dean (1999/2010) om *governing mechanisms*.

¹²⁹ *Framing* kan här förstås som både hur studenten avläser och förstår situationen, och hur studenten tillsammans med eleverna etablerar en gemensam uppfattning om vad undervisningen går ut på och hur den ska genomföras. Jfr Goffman (1974) rörande organisationen av *meaning* och *involvement*.

mot hur studenter använder förebyggande åtgärder liksom praktiska strategier i hanteringen av motstånd.¹³⁰ I denna del av analysen prövades – med varierande framgång – ett antal olika begrepp. Till dessa hörde de svenska översättningarna av *tensions* (spänningar), *excitement* (ung. stress) och *power* (makt som resurs), men också *strength markers* (styrkemarkörer) och sårbarhet. På grund av svårigheterna att språkligt konceptualisera vad som ibland hände, prövades även begrepp som acceptans/följsamhet, lyhördhet, (mental) närvaro, *kairos* (timing), humor och rytm tillsammans med förtroende, förtrolighet och erkännande.

Valet av exempel

Urvalet exempel har skett för att visa hur studenter – beaktat rådande villkor och förutsättningar – utnyttjar sin hittillsvarande erfarenhet för att prestera fungerande undervisning. Valda exempel illustrerar det som händer i situationer där föreställningar, normer eller förväntningar möts, samspekar eller konfronteras. Ingen av dessa situationer motsvarar för övrigt helt någon annan, om än att de på ytan ibland kan framstå som typiska. Det ska framhållas att jag medvetet eftersträvat att hämta exempel med fördelning på alla deltagande studenter. Därmed har jag försökt säkerställa materialets representativitet – och förhindra slagsida mot vissa studenters praktiker.

Referenser

- Bainbridge, A. (2011). Beginning teaching: the theory/practice divide. *Cliopsy*, 6, s 25-32.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, pp 166-173.
- Dean, M. (1999/2010 (2nd ed). *Governmentality*. London (UK) och Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, pp 129-169.

¹³⁰ Jfr Goffmans diskussion om begreppen *acting* respektive *activity*. Hur studenten agerar för att den egna undervisningen åter ska fungera – alternativt genom reflektion når en insikt om vad som i praktiken behöver förändras – pekar i sin tur mot såväl Deweys tankar om reflektionens funktion som Aristoteles diskussion om kunskapsformen *fronesis*.

- Korthagen, F., Loughran, J. & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles and teacher education programmes and practices. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, Issue 8, November 2006, pp 1020-1041.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber AB.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79, s 702-739.
- Förordning (SFS 2011:686) Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämneslärarexamen. Stockholm.
- Förordning (SFS 2018:1508) Förordning om ändring i förordning (2011:686). Stockholm.
- Förordning (SFS 2016:705) Förordning om kompletterande pedagogisk utbildning som leder till ämneslärarexamen för personer som har en examen på forskarnivå. Stockholm.

FORSKNINGSETIK OCH FORSKNINGSKVALITET

I följande kapitel redovisas undersökningens etik och forskningsetiska tillämpningar. Dessa utgår från svensk lagstiftning med anknytande regelverk. Därutöver har jag funnit motiverat att fördjupa diskussionen om hur man kan förstå god forskningssed – inte bara i mitt eget avhandlingsarbete utan också med avseende på hur undersökningen relaterar till ett större forskningsmässigt sammanhang.

Frågan om forskningskvalitet – och inte minst vad som är kvalitet i kvalitativ forskning – har följt mig genom avhandlingsarbetet. Den har efter hand också kommit att omfatta långt mer än att bara hantera regler eller tekniker för att nå giltighet och precision eller att försöka gardera sig mot formell eller principiell kritik. Kravet på forskningskvalitet har inneburit ständiga överväganden vid materialinsamling och analyser. En forskning där man personligen hämtar materialet ur sociala aktiviteter sker sällan spårlost. Därför handlar en väsentlig del av forskningsprocessen om relationer och förhållningssätt och vilket inflytande man mer eller mindre medvetet utövar på forskningssituationen. Till detta kommer vilka anspråk man uppfattar möjliga att göra med material och analyser som stöd. Centrala överväganden blir till personliga ställningstaganden. Hur gör man materialet rättvisa, hur når man tillräcklig grad av sakgrundad trovärdighet, och hur redovisar och diskuterar man resultaten på ett ansvarsfullt och reflekterat sätt? I så avseende handlar etik och god forskningskvalitet i hög grad om samma sak – hur forskaren förstått och hanterat forskningsprocessen i sin helhet.

Forskningsetiska riktlinjer i formell tillämpning

Inledningsvis kan det vara lämpligt titta närmare på vad rådande svensk lagstiftning säger om forskningens etik. I Lag 2019:1150 (tidigare Lag 2019:504) om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning föreskrivs enligt 4 § att

forskaren ansvarar för att följa god forskningssed i sin forskning. När det gäller forskning som involverar människor utgör bestämmelserna i 16-20 §§ ett komplement till EU:s dataskyddsförordning (GDPR). Dessa bestämmelser tydliggör skyddet för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter. Anvisningar för god forskningssed meddelas också i Högskoleförordningen (SFS 1993:100, inbegripet ändring 2019:1151). En mera praktisknära framställning av vad lag- och förordningstexten ovan innebär, återfinns i Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Mina etiska överväganden och ställningstaganden i avhandlingsarbetet följer nämnda anvisningar. Samtidigt har jag inte kunnat bortse från vissa ytterligare riktlinjer. Rimligen behöver forskning som rör människor ta hänsyn till anvisningarna i Helsingforsdeklarationen (1964), liksom de krav på tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar som annonseras i både All European Academies (ALLEA) publikation "Den europeiska kodexen för forskningens integritet" (2018) och i diskussionen om de kvalitativa "Big Tent"-kriterierna.

Även om Helsingforsdeklaration rör medicinsk forskning, så har dess riktlinjer tydliga implikationer också för social- och samhällsvetenskaplig forskning. Hit hör exempelvis betydelsen av att – i all forskning som behandlar uppgifter som skulle kunna gå att härleda till enskild individ värna individens omsorg och integritet framför både vetenskapliga och samhälleliga intressen. Vad deklarationen uppmärksammar är således den närmast ofrånkomliga problematiken att forskningen – trots sina formella tillämpningar av etiska riktlinjer – ändå måste inbegripa forskarens kontinuerliga övervägande av de risker som forskningen kan innebära för deltagarna.

I min egen undersökning förekommer – utifrån vad gällande regelverk meddelar – ingen insamling av känslig data. Ej heller förekommer uppgifter som skulle kunna innebära förhöjd risk för deltagarna, i exempelvis psykologiskt eller socialt hänseende. Därmed har studien inte heller fordrat någon prövning enligt Lag om etikprövning av forskning som avser människor (Lag 2003:460). Samtidigt säger detta inte särskilt mycket om hur en enskild deltagare skulle kunna reagera på en beskrivning av sina försök till yrkesutövande aktivitet. Inför varje val av redovisat exempel, har jag därför också behövt överväga dess potentiella påverkan på berörd student.

Studenterna i studien anmälde sig frivilligt. Redan vid rekryteringen erhöll de full information om studiens syfte. Därvid förklarades också vad deltagandet innebar, samt vad det insamlade materialet skulle komma att bestå av och hur det skulle hanteras. Denna information tillhandahölls både muntligen och skriftligen. Vad studenternas deltagande innebar för berörda handledare meddelades också i skriftlig form, och kompletterades med att studenterna förklarade för sina handledare vad medverkan innebar – och hur detta skulle komma påverka den verksamhetsförlagda utbildningen. Vid mina besök erbjöd jag dessutom både studenter och handledare löpande

uppdatering och information om hur forskningsprocessen fortskred. Berörda handledare har visat största förståelse för studien och i hög grad hjälpt till att underlätta dess genomförande. Alla medverkande, studenter såväl som handledare, var också väl medvetna om att deltagandet var frivilligt och att rätten att utgå ur studien hela tiden stod som alternativ.

I anslutning till de uppföljande intervjuerna i VFU 2, där både studenten och (i flertalet fall) berörda handledare medverkade, förklarade jag mera specifikt vad medverkan innebar, och vilka etiska principer som tillämpades. Vid varje ljudupptagning – såväl vid pilotintervju och kontrollintervju som vid pre-VFU-intervjuerna och de uppföljande intervjuerna i VFU 2 och 3 – har jag dessutom fått bekräftat deltagarnas frivilliga medverkan. I något fall framfördes frågan om hur jag konkret skulle tillämpa anonymisering av dokumenterade uttalanden. Jag exemplifierade härvid muntligen vad anonymiseringen innebar vid formulerandet av den kommande avhandlingstexten. De etiska kraven på (a) korrekt informationsgivning, (b) medvetenhet om det frivilliga deltagandet, (c) att deltagande skedde med samtycke, liksom (d) med rätten att när som helst kunna avbryta (och begära att insamlat material utgick), får därmed anses uppfyllda. Detsamma gäller kravet på att nogsamt värna alla deltagares anonymitet såväl under som efter studiens genomförande.

Etiska dilemman

Det finns emellertid några etiska problem som närmast är att uppfatta som inbyggda i studien. Deltagande studenter – liksom enskilda studenters handledare eller elever – skulle kunna ha minnen av exemplifierade undervisningssituationer eller andras gjorda uttalanden. Vidare skulle studenterna sinsemellan (genom sin kännedom om varandra) förmodligen kunna kartlägga vem som under en viss period verkade inom ett visst ämne, i en viss årskurs, i en viss typ av skolmiljö eller på ett visst utbildningsprogram inom gymnasieskolan. Internt bland deltagarna kan man därmed inte bortse från möjligheten att någon skulle kunna göra sig en föreställning om vems undervisning eller synpunkter som i det enskilda fallet omtalas. Därtill finns ett dilemma i att någon deltagare skulle kunna känna igen sig själv i en återgiven undervisningssituation men samtidigt uppleva denna återgivning svårförenlig med den erfarenhet man själv har av situationen – eller den självbild som man önskar upprätthålla.

Mitt sätt att hantera dessa problem har varit att återkommande och kritiskt överväga mina val och mitt återgivande av konkreta undervisningsexempel eller citat. Här uppfattar jag dock att dokumentationen av observationerna ter sig etiskt rättvisande. Därtill har undersökningens syfte liksom kärnfråga varit mig till stöd. Exempelen är

valda för att påvisa situationer där det under rådande sociala omständigheter fordras omförhandling eller förändring av studenternas förståelse, förhållningssätt och praktiker. Det handlar alltså inte om att någon student gör rätt eller fel, utan snarare vad denne gör utifrån vad situationen erbjuder. Att fokus ligger på villkor och förutsättningar för studenternas lärande innebär således att själva poängen är att de i situationen utmanas eller utsätts för krav på att uppfatta eller förstå något på ett annat sätt. Att beskriva vad som sker i dessa ögonblick har varit min uppgift som forskare. Det blir därmed också mitt språk och mina beskrivningar som bär redovisade exempel. Förhoppningsvis beskrivs de på ett sätt som är förenligt med den berörda studentens reflekterade uppfattning. Ändå illustrerar frågan det faktum att tillämpningen av de forskningsetiska principerna ytterst förblir en fråga om personlig avvägning – och ett försök att med personligt ansvar göra sig en föreställning om forskningens sociala konsekvenser.

Ett annat dilemma är att jag i mina handskrivna originalanteckningar då och då angett namn eller igenkänningstecken för att (för mig själv) kunna identifiera vem som gör eller säger vad. För egen del var detta en nödvändighet för att kunna hålla kvar och deskriptivt åskådliggöra de sociala dynamikerna i olika studenters undervisning. Dessa detaljer orsakar däremot problem vid återgivande. I enlighet med GDPR har digitaliseringen av insamlade uppgifter därför inbegripit anonymisering. Alla förekommande utdrag är således ”tvättade” med avseende på personliga igenkänningstecken. I något fall har jag vid återgivandet också behövt korrigera stavning eller ordform.

Allt insamlat material, liksom de delar – exempelvis kodnycklar eller annat anteckningsmaterial som skulle kunna användas för härledning av enskild deltagare – har under hela processen förvarats i säkerhet (kassaskåp el. motsvarande). I enlighet med den information som utgått, och som bildat underlag för överenskommelsen om deltagande, kommer materialet framdeles att hanteras i enlighet med föreskrivna regler. All källdata, liksom dokumentationen av forskningsprocessen, tillhör tills vidare myndigheten och kommer att förvaras på säker plats inför framtida gallring och destruktion. Principerna för detta följer gällande offentlighets- och arkivlagstiftning.¹³¹

Avslutningsvis bör noteras att mina val av exempel redovisas både i referat och som utdrag ur observationsanteckningar. Som framgår ovan är dessa utdrag de ”tvättade” versionerna av de noteringar jag gjorde i klassrummen. Materialet omfattar således inga inspelningar (t ex film eller ljudupptagningar av studenters undervisning). Ej heller förekommer elever annat än som anonyma deltagare i pågående undervisning.

¹³¹ Utifrån behov skulle detta kunna inbegripa samråd med Datainspektionen eller Riksarkivet.

Att tänka forskningskvalitet

Av tidigare resonemang framgår hur *thick description* med dess krav på fylliga, detaljrika och redundanta material har betydelse för trovärdigheten i såväl analys som resultat (Geertz, 1973; se även Bochner, 2000). I undersökningar av sociala möten och situationer – vilka inbegriper en ofrånkomlig spänning mellan ordningar, och hela tiden möter risken för avvikelse – måste rimligen trovärdighet förbli ett relativt begrepp. Lincoln och Guba (1985) diskuterar denna trovärdighet i termer av pålitlighet eller tillförlitlighet, men gör inte någon djupdykning i vad dessa begrepp innebär i metodiskt hänseende. Ett försök till förklaring erbjuds däremot av Richardson i en diskussion om relationen – eller möjligen gränsdragningen – mellan fiktion och beskrivande etnografi (Lockridge & Richardson, 1998; Richardson, 2000).

Vad Richardson (1998) konstaterar är att komplexiteten i social interaktion har många symboliska lager, varmed också följer många olika utgångspunkter och möjligheter för meningsskapande. Trovärdighet framträder när forskaren – med stöd i ett antal detaljer (som bevis) – förmår redovisa något som om det vore giltigt – i meningen väl underbyggt och forskningsmässigt förtroendeingivande. Analytiskt innebär detta att även det lilla (eller till synes marginella) exemplet kan fungera som en spegling av det större sammanhang vari det förekommer. Ett sådant resonemang ligger för övrigt väl i linje med Geertz (1960; 1973), men också med Goffman.

I frågan om forskningskvalitet konstaterar Denzin (2008) den sentida framväxten av en kvalitetsdialog med ambitioner att gripa över mer än ett fält eller forskningsparadigm.¹³² Till nyckelbegreppen i denna diskussion hör vetenskaplighet (*science*), och vad olika discipliner valt att vilja hävda med detta begrepp. Vid sidan av de traditionella forskningsdiskurserna, härleder Denzin en diskursiv formering vars sammanhållande kraft är en strävan till social eller politisk handling i kontexter där den statliga styrningen blivit allt mer uttalad (Denzin, 2008, s 318). Vad detta perspektiv synliggör är därmed hur politiken – eller för att tala med Mouffe (2005/2008) ”det politiska” – framstår som ofrånkomlig att förhålla sig till även inom forskning och vetenskap. Annorlunda uttryckt verkar forskningen i allt högre grad styras av sina socio-politiska villkor (Cochran-Smith & Villegas, 2014/2015, jfr även 2015, 2016). Vad Denzin eftersöker är en strategisk väg framåt, som mellan olika vetenskapliga fält öppnar för en gränsöverskridande dialog, men som också främjar kritiskt tankeutbyte som alternativ till tidigare gräns- och konceptstrider. I sökandet efter ett sådant förhållningssätt kan man inte bortse från den kvalitativa tolkningens sociala betydelse och värde (jfr Geertz, 1973; jfr Hatch, 2006 respektive Denzin, 2008). Detta gäller

¹³² Detta bredare perspektiv med kvalitativ orientering kan jämföras med Lincoln & Guba, se t ex Denzin & Lincoln (1998).

också inom fält som utbildning och utbildningsvetenskap. Denzin summerar diskussionen om forskningskvalitet i en metafor – behovet av ”a bigger tent” för att inrymma en kvalitetsdialog som med kritiska förtecken förmår utmana allt starkare samhällspolitiska krafter (Denzin, 2008, s 321). Vad som behövs för denna dialog är en övergripande vetenskaplig etik (jfr Mouffe, 1999, 2009) – men också en gemensam agenda för vad som är meningsfullt att samtala om. I ”Big-Tent”-teorins namn har formulerats ett antal kriterier för en sådan kritisk-konstruktiv dialog (se Tracy, 2010a, b).

”Big-Tent”

”Big-Tent”-teorin kan beskrivas som ett motargument till den naturvetenskapligt kvantitativa tradition som hävdar kvalitetskriterier som reliabilitet vid provtagning och experiment, konsistens i materialet, generaliserbarhet och förment objektivitet. Det kvalitativa landskapet uppvisar helt enkelt en annan grad av komplexitet – men också politisering. Det som undersöks under specifika kontextuella omständigheter, låter sig därmed inte standardiseras eller bestämmas mot några givna kriterier. Därmed kan ”Big-Tent”-teorins kriterier också förstås som ett antal kvalitativa teman, möjliga att utifrån behov bryta ned i mera konkreta och analytiska beståndsdelar. Beaktat att nämnda kriterier fått allt större uppmärksamhet, har jag valt att diskutera min egen forskningsprocess mot bakgrund av den version som publicerats i *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (Tracy och Hinrichs, 2017).

En utgångspunkt som aktualiserades redan i forskningsplanen gällde huruvida ämnet kunde bedömas angeläget för närmare undersökning – och hur möjliga resultat och slutsatser kunde förväntas bidra till kunskapsbildningen och en fortsatt vetenskaplig dialog. För egen del kom denna fråga att handla om hur jag skulle kunna ta reda på något om villkor och omständigheter i studenternas lärande av praktiska yrkeskunskaper som inte redan var uppmärksammat och styrkt av tidigare forskning. Avsnitten som rör slutsatser respektive didaktiska implikationer är mina försök att leverera svar på denna fråga.

Utöver behovet fördjupad inblick i aktuell VFU-forskning, innebar detta utgångsläge ett övervägande av sättet att närma mig empirin. Vad fanns kvar att upptäcka av sådant som gjorde både mig själv och andra skolforskare fortsatt intresserade – och fanns därmed också forskningsrelaterade metodval som behövde problematiseras? Något som därmed framstod betydelsefullt var att etablera en teoretisk utgångspunkt som bidrog till ett förändrat perspektiv på villkoren för studenternas lärande. Valet av ansats kom att påverka både forskningsfrågorna, metoden och hur jag

förhöll mig till det material som var möjligt att insamla. Vad jag började inse var att det inte räckte med en typ av material för att med trovärdighet besvara forskningsfrågorna.

Övertygande svar tycktes fordra både jämförelsevis fylliga beskrivningar, fördjupade analyser och reflexivt prövande utredningar. Men denna diskussion handlade också om hur jag valde att använda olika delar i materialet. En senare genomgång visade också tydliga skillnader i fråga om hur olika delar kunde bidra till möjliga svar på forskningsfrågorna. Så tycktes pre-VFU-intervjuerna äga väsentlig betydelse för att förstå både studenternas förväntningar och deras upplevda förutsättningar, medan de uppföljande intervjuerna främst hade sin funktion i att de utmanade, problematiserade, bekräftade eller kompletterade mina observationer. Denna prövning antydde också att det som i första hand berättade något om förutsättningar och villkor i studenternas lärande var observationerna. Detta förde i sin tur diskussionen mot frågan om min egen position och självförståelse som forskare – och relationen mellan mig själv och mitt kunskapsintresse.

En problematik jag återkommande ställts inför, handlar om hur man i forskarrollen förhåller sig till sina egna erfarenheter av en miljö som på olika sätt präglar hela ens yrkesliv. Förutom en seriös strävan till kritiskt och reflexivt förhållningssätt – handlar denna fråga också om vad man förmår prestera i fråga om uppriktighet och transparens i datainsamling och analysprocess.¹³³ Vidare har stabiliteten i handlingsrutinerna varit ett sätt att etablera och behålla kontroll över det empiriska materialet – både med avseende på dess insamlande och i påföljande analys. Ett stabilt insamlingsförfarande har också underlättat möjligheten att systematisera och jämföra olika delar i materialet.

Med sin stomme av observationer och intervjuer svarar materialet i rimlig grad upp mot kraven på allsidighet och olika former av deltagarmedverkan i enlighet med *thick description*. Materialets omfattning och variation har dessutom gjort det möjligt att fortlöpande överväga olika delars representativitet. Vidare har de olika typerna av material möjliggjort jämförelser för bestämning av resultatens konsistens och tillförlitlighet. Materialets ”tjocklek” och detaljrikedom framträder i resultatredovisningen, där jag låtit den analytiska framställningen följa av både exempel från observationerna och studenters uttalanden. Vidare har materialets redundans gjort möjligt att erbjuda alla studenter plats i resultatredovisningen. Att låta dem alla framträda har jag sett nödvändigt för framställningens vetenskapliga trovärdighet. Bland likartade situationer har jag fått göra strategiska val. Möjligen skulle man därmed också kunna diskutera en så kallad ”multivocality” i materialet, där valda exempel i

¹³³ Mitt sätt att få syn på förgivettagna uppfattningar har varit att i institutionens seminarieverksamhet pröva tidiga versioner av beskrivningar och analyser. Seminariediskussionerna har hjälpt mig att upptäcka sådant som jag ibland inte själv kunnat medvetandegöra eller (på lämpligt sätt) förhålla mig till. Därtill har jag fortlöpande haft att hantera rollen som forskare som skild från de fall där jag även varit VFU-lärare (med ansvar för bedömning av studenter). I samförstånd med berörda studenter har gjorts tydlig åtskillnad mellan observationstillfälle och bedömningstillfälle.

någon mån representerar företeelser av mera generell giltighet (jfr Tracy & Hinrichs, 2017).

Denna fråga handlar samtidigt om till vem jag riktar framställningen – och vad jag uppfattar att studien kan erbjuda denna målgrupp. I detta avseende är studien något av en hybrid. Eftersom det är en akademisk avhandling finns en förväntad publik av forskare, universitetslärare, doktorander och studenter. Men det finns också en tanke om att avhandlingen ska fungera i en dialog med etablerade ämneslärare och de som valt att vara handledare. Avsikten är att erbjuda åtminstone delar i en diskussion om vad det innebär att som student lära sina praktiska yrkeskunskaper på de villkor som den verksamhetsförlagda utbildningen erbjuder. Något jag initialt inte förutsåg var däremot avhandlingens möjliga bidrag även till en fördjupad diskussion om hur lärares praktiska yrkeskunskaper förhåller sig till både en ökad politisk styrning och skilda föreställningar om den professionelle yrkesutövaren. Här uppfattar jag att avhandlingen lämnar argument till en mera teoretisk, alternativt kunskapsfilosofisk, diskussion om vad lärares yrkesspecifika kunskap handlar om, och vad en politiskt initierad professionalisering av läraryrket kan innebära.

Beträffande metod råkar studien närmast av en tillfällighet ta ett nyskapande initiativ i sättet den samspekar med annan aktuell forskning. I den ursprungliga forskningsplanen låg en tanke om att applicera en maktteoretisk analysmodell på det insamlade materialet. Samtidigt med utformningen av den empiriska ansatsen, utkom emellertid Perssons (2018) *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*, vari redovisas en modell för hur Goffman genomförde analyser på ett material som hämtades ur sociala möten.¹³⁴ Att modellen var specifikt utformad för att förstå det som händer i sociala möten, gjorde den brukbar även för mina syften. Jag valde därför att omforma min egen empirisk-analytiska ansats i Goffmans efterföljd – om än med ramfaktorteoretiska tillskott. Appliceringen av Goffmans *frame analysis* har i sin tur lämnat ny input till en metodologisk diskussion om hur man kan komma studenters lärande av praktiska yrkeskunskaper på spåren.

Att vara på plats i praktiken när man undersöker omständigheter i studenters lärande innebär att man utövar inflytande på det som händer där. Inom "Big-Tent" fördelar sig denna diskussion på fyra perspektiv vilka – till viss skillnad från Vetenskapsrådets anvisningar – lägger betydande vikt på forskarens ansvar i det sociala mötet med dem som berörs av forskningen.

Att utöva forskning innebär att man träder in på någon annans sociala domän, och att man också lämnar spår efter sig. Därmed framträder betydelsen av forskarens relationella medvetenhet och sociala kompetens i forskningsprocessen. I denna mening

¹³⁴ Den beskrivna modellen är analytiskt härledd ur Goffmans arbeten. Goffman redovisar inte själv sin metod.

blir ett etiskt förhållningssätt dessutom en fråga om hur man lämnar platsen efter en undersökning – och hur man väljer att kommunicera framkomna resultat med deltagare, forskarsamhälle och offentlighet. Att dela sina resultat är ett etiskt ställningstagande. Det är en etik gentemot samhälle och forskarsamhälle i syfte att påvisa angelägenheten i den egna forskningsinsatsen samtidigt som man placerar denna insats i ett funktionellt samspel med annan forskning. Sådan meningsskapande koherens omfattar emellertid också framställningens inre struktur – i att denna redovisar begripliga sammanhang mellan olika delar. I min undersökning har denna fråga bland annat handlat om att överväga centrala begrepp och textgrammatiska strukturer så att framställningens tankelinjer ska bilda en välfungerande helhet.

Sammanfattningsvis har jag i ovanstående diskussion försökt skapa en förståelse för den sociala komplexitet som präglar den kvalitativa forskningsprocessen – och som associerar snarare än dissocierar forskaren med sitt kunskapsobjekt och studiens sociala sammanhang. Att genomföra denna typ av forskning innebär att – också i djupare mening – vara socialt närvarande. Forskaren är det instrument som gör det möjligt att genomföra studien och redovisa dess resultat. Tanken om den kvalitativa forskningen som direkt personberoende, återkommer för övrigt i ett antal metodologiska diskussioner (Ichheiser, 1949 (se även 1970); Goffman 1959/1974/1989; Geertz, 1973; Lincoln & Guba, 1985; Healy & Perry 2000; Stenbacka 2001; Patton, 2002).

Referenser

- All European Academies (ALLEA). (2018). "Den europeiska kodexen för forskningens integritet".
- Bochner, A. P. (2000). Criteria Against Ourselves. *Qualitative Inquiry*, Vol. 6. (pp 266-272).
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A. M. (online 2014, artikel publicerad 2015) Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part I. *Journal of Teacher Education*, Vol. 66, Issue: 1, (pp 7-20).
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, Vol. 66(2), pp 109-121.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chávez-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. [Online, se AERA (American Educational Research Association). *Handbook of Research on Teaching*, 5th ed]
- Denzin, N. (2008). The New Paradigm Dialogs and Qualitative Inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21, pp 315-325.

- Denzin, N. K. och Lincoln Y. S. (1998). (eds.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- EU:s dataskyddsförordning (GDPR). Se även Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1960). *The Religion of Java*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Goffman, E. (1959/1974 (nyutgåva 1989)). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin. [i svensk översättning 1974 av S. Bergström under titeln *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma]
- Hatch, J. A. (2006). Qualitative studies in the era of scientifically-based research: musings of a former QSE editor. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Volume 19, 2006, issue 4. Taylor & Francis.
- Healy, M. & Perry C. (2000). Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm. *Qualitative Market Research*, 3(3), s 118-126.
- Helsingforsdeklarationen (1964). [WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects, jfr även senare versioner]
- Högskoleförordningen (SFS 1993:100, inbegripet ändring 2019:1151). Stockholm.
- Ichheiser, G. (1949). *Misunderstandings in human relations. A study of false social perception*, University of Chicago Press, Chicago, Ill. [även publicerad i *American Journal of Sociology*, 55, Part 2, viii, 70]
- Ichheiser, G. (1970). *Appearances and Realities: Misunderstanding in Human Relations*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Lag 2019:1150 (tidigare Lag 2019:504) om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning.
- Lag 2003:460 om etikprövning av forskning som avser människor.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications Inc.
- Lockridge, E. & Richardson, L. (1998). Fiction and Ethnography: A Conversation (Part 2). *Qualitative Inquiry* September 1998, Volume 4, issue 3, pp 328-336.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research* Vol 66, No. 3, pp 745-758. The Johns Hopkins University Press.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. Routledge: London and New York. [citerat ur Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Tankekraft Förlag, översättning O. Söderlind]
- Mouffe, C. (2009). Democratic Politics and Agonistic Pluralism. [Konferenspresentation/seminarietext för Consello de Cultura Galega]
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- Persson, A. (2018). *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. Routledge.
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6, 2000, pp 253-256.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), s 551-555.
- Tracy, S. J. (2010a). Qualitative Quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 837-851.
- Tracy, S. J. (2010b). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Tracy, S. J. och Hinrichs, M. M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. Wiley Online Library. Wiley & Sons Inc.
- Vetenskapsrådet. *God forskningssed*, (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet.

STUDENTERNAS FÖRVÄNTNINGAR OCH TANKAR OM SINA FÖRUTSÄTTNINGAR

I följande kapitel redovisas resultaten av de pre-VFU-intervjuer som genomfördes inför studenternas första VFU. Dessa ger inte bara en uppfattning om studenternas förväntningar, utan också om den förståelsemässiga grund varifrån studenterna tar avstamp i sitt lärande av praktiska yrkeskunskaper. Vidare berättar de om studenternas förhållningssätt, självförståelse och upplevda förutsättningar inför sin kommande yrkespraktik – och deras perspektiv på skola, lärande och yrkesroll. De berättar därtill hur studenterna föreställer sig de sociala spelreglerna. Däremot beläggs inga föreställningar om steg, faser eller någon given progression i ett förväntat lärande. Snarare förstärks intrycken av en komplex och mångtydig uppfattning om kunskapen i praktiken, som inte alltid är vare sig möjlig eller meningsfull att formulera.

Centrala teman i pre-VFU-intervjuerna

Avsikten med pre-VFU-intervjuerna var att få studenterna att berätta om sina förväntningar på lärandet av praktiska yrkeskunskaper. Vid några tillfällen framstod svaren från den första pilotintervjun som möjligt referensmaterial, inte minst för att synliggöra nyanser eller särdrag i undersökningsgruppens självförståelse och förväntningsmönster. Förekommande jämförelser har dock gjorts med begränsning, och med vederbörlig hänsyn till rådande skillnader i utbildningsvillkor.

De huvudfrågor som pre-VFU-intervjuerna utgick från var desamma som i pilotintervjun: vad man som student lär (eller behöver lära) av praktiska yrkeskunskaper i VFU, hur man lär detta, och när (eller i vilka situationer/under vilka omständigheter). Svaren avgavs i par- eller gruppdiskussioner med återkommande inslag av personliga reflexioner. Liksom i pilotintervjun präglades interaktionen av hänsyn och följsamhet, samt en hjälpsamhet att utveckla anförda tankar och teman.

Till följd av den större undersökningsgruppen blev svaren i pre-VFU-intervjuerna betydligt fylligare. Samtidigt inställde sig ett dilemma som redan pilotintervjun antytt. I diskussionerna framträdde ett antal inbyggda spänningar i förväntningarna på yrkesrollen och det praktiska lärandet. Dessa framstod i flera fall som besvärande motsättningar i fråga om vad yrket ansågs fordra.

Att möta praktikens sociala organisation

Tidigt i pre-VFU-intervjuerna uppmärksammades behovet av att lära sig planera undervisning och att öva upp en förmåga att förhålla sig till de människor som redan fanns i organisationen. Studenterna verkade härvid benägna att dela upp yrket i en del som handlade om en praktisk-organisatorisk förmåga – vari man tog ett personligt ansvar för undervisningens innehåll, syfte och förväntade händelseutveckling – och en del som handlade om att förstå sig själv i de sociala samspel som följde med rollen som VFU-student. Studenterna fäste i särskild grad uppmärksamhet på sistnämnda, både kollegialt och i relationen till eleverna, men ibland också mera teoretiskt, som en fråga om vilka attityder en lärarstudent egentligen kan ha beträffande ambitionsnivå eller inställning till arbetet. Detta gällde inte bara undervisningens innehåll och genomförande utan också för- och efterarbete. Oavsett vad man själv tyckte så var man i VFU-miljön hänvisad till en specifik roll, som hela tiden kontrollerades av andra. Man var helt enkelt ”tvingad att vara där för att få jobba med yrket”.

En anknytande problematik rörde den formella styrningens krav – och hur man tolkade och förhöll sig till styrdokumentet. Detta problem verkade delvis vara en fråga om hur man praktiskt hanterade det centrala innehållet och kursernas kunskapskrav: vad man gjorde i sin undervisning, hur mycket av olika inslag, och vilka material eller läromedel som fanns att tillgå. Därtill konstaterades angelägenheten i exempel och förebildliga praktiker – men inte för att mimetiskt kopiera, utan för att få se olika sätt att ta steget från språklig styrning till fungerande yrkespraktik. Avståndet mellan teori och praktik framstod därmed som en i praktiken inbyggd motsättning. Man var i undervisningen ålagd att följa styrdokumentet, samtidigt som dessa inte gav mycket stöd för praktiken.

I svaren uppmärksammades nödvändigheten av att den egna undervisningen var tydlig och intresseväckande och hade en inbyggd rörelse mot ett möjligt eller förväntat utfall. Undervisningen framstod därmed inte bara som en fråga om att kunna lära ut ämnet, utan också som en fråga om lärarens egna föreställningar och vad denne ville med sitt ämne – och varför en viss typ av ämneskännedom också var viktig för eleverna. Därvid följde en diskussion om ämnet som etiskt projekt, och hur man som lärare, utöver att kunna sitt ämne, behöver strategier för att övertyga sina elever om det meningsfulla i undervisningen. Denna uppfattning förstärktes i uttalanden om hur

eleverna måste hysa förtroende för att kunna lära sig något meningsfullt i undervisningen. Studenternas egna lärande handlade därmed inte bara om att lära eleverna något, utan också hur man i mötet med eleverna behövde förändra sig själv. Liksom i pilotintervjun noterades hur man som student hade åtskilligt att lära av eleverna i själva samspelet med dem. I en av intervjuerna noterades dessutom kommunikationen som ett sätt att börja förstå vad som är meningsfullt att prata om – även i mera abstrakt och kunskapsfilosofisk mening. På denna – sin egen metanivå – berättade ett engagerande samtal om vad som med eleverna kunde vara angeläget att utbyta tankar om. Mera kritiskt konstaterades därtill hur förmågan att skapa kommunikativa samspel var något man sannolikt kunde göra i sin undervisningspraktik – men inte nödvändigtvis berätta om för någon utomstående på ett rättvisande eller meningsfullt sätt. Svårigheterna att sätta ord på vad som är bra undervisning, föranledde i sin tur misstanken att även handledarna kunde ha svårt för detta. Det gick helt enkelt inte sätta fingret på vad som gjorde en bra lärare, än mindre att dessa egenskaper skulle kunna summeras i ”en lista på adjektiv”.

Att börja förstå och bli till i yrkesrollen

I flera uttalanden framträdde en osäkerhet inför rollen som VFU-student. Den egna positionen formulerades i termer av att vara ”på andra sidan”, i så mening att man nu varken var elev eller student med någon självklar position eller hemvist. Eller som en student förklarade: ”Alla elever vet... att en vikarie hör inte hemma där” medan de riktiga lärarna har en tillhörighet på skolan, ”nästan som om de var en del av själva byggnaden”. Som VFU-student behövde man därmed försöka förstå skolan på ett annat sätt, som institution för lärande och arbete. En fråga som härvid uppmärksammades var om man (så långt) i den högskoleförlagda undervisningen faktiskt lärt sig något som handlade om den praktiska yrkesutövningen. Det konstaterades vissa ämnesdidaktiska inslag – men också att dessa utgjorde de enda inblickarna i yrkets praktik. Som nödvändigt var nu att i praktiken få ”spegla det man gör i andra” så att man ur erfarenheten kunde börja utveckla en egen repertoar.

Något som särskilde huvudstudiens studenter från studenterna i pilotintervjun var att de förra entydigt omtalade sig som akademiskt ämneskunniga. Samtidigt var de överens om att de kunde sina ämnen just som akademiska sådana och inte som socialt kontextualiserade undervisningsämnen. En ämnesdidaktisk fråga blev därmed vilka kunskaper som var gångbara i den egna undervisningen. Eller som en student formulerade saken: ”[V]ad av det jag lärt mig ska jag använda, kan jag använda?”.

Ytterligare komplicerad framstod emellertid frågan om hur man kommunicerade ämnet. I denna diskussion återkom föreställningar om kopplingar mellan ämnets innehåll och dess (möjliga) praktiker. Några sådana uppfattades samtidigt inte möjliga

att träna på utanför den faktiska skolmiljön, i alla fall "inte realistiskt". Jämte ett antal organisatoriska detaljer, signalerades därtill nödvändigheten av att lära sig arbeta med olika typer av elever. Samtalen kretsade kring frågor om hur man kunde lägga upp sin undervisning så att man fick med alla elever, men också hur man i VFU:n förhoppningsvis skulle kunna utveckla sådana strategier.

Från flera håll signalerades därtill behovet av återkommande personlig efterbearbetning av olika intryck. För att i erfarenheten lära sig upptäcka det viktiga och roliga, fordrades att få "vila" med utrymme för reflektion. Härvid uppmärksammades möjligheten att skriva loggbok som ett sätt att fånga den djupare privata dialog som man kunde ha med sig själv om sitt lärande. Dessa reflektioner var emellertid – till skillnad från vad som gällde i handledning – nödvändiga att behålla som sina egna. Några studenter meddelade uttryckligen att en sådan loggbok inte kunde skrivas för någon annan, då poängen var att inför sig själv kunna vara helt ärlig och självvranssakande. Om reflektionerna producerades för någon annan skulle de få "ett helt annat syfte".

Vid handledning uppmärksammades behovet av att vara lyhörd och analytisk. Som student behövde man öva på detta och poängen var att försöka bli kontinuerligt reflexiv, samtidigt som man blev bättre på att se undervisningens pedagogisk-didaktiska potential. Reflektion under handledning var således något delvis annorlunda än den mera privata reflektion som också behövde ske. I denna diskussion kom någon grupp också in på den personliga känslan för ögonblicket – och att kunna fånga upp det oväntade i stunden, samtidigt som man lärde sig hur detta skulle kunna användas konstruktivt – möjligen också på ett mera strategiskt plan. Med att förtrogenheten efter hand förmodades ge färre helt nya situationer byggdes det upp ett personligt "bibliotek" av typsituationer. Med denna förtrogenhet följde känslan för vad som var möjligt eller inte möjligt att göra. Så konstaterades att erfarna lärare verkade ha etablerat sådan insikt, men att de kanske också "glömt varför man gör det man gör".

Att lära sig spela det sociala spelet

Studenternas diskussioner återkom till studentrollen och vad det innebar att försöka vara någonting på vad som utgjorde lärarens men också elevernas utrymme. Samtidigt som man "måste kunna säga att så här vill jag ha det" behövde man kunna förhålla sig till och respektera den befintliga ordningen. Som VFU-student behövde man därmed vara något av en människokännare, men också ha en förmåga att "läsa mellan raderna" för att komma underfund med vad som egentligen pågick.

Studenterna var väl överens om att det egna lärandet följde ur situationer som gjorde känslomässigt intryck eller utmanade deras befintliga tänkande och förhållningssätt. Härvid konstaterades att det var vid motstånd – alternativt när någon gjorde fel eller

när något inte stämde – det var då man verkligen lärde och utvecklades. I en av intervjuerna noterades också behovet av att man redan innan det hände lärde sig ana när problem var under uppsegling. Det gällde att börja förstå sådana situationer och skaffa sig grepp om elevernas förutsättningar – inte minst för att finna lämpliga utgångspunkter för undervisningen. Därmed var det också nödvändigt att lära känna eleverna utanför den omedelbara undervisningen för att börja förstå hur de tänkte om ämnet. Av liknande skäl konstaterades att man skulle kunna ha ett utbyte av att se lärare undervisa i helt andra ämnen, för att på det sättet få en uppfattning om vad som låg ”längst ut i horisonten av vad man skulle kunna göra”. Samtidigt var den allmänna uppfattningen att det var handledaren som måste ta det stora ansvaret för att man fick möjlighet att bolla idéer och förstå sig själv. Även detta tycktes framför allt gälla kritiska situationer. I dessa sammanhang förelåg ett särskilt behov av att få höra hur handledaren skulle ha tänkt eller gjort. Härigenom skulle det vara möjligt att utveckla en insikt i både den personliga och professionella sidan av yrkesrollen.

Studenterna riktade också uppmärksamhet mot behovet av att sätta sig in i elevernas liv, och visa att man var där för dem. Vad det handlade om var att försöka finna en balans mellan att vara professionell och ”kamratlig”, samtidigt som man förblev medveten om hur personliga egenskaper kunde påverka den professionella yrkesrollen. Härvid omtalade studenterna några av sina egna lärare som att de hade karisma, eller en sorts aura, vilket ledde till en speciell sorts närvaro. Det fanns en respekt för dem som innebar att eleverna tog till sig vad de sade. Därmed gällde nu att ”hitta ens egen grej”, sitt eget sätt att vara lärare eller att utveckla en särskild ”lärarpersona”. Alternativet, som en student konstaterade, var att ”annars försvinner man”.

Komplexitet och spänningar i studenternas svar

Redan i pilotstudien framträdde möjligheten att gruppera svaren i teman – både i enskilda mindre delar och i större övergripande makroteman. Detsamma gäller för svaren i pre-VFU-intervjuerna. Fördelningen på dessa makroteman ser ut som följer: (1) vad det innebär att möta en ny social organisation och praktik, (2) att börja förstå och bli till i yrkesrollen, och (3) hur man lär sig agera som företrädare för en yrkesgemenskap. Det föreligger viss överensstämmelse med de teman som framkom i pilotintervjun. Utöver dessa makroteman kan man se en allt tydligare struktur av spänningar. Dessa spänningar – illustrerade som tematiska axlar – verkar vara något som studenterna lika aktivt som ofrånkomligt har att förhålla sig i utövandet av yrket.¹³⁵

¹³⁵ Detta bekräftas i den kontrollintervju som följde på analysen av materialet från pilotintervjun.

Systematiskt uppställda skulle de kunna redovisas enligt följande:

Ämneskommunikativa förutsättningar

Egna ämneskunskaper och dessas relevans-----Elevernas förförståelse och ämnesperspektiv

Ämnesdidaktisk avsikt och iscensättning

Egna föreställningar om ämnets innehåll och mening -----Förmåga att "fånga" eleverna

Självförståelse och blick för eleverna

Att kunna se och förstå sig själv-----Att kunna se och förstå klassen liksom enskilda elever

Personlighet och interaktiv kompetens

Personligt förhållningssätt och socio-kommunikativ kompetens-----Social respons från eleverna

Styrningsstrategier

Förmåga att hantera formell styrning-----Interaktiv social styrning i undervisningens praktik

Närvaro och överblick

Undervisningen här och nu-----Långsiktiga strategier, rutiner och processkontroll

Att initiera lärande

Att organisera och leda aktivitet -----Att få till stånd lärande och metakognitiv reflektion

Studentroll och professionalism

Studentrollens krav på anpassning-----Att börja förhålla sig som professionell

Professionellt förtroende

Att uppvisa professionella egenskaper-----Att vinna förtroende på professionell grund

Av strukturen ovan framgår en uppdelning i teman/spänningar som å ena sidan hänför sig till studenten i mötet med eleverna, å andra sidan studenten i mötet med det kollegiala. Nämnade spänningar tycks fordra återkommande personliga överväganden eller förhandlingar. Men framför allt tycks de vara bestämda av studentens omgivning. Strukturen säger därmed inte bara något om studenternas förväntningar på lärande – utan också något om själva lärandets förutsättningar. Vad den pekar på är ett principiellt behov av att ta personlig ställning till verksamhetens etiska och sociala förutsättningar. Hur man ska bete sig, och vad som kommer att fungera kan man inte på förhand veta. Dessutom är de sociala villkoren vanligen både utsagda och har en tendens att befinna sig under kontinuerlig förhandling. Studenternas förväntningar på sitt lärande utmanar därmed föreställningen om ett yrke som skulle kunna beskrivas i termer av uppnådda förmågor, ideala handlingar eller given följdriktighet.

Studenternas beskrivningar illustrerar snarare klyftan mellan teori och praktik. Men vad strukturen visar är också vari denna klyfta består. Klyftan består i att den rationella kunskapens former inte behöver ha någon närmare koppling till de sociala förutsättningarna. Den kunskap som lärs i formen av konkreta råd, regler och anvisningar har således sin primära funktion i att den möjliggör mimetisk praktik.

Lärandet av de praktiska yrkeskunskaperna börjar när studentens personliga föreställningar – med uppmärksamhet på vad som händer det sociala mötet – erbjuds sin publik. Den praktiska yrkeskunskapen blir en iscensatt eller gestaltad ämneskunskap där läraren behöver utsätta sina personliga val för gemensam prövning – för att också själv kunna bygga upp och behålla trovärdighet. De teoretiska kunskaperna verkar därmed utgöra studenternas minsta problem. Svårigheterna handlar om vem man kan vara inför andra, och vilka förväntningar som vilar på den som kommer ny till en institutionaliserad verksamhet. I det mötet gäller att kunna ta till sig den sociala kod som gör det möjligt att med omdöme börja spela det sociala spelet.

MÖTET MED SKOLAN

Skolorna i undersökningen erbjuder olika ledtrådar till de värden som verksamheten vill uppvisa eller har för avsikt att relateras till. Uttrycken kan vara mer eller mindre konkreta – och de framträder i hur verksamheten presenterar sig, dess organisatoriska modeller, dess sätt att samspela med omgivande samhälle och i de sociala koder som bärs och förvaltas av dess företrädare. Initialt är detta vad studenterna har att förstå och försöka förhålla sig till.

Detta kapitel beskriver ett antal sådana drag i skolornas kultur och självbild. Med stöd i ramfaktorteoretisk analys har jag försökt identifiera de institutionella koder som skolorna företräder. Denna analys fungerar som utgångspunkt för att förstå åtminstone några av de variabler som organiserar och bestämmer de olika skolorna och deras kultur. Dessa variabler specificeras i kapitlets senare del. Samtidigt vill jag framhålla att nedanstående beskrivningar endast tecknar ett skissartat ramverk för en förståelse av de villkor som studenterna ställs inför. Vad som brukar benämnas ”verkligheten” är förstås långt mera komplex. Samtidigt är det uppenbart att studenternas förmåga att avläsa och förhålla sig till den kod som institutionen hävdar, har väsentlig betydelse för vem de kan vara i yrkesrollen.

Skolmiljöerna som sociala representationer

Till de konkreta uttryck för verksamheten som studenterna initialt möter hör skolans arkitektoniska utformning: dess byggnader och planläggning och struktur liksom dess tillskott av stilmässiga tecken och attribut. Så representerar några skolor i undersökningen en stil förbunden med det tidiga 1900-talets tyngre tegelarkitektur, medan andra står som representanter för den en- eller tvåplansarkitektur som närmast för tankarna till 1960-talet och det framväxande miljonprogrammet. Därtill förekommer ett par sentida nybyggen.

Till den arkitektoniska organisationen kan föras lokalernas utformning, ljussättning och storlek, inbegripet antalet platser i klassrummen liksom standardutrustningen av tekniska hjälpmedel. Hit hör också den fysisk-organisatoriska strukturen för olika institutionella funktioner – expeditioner, bibliotek, material- och kopieringsrum likväl som olika typer av elev- och personalutrymmen. Verksamhetens funktionella struktur visade sig ha tydliga konsekvenser. En av dessa handlade om studenternas fysiska placering. För några av studenterna var det inte praktiskt möjligt att få en arbetsplats i närheten av sin handledare. Ibland innebar placeringen att de endast i begränsad utsträckning spontant träffade andra kolleger.

Något som inte bör underskattas när man talar om den fysisk-organisatoriska strukturen är verksamhetens tillgänglighet och inbyggda kontrollfunktioner. Hit hör hur man som ny i verksamheten välkomnas och ges tillträde till olika miljöer, liksom hur man erbjuds tillgång till verksamhetens teknik och digitala system för kommunikation. I några fall kunde härvid noteras hur studenter saknade egen inloggnings till verksamhetens nät och lärplattformar.

Villkoren för tillgänglighet och avgränsning spelar i flera sammanhang en central roll – om än på olika sätt. Beträffande skolans utformning finns härvid anledning att titta närmare på skolans entré – liksom dess övergångszoner mellan vad som är allmänt och enskilt. Är exempelvis miljön fysiskt öppen och inbjudande, eller avgränsar den sig gentemot besökare och närsamhälle? Variationen i materialet är påtaglig. Dels förekom skolor som utgjorde en även för allmänheten tillgänglig miljö – i så mening att de (åtminstone i valda delar) erbjöd tillgång till bibliotek, restauranger eller kaféer – dels förekom skolor som bakom lås och bom markerade sitt avskiljande från omgivande samhälle.

Även graden av intern social intimisering varierade påtagligt. I några fall förekom explicita uttryck för en sådan strävan i pedagogiska luncher med lärarna vid elevernas bord – alternativt i den samtidiga men också ”ofrånkomliga” närvaron av både lärare och elever i skolans gemensamma kaféer. Andra uttryck för intimisering framträdde i representationen av elevarbeten eller lärares personliga dekorationer i enskilda skolsalar liksom i exempelvis korridorer och personalutrymmen.

I relation till dessa fysiska och konkreta tecken på personlig närvaro, kan ställas verksamhetens doxa. Till denna doxa – med innebörden av kollektivt förgivettagen uppfattning om verksamhetens organisation, mening och praktik – hör villkoren för möten och samvaro, kategoriseringen av lärare, den företrädde kunskapssynen, hur verksamheten organiserar och genomför sina praktiker i enlighet med olika styrdokument, vilka maktförhållanden som gäller i sociala möten, liksom hur man förstår de former varmed verksamheten kommunicerar vem man är eller vad man vill framstå som.

Första intrycket

Första intrycket ska inte underskattas som vägledande för förståelsen av en kollektiv representation. Redan i tidiga lägen är det ofta möjligt att avläsa vilka tecken och symboler som avser att kommunicera institutionellt viktiga normer och värden. Till explicita uttryck för vad som äger värde – eller hävdas som viktiga kulturella prioriteringar – hör på ett par gymnasieskolor idrotten och de idrottsliga förebilderna. Centralt placerade, och väl synliga, finns montrar som innehåller idrottspriser eller relaterade föremål med uppenbart lokalt symbolvärde. Därtill kan förekomma foton, alternativt specialdesignade väggtapeter eller kollage föreställande kända idrottare som gått på skolan – och vilka förväntas göra både intryck på en besökare och tjäna som föredömen för nya generationer elever. Inom större och mera komplexa skolmiljöer kan i sin tur specifika platser definieras av symboler eller objekt med beräknat signalvärde. Så omgärdas lokalerna för exempelvis naturvetenskapliga eller tekniska program gärna med samlingar av uppstoppade djur eller teknisk kuriosas, vanligen placerade i monterskåp. Utifrån vad undervisningen ger vid handen används (eller omtalas) dessa exponerade samlingar sällan eller aldrig. Deras värde ligger snarare i att de i tysthet definierar den rymd vari aktörer med en viss typ kan förväntas känna sig hemma.

I ett par fall framstår de senare tillkomna skolorna värda särskild uppmärksamhet.¹³⁶ I det ena fallet, där skolan (en grundskola) tillfälligt flyttar till helt nybyggda lokaler, ersattes en ganska sliten och trångbodd men samtidigt ”inbodd” miljö, av en helt ny, fräsch, öppen och ljus miljö med en inredning som gav associationer till bank eller offentlig förvaltning. Den nya miljön framstod som avsevärt mera anonym, och saknade – trots en del utställda elevarbeten – i princip alla referenspunkter till skolans historia, traditioner, kultur eller profil. Samtidigt framträdde en ny form av kontrollstruktur, med låsta entréer och administrationen som en given ”gatekeeper” direkt innanför huvudentrén.

I kontrast stod en grundskola som visserligen var sliten, men där bilder och affischer lät ana generationers engagemang för sport och kultur – liksom för resor, konst och fotografi. På denna skola var också flera klassrum ombonat inredda med elevarbeten, konstbilder, kartor och (riktiga) krukväxter. Ett motsvarande uttryck präglade också lärarlagens arbetsmiljöer och arbetsrum som, om än slitna och trångbodda, både gav ledtrådar till olika lärares personliga intressen, och erbjöd besökaren en ständig doft av nybryggt kaffe. Möjligen skulle man här kunna uppfatta hur den mera stabila

¹³⁶ Som senare tillkomna skolor har jag valt att räkna de skolor som tillkom i VFU 2 och 3.

organisationens självbild och målsättningar över tid också tar fysisk gestalt eller avsätter sig som kulturella avlagringar i den gemensamt nyttjade miljön.¹³⁷

Programkulturer

På ett specifikt sätt präglas också de yrkesinriktade programmens miljöer av konkreta uttryck för det arbetsliv som undervisningen pekar mot. Skillnaden är möjligen att de meningsbärande detaljerna i den yrkesinriktade arbetsmiljön inte i samma grad verkar ha en direkt koppling till enskildas intressen eller omsorg – eller verkar beräknat eller avsiktligt utplacerade för att kommunicera ett visst kulturellt uttryck. Här talar i stället funktionen och det handlar om kontextnära artefakter som utgör närmast ofrånkomliga – eller oundgängliga – delar i de dagliga yrkespraktiker som utbildningen representerar. Vad det handlar om är verktyg och yrkesmaterial – funktionellt placerade för att tas i dagligt bruk. Att yrkesprogrammen vanligen håller till i egna specialanpassade lokaler, och fordrar speciell yrkesutrustning, verkar också förstärka intrycket av att dessa kulturer äger sina egna rum inom en större övergripande verksamhet.

Något som också kan noteras är att yrkeslärarna och deras elever vanligen bär likartade kläder med vidhängande yrkesrelaterade attribut. Dessa kläder synliggör därmed en tillhörighet och lojalitet riktad inåt mot yrket, samtidigt som det skapar en synbar kontrast mot dem som inte har, eller är på väg mot samma yrkesidentitet. Här ser vi alltså ett möte mellan två skilda kulturer eller värdesystem – yrkeskulturen respektive den teoretisk-akademiska ämneskulturen – där skillnader respektive likheter mellan olika professionella identiteter både kan samspela och utmana. Studenterna är från början placerade. De representerar ämneslärarna – inte yrkeslärarna – i den sociala strukturen.¹³⁸

Parallellt med uppdelningen i yrkeskultur och teoretisk ämneskultur, finns i dessa miljöer också formellt baserade samhörigheter inom elevgruppen respektive lärarkollektivet. Formella krav avgör vem som tillhör vilken kategori. Så har lärarkollegiet tillgång till miljöer – som exempelvis personalutrymmen eller arbetsrum – dit eleverna normalt inte har tillträde. Bakom dessa dörrar finns den lärarkultur som formas genom samexistensen av (också) formellt skilda lärarkategorier. Till skillnad från de teoretiska skol- och utbildningsmiljöerna där lärarna vanligen representerar en motsvarande ämnes- och undervisningskompetens, men också med avseende på sina

¹³⁷ Jfr Goffmans diskussion om inredning i Normal Appearances i *Relations in Public*, (1971/2010) liksom i viss mån diskussionen om avvikelse i *Stigma. Den avvikandes roll och identitet* (1963/1971 (1972)).

¹³⁸ Jfr Parsons (1951) diskussion om roller i dessa strukturer.

undervisningsmässiga praktiker står i en likartad relation till eleverna¹³⁹, så är yrkesprogrammets kulturella miljöer väsentligt mera komplexa (och för novisen därmed mera svårbegripliga). Detta betyder också att de ämneslärarstudenter som gör sin VFU i sådana miljöer kan ha svårare att identifiera och förhålla sig till de villkor som formar det sociala utrymme vari de har att etablera sin egen yrkesroll med tillhörande kollegiala relationer. Inte heller är det särskilt troligt att någon kommer att förklara dessa villkor för dem.

Skola – närsamhälle

På vissa av skolorna fanns en till synes uttalad ambition att på olika sätt signalera öppenhet och tillgänglighet. I undersökningen förekom dessa skolor i socio-ekonomiskt starka delar av regionen och de verkade ha en jämförelsevis likriktad och uniform kultur. Även i den fysiska organisationen liknar dessa skolor varandra. Gemensamma utrymmen är centralt belägna och utformade så att de erbjuder trivsamt, informellt och spontant umgänge. Intrycket frammanas inte bara av möblering, belysning eller aktivitetsytor för spontant umgänge, liksom ibland för lekar och spel. Den frammanas också av att man lagt sig vinn om att personal och elever återkommande – och till synes spontant – träffar på varandra, fikar eller äter lunch i samma lokaler. Eller annorlunda uttryckt, de kan helt enkelt inte undvika varandra.

Den mest utpräglade typen av sådan miljö, återfinns på en av gymnasieskolorna som tillkommer i VFU 2. I nära anslutning till de större entréerna finns tillgängliga sittplatser liksom någon form av serverings- eller kaféverksamhet. Känslan av öppenhet, liksom närheten till omgivande samhälle, förstärks av att skolbiblioteket inte bara är en del av själva skolmiljön utan också kommunalt folkbibliotek. Atmosfären är på samma gång lika behagligt informell som dess företrädare socialt förekommande och uppmärksamma. En främling noteras direkt och tas väl omhand.

Den sociala interaktionen mellan eleverna, liksom mellan elever och personal har sin bestämda kod. Till synes finns en etablerad vana och säkerhet att framträda och agera i det offentliga rummet. Alla, såväl personal som elever, är artigt och formellt tillmötesgående mot en tillfällig besökare. Det verkar närmast råda en gemensamt överenskommen umgängeskultur som alla nogsamt strävar att representera. Samtidigt är skolans upptagningsområde en miljö där elevernas socio-ekonomiska förutsättningar liknar varandra och där det verkar finnas en ganska entydig uppfattning om vilka normer, värden och beteenden som äger giltighet. Bilden av skolan inför offentligheten,

¹³⁹ Med reservation för att praktiska eller laborativa ämnen också kan fordra specifika förutsättningar.

som konkurrenskraftig institution för produktion av framgångsrika elever, är härvid av stor betydelse.

Att skolmiljön är utformad med en idé om öppenhet och självklar insyn skulle dock lika gärna kunna uppfattas som en form för ömsesidig och ständig kontroll av såväl elever som lärare och andra. Det är helt enkelt en plats där det är svårt att undgå varandras blickar. Det finns därmed någonting problematiskt i de former för interaktion som frammanas. Dessa utvecklas i en gränzon mellan ömsesidiga och informella sociala bekräftelser och de mera formella krav som vilar på skolan och läraruppdraget (och som bland annat inbegriper att värdera elevernas studieprestationer). Utöver att representera institutionella normer och prestera fungerande undervisning, blir det viktigt att man framträder som en legitim upprätthållare av den sociala fasaden i offentligheten. Skola och samhälle smälter samman, och att på dessa villkor företräda institutionen innebär att man samtidigt företräder lokalsamhället. Därmed blir skolan närmast en hybrid mellan en institutionaliserad utbildningsorganisation och en i lokalsamhället förankrad representation av dess självbegränsande värdegemenskap. När de institutionella normerna öppnas för samspel och samverkan med andra sociala eller ekonomiska krafter, verkar det alltså bli mera mångtydigt vad skolan representerar – men också vad det är som i ramfaktorteoretisk mening faktiskt styr den professionella verksamheten. Därför följer också frågor om hur en dylik utformning av miljön, liksom de former för samspel och kommunikation som frammanas, egentligen påverkar undervisningen och lärarnas professionalism.

Det förekommer även andra typer av skolor som på ett specifikt sätt speglar sitt omgivande närsamhälle. Ett exempel är en grundskola som tillkommer i VFU 3, belägen i utpräglad landsbygdsmiljö på behörigt avstånd till närmaste större stad. Skolan är med avseende på sin geografiska placering och sitt upptagningsområde unik i materialet. Detta verkar också gälla för dess kultur. Studenten som byter till denna grundskola från en större innerstadsskola påtalar en väsentlig skillnad med avseende på elevernas studiemotivation och värderingar av teoretisk-akademiska studier. Att studera vidare är ett alternativ bland flera – men inte något som nödvändigtvis är förknippat med prestige eller social-ekonomisk framgång. Som studenten förklarar saken, finns i miljön en framträdande konkurrens från värderingar och statusmarkörer som förblir kopplade till traditionellt burna lantbruksverksamheter liksom ett hantverksbaserat, självständigt entreprenörskap.

Anseende och traditioner

I materialet finns också exempel som antyder att vissa skolor tillämpar signalsystem som är medvetet begränsade, alternativt symboliskt närmast underförstådda. Det är svårt att ur den fysiska miljön utläsa vad skolan avser att representera i relationen till omgivande närsamhälle. Snarare är det namnet och de historiska traditionerna som signalerar dessa skolors självförståelse. Verksamheten meddelar sin status genom vilka som har gått där – och vilka som går där – och de prestigemässiga kulturella banden dem emellan. Att vara tillhörig denna krets är det som har betydelse. Därmed torde det också vara de enskilda individernas personliga representation – liksom deras informella grupperingar och bakomliggande nätverk – som till stor del bär upp även verksamhetens mera övergripande kulturella värden.

Till dessa miljöer hör några av de skolor som har en lång tradition som etablerade högstatusskolor. De har erkänt hög utbildningskvalitet och historisk renommé. Alla vet, på traditionens grund och genom ryktet, att utbildning på en sådan skola garanterar hög kunskapsnivå och status men vanligen också långsiktigt betydelsefulla och djupt förankrade sociala relationer. Kvaliteten sitter så att säga inte bara i utbildningen utan också i det sociala förtroendekapital som institutionen sedan länge åtnjuter. Dessa signalvärden gör också att vidare utanverk egentligen inte behövs – och vanligen inte heller efterfrågas. Förekommande signalsystemen består i stället av till synes självklara traditioner och ceremonier, med en lika självklar tillgänglighet för de invigda. Det är också genom att under längre tid själv delta i verksamheten som man börjar ana dess underliggande sociala normeringar. Till dessa hör den kollektivt uppburna disciplineringen och koncentrationen, liksom en ständig lärdoms- och kunskapskonkurrens.

Typiskt för dessa skolmiljöer är att de är gamla men välvårdade (om än ibland slitna), att personalen och eleverna framstår som vänliga, skickliga och kompetenta – och att det tycks finnas en gemensamt delad föreställning om att alla som kan och förmår, också hjälps åt för att forma en god och lärorik undervisning. Om inte annat så för traditionens skull. Dessa miljöer kan ibland framstå som ytterligt stillsamma och oproblematiske. Men såväl handledare som elever ställer vanligen höga krav på såväl ämneskompetens som undervisningsförmåga – liksom att studenterna vidmakthåller den kulturella anda som skolan representerar.

Miljöer med begränsade signalvärden

Jämfört de typer av skolmiljöer som beskrivits ovan, förekommer i materialet även miljöer som (åtminstone initialt) lämnar begränsade ledtrådar till vad verksamheten representerar eller vill hävda som sin kulturella självbild. Hit kan höra nya eller nyligen förändrade skolmiljöer, där traditionen ännu inte satt några djupare spår. Men det förekommer också lite äldre skolor som i sin fysiska utformning ter sig påfallande neutrala. Det är helt enkelt svårt att föreställa sig vilka värden som gäller – och mot vilken sorts utbildningar som verksamheten riktar sig. Till sådana miljöer hör en gymnasieskola som förekommer i VFU-period 2. Skolan utgör en fristående del till ett äldre (teoretiskt) gymnasium. Entrén är stor och ljus, tyst och oklanderligt välstädd. I direkt anslutning till entrén ligger skolbiblioteket, som är stängt. Vad som antyder mänsklig aktivitet är att bord och stolar uppenbarligen varit utsatta för bearbetning med vassa föremål. I övrigt finns det inte mycket att ta fasta på, förutom en liten lapp på fönstret till biblioteket på vilken det står: "Your mother doesn't work here...".

Lärarnas arbetsrum, liksom lektionssalarna, är däremot rymliga och funktionella. Bortsett från möblerna i entrén verkar allt vara välskött och välfungerande. Men samtidigt är det svårt att ur den fysiska miljön utläsa några signalvärden om hur skolan förstår sig själv, eller vad den på ett mera symboliskt plan vill hävda eller representera. Detta är i stället något som desto tydligare markeras av eleverna, med avseende på kläder, stil och framtoning. Här kan man bokstavligen säga att det är med eleverna som de förekommande utbildningsprogrammen tar gestalt och får sin identitet.

I det övriga materialet är inslaget av elevvald klädkod som markör för utbildningsinriktning eller utbildningsidentitet inte vanlig. Ej heller förekommer skolor där det råder krav på lärare och VFU-studenter att följa en institutionellt bestämd klädkod. Dock förekommer att enskilda studenter gör personliga anpassningar för att markera ökad närhet till en mera allmänt förekommande kollegial stil. Man skulle kunna säga att studenten väljer rekvisita utifrån begynnande kollegial identifikation.

Skolor där normeringen vacklar

Beträffande skolornas självrepresentation och läsbarhet förekommer även miljöer där självförståelsen och självrepresentationen verkar ha sin grund i djupgående kulturella, sociala och värderelaterade spänningar, och inte sällan i kombinationer därav. Den ständiga risken för konfrontation eller öppen konflikt är så att säga inbyggd i själva

verksamheten. Den institutionella självbildens instabilitet gör därmed verksamheten svår att förhålla sig till även för dem som redan är där.

Att själva den sociala grunden befinner sig i ständig och kraftfull oro, gör det också svårt för studenten att finna sin roll och position. I förhandling om verksamhetens *frame* kan denne lika plötsligt som tillfällighetsstyrt underkastas prövning utifrån helt andra parametrar än förväntat. Alternativet är att studenten upptäcker sig vara närmast osynlig i sin egen undervisning – som någon som inte hör till, inte blivit testad, inte har någon begriplig social roll och därmed heller inte blivit möjlig för eleverna att förhålla sig till. Att dessa utmaningar blir krävande gäller inte minst när miljön kraftfullt utmanar den akademiska ordning som studenten representerar – och i utbildningen har att bedömas mot.

Att få till stånd fungerande undervisning på dessa villkor antyder samband med personlighetsdrag och personliga förmågor. Framgång förutsätter egenskaper som även under utmaning inger förtroende och tillit, men också att studenten i djupare mening förstår och förmår utnyttja undervisningsgruppens sociala dynamik. I så mening kan yrkesrollen ibland anta funktionen av moderator för att på lämpligt sätt kanalisera spänningar i den sociala interaktionen. Att på dessa villkor kunna ”frama” undervisningen, ställer vanligen höga krav på både personlig stabilitet, tålighet, lyhördhet och flexibilitet. En tillkommande utmaning är förstås att varje detaljerad planering – som av utbildningen föreskrivs och som ofta förekommer hos studenter i tidiga VFU-perioder – knappast har några möjligheter att genomföras. Här ställs studenten snarare inför att ständigt kunna omförhandla och anpassa sin undervisning till elevernas dagsform och den aktuella spänningsnivån.

Att navigera bland synliga tecken och osynliga koder

Skolorna i undersökningen kan mot ovanstående genomgång beskrivas utifrån ett antal variabler som studenterna har att förhålla sig till. Dessa kan i sammanfattning förklaras enligt följande.

Fysisk miljö och institutionell organisation

Denna variabel erbjuder en konkret anvisning till hur institutionen signalerar sin historia och sina kulturella traditioner mot omgivande lokalsamhälle. Härvid ställs studenterna inte bara inför frågan om vad miljön konnoterar för sociala värden – utan också att dessa värden är nödvändiga att kunna avläsa och företräda som potentiell medlem av verksamheten. Dessa värden behöver inte vara entydiga. Med avseende på

fysisk och funktionell utformning kan exempelvis skolan utåt hävda en specifik position eller maktrelation – vilken i högre eller lägre grad kan konfirmeras av dess sociala organisation, praktiker och klassifikationssystem.

Skolan som öppen eller avgränsad miljö

Inte sällan markerar skolan en gräns mot, eller en strävan till att integrera omgivande samhälle. Utmärkande för den socialt öppna skolan är att den gärna inbegriper miljöer vartill allmänheten äger tillträde, eller vari man finner avsett publika arenor som exempelvis folkbibliotek, kaféer eller restauranger. Kännetecknande för de avgränsade (eller mera slutna) skolorna hör att verksamheten på olika sätt – genom grindar, passerkort eller andra fysiska kontrollfunktioner – endast är förbehållen sina (formellt registrerade) medlemmar.

Social kontroll och sociala bevakningsfunktioner

De öppna miljöerna är öppna för var och en som har där att göra. De öppna miljöerna är därmed inte lika öppna som de vid första anblicken kan framstå. Inte sällan är de förbundna med sofistikerade kontroll- och bevakningsfunktioner. Till sådana kan höra att nya besökare, till synes informellt, hälsas välkomna eller vägleds, samtidigt som de utfrågas eller förväntas att avge en rimlig förklaring till sin närvaro. Vanlig är också en ständigt närvarande och informell kontroll av både elever och personal. Arbetsdagen genomförs inför öppen ridå. Men det finns även andra ordningar som rör plats och bevakning. På vissa skolor blir studenten – med avseende på passerkort, befogenheter, placering och yrkesmässig funktion – omgående en i kollegiet. På andra skolor sker en kategorisering och underordning som innebär att studenter formellt och fysiskt avskiljs från övriga kollegiet, inbegripet sina handledare. I typfallet innebär detta att de (som just studenter) placeras på enskild plats – i ett särskilt rum för VFU-studenter. Därutöver kan exempelvis tillgången till digitala undervisningsytor eller informationskanaler regleras.

Verksamhetens etiska praktik

Något som särskiljer skolorna är den etik som verksamheten strävar att hävda, utöva eller ta ansvar för. Visserligen stadgas ett antal institutionella villkor och funktioner i olika styrdokument, men i praktiken har olika etiker olika grad av kulturell förankring, vilket i sin tur påverkar den styrka varmed de fungerar som karaktäriserande för

verksamheten.¹⁴⁰ I materialet framträder följande dominanter: (a) en social omsorgs och/eller förvaringsetik, (b) en yrkespraktisk etik, (c) en rationalistisk produktionsetik samt (d) en akademisk bildningsetik.¹⁴¹ Dominansen av en viss etik innebär knappast en frånvaro av andra – även om vissa kombinationer kan tyckas mera långsökta. För studenternas del innebär emellertid den etiska ordningens struktur och stabilitet ett nödvändigt krav på personlig anpassning. Detta gäller även där olika etiska ordningar utmanar varandra eller olika etiker finns samtidigt företrädna i skilda delar av verksamheten.

Professionalism och professionell kultur

En annan variabel som synliggör väsentliga skillnader i studenternas villkor rör professionalism och professionell kultur. I första hand framträder i materialet en skillnad mellan en tjänstemannamässig professionalism, dominerad av formalisering, detaljkontroll och beteendestandardisering – respektive en mera kritisk och självständig typ av kollegiala aktörer, vars beteenden i högre grad präglas av den enskildes kompetens och personliga ansvarstagande. Samtidigt kan konstateras att dessa skilda professionella ordningar inte motsäger vare sig möjligheterna till funktionell undervisning eller exempelvis studenters utbyte under handledning. Det är helt enkelt två sätt att utöva professionen.

Den institutionella självbildens styrka och homogenitet

En annan variabel är den självbild som signaleras av elever och lärare. I materialet förekommer skolor med stark och homogen identitet, där det verkar råda närmast given konsensus om uppbackningen av vissa värden. Samtidigt förekommer skolor med en lösare kollektiv identitet eller svagare profilerad självbild – vari verksamheten ter sig mera anonym eller neutral (åtminstone i vad som från skolan signaleras utåt). Detta innebär dock inte att vare sig lärare eller elever skulle sakna personlighet. Därutöver förekommer skolor med en komplex och sammansatt självbild, där vardagen framstår som präglad av ständiga kamper om vilken ordning som egentligen gäller.

¹⁴⁰ Linnér (1984) anför möjligheten att i institutionella kontexter vanligen kunna identifiera en kod som dominerande. Samtidigt är även denna under ständig förhandling.

¹⁴¹ Man kan överväga valet mellan begreppen etik och kod, bland annat med hänvisning till hur Linnér (1984) diskuterar det senare begreppet med anknytning till social kontext och praktik. Koden kan uppfattas som ett begrepp för att i strukturell mening beskriva och förstå det sociala livet inom en institution eller ett samhälle; etiken (som en samling normer, inte nödvändigtvis entydiga) möjliggör att avgöra det sociala förtroendet för olika handlingar.

Tecken och symboler

På flera skolor förekommer exponering av föremål med uttalade profil- och signalvärden. I konkret form uppvisas vad verksamheten gör anspråk på att vara – eller har varit. Vanligen handlar det om tecken på framgångar inom sport och idrott, men i äldre och mera inbodda miljöer kan också förekomma helt andra typer av kollektivt representerade intresseområden. I övrigt är det yrkesutbildningarna inom gymnasieskolan som med störst entydighet signalerar värden även bortom själva skolverksamheten.

Sociala variationer och personliga förutsättningar

För att passa in i sin VFU-miljö behöver studenterna lära sig läsa av och förhålla sig till ovanstående variabler. Medan en del studenter placerades i VFU-miljöer som i hög grad överensstämde med deras föreställningar, mötte andra en miljö som var dem mera främmande. I typfallet innebar det senare att studenter med företrädesvis teoretisk utbildningsbakgrund gjorde sin verksamhetsförlagda utbildning på ett yrkesprogram. Ett annat scenario var när studenter mötte undervisningsgrupper med mycket begränsade kunskaper i svenska.¹⁴² Under nämnda omständigheter visar materialet att studenterna ställdes inför särskilda utmaningar till följd av svårigheten att etablera en ömsesidigt begriplig kommunikation. Även andra omständigheter visade sig ibland erbjuda omfattande utmaningar. Hit hörde exempelvis den grad av spänningar som internt kunde uppträda i vissa undervisningsgrupper eller undervisningsmiljöer, liksom i vilken utsträckning undervisningen påverkades av enskilda elevers behov av särskilt stöd.

Som framgår ställs studenten inför ett institutionaliserat system av kulturella förutsättningar och villkor. Dessa är, åtminstone delvis, möjliga att härleda ur den fysiska miljön och verksamhetens praktisk-funktionella organisation. Däremot är det mindre troligt att deras djupare innebörd meddelas studenten explicit. I så mening är denna kunskap tyst eller underförstådd – och man tillgodosgör sig den genom personlig närvaro och social interaktion. Samtidigt är detta en reflexiv process. Att aktivt försöka läsa av och interagera i verksamheten, erbjuder inte bara aningar om olika sociala världens inflytande och konsekvenser. Härav följer uppfattningar om det styr- och signalsystem som i praktiken formar och upprätthåller verksamheten, och som i djupare mening avgör den egna yrkesrollen.

¹⁴² Möjligen finns en särskild typ av förutsättningar där studenten förväntat sig placering på gymnasiet, men under en VFU-period blivit placerad inom grundskolans högstadium. Studenten skulle här kunna ha svårt att uppleva placeringen som yrkespraktiskt relevant/motiverad.

Referenser

- Goffman, E. (1963/1971 (1972)). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén & Sjögren (1971), följande år (1972) Norstedts förlag (Prismaserien). [i översättning av R. Matz].
- Goffman, E. (1971). Normal Appearances. *Relations in public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books (även nyutgåva 2010 med förord av P. Manning. New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.): Transaction Publishers).
- Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Doktorsavhandling, Lunds universitet. Malmö: LiberFörlag.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.

ROLLER – POSITIONER

I följande kapitel redovisas ett antal villkor och omständigheter förbundna med studenternas tagande av yrkesrollen.¹⁴³ I redovisningen framträder frågan om hur studentrollen förhåller sig till studentens *self* – i meningen självuppfattning eller självförståelse – liksom till det professionella ansvar som följer rollen som ”riktig” lärare. Ur materialet kan härledas fem idealtyper för studenters rolltagning, vilka delvis också belyser handledarrollen. I kapitlets senare del diskuteras studenternas val av praktiska strategier för att etablera en fungerande yrkesroll och position – såväl i relation till eleverna som till handledaren. Till begrepp som bildat analytiska utgångspunkter hör förutom roll och position bland annat *face*, *self*, intrycksstyrning, interaktionsordning och *framing* samt dikotomierna rollomfamning/rolldistans och *frontstage/backstage*.

Rolltagning

Med Goffman skulle man kunna säga att studenterna har att etablera och upprätthålla en bild av sig själv som förenlig med omgivningens krav på vad som kännetecknar en lärare, även om man ännu inte är färdigutbildad. I materialet framträder inte bara komplexiteten i dessa processer utan också vad som händer när studenter av olika anledningar har svårt att ikläda sig en funktionell roll utifrån de förväntningar som råder.

Pre-VFU-intervjuerna erbjuder en provkarta på personliga egenskaper som studenterna uppfattar att verksamheten förväntar. Hit hör en lämplig inställning, pålitlighet, integritet, trovärdighet liksom social kompetens och känslighet – men också

¹⁴³ Efter vad som framkommer i undersökningen skulle man möjligen behöva ställa frågan sig om denna roll egentligen inbegriper flera. Vad VFU-studenterna är för akademien (vid VFU-besök) är exempelvis något delvis annorlunda än vad de är (eller behöver vara) för sina handledare och berörda elever.

att man har gedigna ämneskunskaper och god ämnesorientering. Ändå finns i svaren en kvardröjande oro för att inte bli tagen på allvar, alternativt förväntas besitta kompetenser som man ännu inte hunnit utveckla – exempelvis med avseende på praktisk didaktik eller ledarskap. Därtill återkommer frågor om hur man lär sig ”känna in” och förstå sig på klassen, och att ”hitta nivån”. VFU-situationen liknas härvid vid ett komplicerat socialt spel, där det gäller att ”alltid vara beredd på vad klassen ska göra innan dom faktiskt gör det” samtidigt som man vet att ”ingen planering överlever utförandet”. Vad den egna rollen är eller kan vara verkar vid närmare påseende inte möjligt att på förhand specificera. Rollen erbjuds först när man utsätts för praktiken.

Att inträda i en verksamhet innebär att man påverkar den. I rolltagning och framträdande projicerar studenten – medvetet liksom omedvetet – sina personliga föreställningar om verksamheten. Därmed signalerar studenten också hur verksamheten bör uppfattas av andra – exempelvis av eleverna och handledaren. Man kan därmed utgå från att olika föreställningar kommer att konfronteras, att det uppstår situationer som stör den förväntade ordningen, och att det ibland kommer att saknas en gemensam handlingslinje. För studenten kan man säga det är i situationer av oro, konfrontation eller sårbarhet som den begynnande yrkesrollen tar form (jfr Goffman, 1959/1974). Det är i dessa ögonblick som gränserna sätts för (a) vad studenten kan vara, (b) i vilken grad ett fungerande samspel kan upprätthållas, samt (c) vilka sociala positioner som blir (eller förblir) tillgängliga för deltagarna. Vad studenten kan vara i skolan sammanfaller med vederbörandes yrkespraktiska självförståelse.¹⁴⁴ Denna rollgestalt kommer att motsvara studentens *self*. Den personliga erfarenheten är således nödvändig för att kunna göra sig en uppfattning om yrkesrollens faktiska förutsättningar. Därmed kan man också förstå varför den erfarne läraren verkar navigera socialt smidigare än nybörjaren.

Studenternas inledande försök visar varierande framgång. Samtidigt befinner de sig i en sårbar situation. Några av dem gör för första gången entré i det sociala rum där de är hänvisade att framträda i en yrkesmässig roll, samtidigt som de inte kan erkännas som ”riktiga” lärare av vare sig elever eller kolleger. I stället är de i en gråzon som i högre eller lägre grad skiljer dem från de institutionaliserade rollerna som antingen lärare eller elev. En av studenterna uppmärksammar detta laddade tillstånd.

Studenten förklarar att VFU:n inneburit något av en inskolningsperiod och att det varit en del situationer, inte minst konflikter där man i utbildningen (inom akademien) hanterar dessa teoretiskt och analytiskt, medan det i realiteten händer här och nu och att det då gäller ”att gå på magkänslan”. Här annonseras ett område rörande hantering av sociala spänningar som handlar om en mera erfarenhetsbaserad och ”spontan” kunskap, men också om en särskild förmåga att göra lämpliga avvägningar. Studenten

¹⁴⁴ Goffmans förklaring av *performance*, kan jämföras med Grimes i *Performance*, se Kreinath, Snoek & Stausberg (2006).

talar i termer av behovet att "känna sig själv" och att "man själv kan fela". I det sistnämnda refererar hon till en situation där hon agerade, men i efterhand upptäckte att den elev som fick skulden för det inträffade egentligen inte hade någon större skuld i det skedda. Och även om hon [studenten] ursäktade sig, så kände hon sig illa till mods eftersom den elev som fick skulden redan var ganska utsatt. Vi talar vidare om yrkesrollen och att vara "lärarkandidat" eller VFU-student, och studenten förklarar hur komplicerad/kluven denna roll är: "Man är inte riktig lärare" och det blir därför en motsägelsefull självbild som också ska relateras till "andras bild av mig".

Utdraget synliggör spänningar mellan förväntningar och krav som tycks komma både utifrån och inifrån. Vad studenten påvisar är skillnaden mellan vad hon kan eller får göra och vad en riktig lärare borde göra. Detta är ett etiskt problem. Men studenten synliggör också en specifik egenskap förbunden med studentrollen – att man genom sin särställning erbjuder särskilda förutsättningar för att få syn på verksamhetens inre motsättningar eller konkurrerande anspråk. Att lära sig hantera rollen som VFU-student liknar därmed en slags etiskt projekt där tillägnandet av yrkeskunskapernas tysta dimension framträder genom att studenten – i lagom omfattning – ställs inför sociala problem som fordrar reflektion inför hantering. Skillnaden är att medan den riktige läraren har att ta det fulla ansvaret, är studentrollen förbunden med omständigheter som bromsar händelseutvecklingen eller medger utrymme för reflektion. Med detta får studentens *performance* också en särskild utbildningsmässig innebörd i att den möjliggör att bedöma både studentens yrkesetiska beteende och dennes djupare insikt i det aktuella problemet.

Studentens trovärdighet kan samtidigt undergrävas av att denne inte äger rätten att göra anspråk på lärarens fulla ansvar, makt eller auktoritet. Exempel på sådan sårbarhet förekommer både i studenters undervisning och där de involveras i problemsituationer utanför klassrummet. För att upprätthålla sin trovärdighet har studenten att anpassa sig till rådande villkor, och att med tillräcklig performativ entydighet framträda som om vederbörande delade samma sociala etik som andra vuxna i organisationen. För att upprätthålla *face* behöver studenten därmed ständigt vara på sin vakt för att inte glömma sig, eller verka sakna beredskap i situationer där ospecificerade delar i yrkesrollen sätts under lupp. På detta sätt erbjuder den verksamhetsförlagda utbildningen en möjlighet att börja inse betydelsen av en tillämpad professionell etik.

Rolltagningens idealtyper

Studenterna tar rollen som VFU-student på skilda sätt. Mot bakgrund av förutsättningar och personligt förhållningssätt i mötet med handledaren och eleverna, är det möjligt att beskriva rolltagningen som fördelad på fem idealtyper. Möjligen ter

det sig härvid lockande att tänka sig dessa (placerade i en viss ordning) som en utvecklingsgång eller ”trappa” i lärandet.¹⁴⁵ Materialet ger dock inget stöd för detta. Snarare fördelar sig studenterna – beaktat yttre omständigheter och personlighet – tidigt på olika idealtyper, vilket också blir deras operativa utgångsposition. Det är från dessa positioner som de har att utveckla den egna yrkesrollens gångbarhet.

Den första idealtypen (1) kännetecknas av att studenten av handledaren erbjuds stor frihet och självständighet men saknar tilltro till sin förmåga att utnyttja denna. Erbjudandet skapar i stället oro och osäkerhet hos studenten, som återkommande söker handledarens uttryckliga stöd och/eller elevernas sociala bekräftelser. Utmärkande är hur studenten eftersöker och tillämpar olika trygghetsstrategier, försiktighetsstrategier eller undvikandestrategier. Inte sällan försöker studenten begränsa sin sårbarhet och risktagning genom att låta undervisningen följa enkla upprepande mönster där studenten själv agerar – bunden i sin planering snarare än i interaktion med eleverna. Ett alternativ kan vara att studenten låter informella samtal ta över på bekostnad av en ämneshantering i form av förklaringar eller fördjupade diskussioner.

Vad som händer är att handledarens erbjudande om frihet snarast förlamar studenten. Osäkerheten kan därför medföra att studenten söker bedriva sin undervisning efter handledares eller annan ämnesföreträdarens exemplariska förebild – i mimetisk efterföljd. Som handledaren gör, vill även studenten göra, i detalj, för att försäkra sig om bifall. Problemet är bara att denna strategi sällan leder till framgång utan snarare rör sig mot tom ritual och formalisering. Då studenten inte förstått den sociala innebörden av vad som efterbildas är det knappast givet att den mimetiska efterbildningen får avsedd effekt. Detta gör att studenten förblir osäker, men också att eleverna blir allt mer oklara på hur de ska förstå och förhålla sig till studentens agerande.

I det tidiga materialet finns exempel som synliggör spänningen mellan studentens beslutsvända – på grund av svårigheter att överblicka de praktisk-organisatoriska följderna – och handledarens förväntan på initiativförmåga och självständighet. Situationen är ett samtal under den korta rasten mitt i en dubbellektion. Studenten, som uppenbarligen är oroad över att någon elev kanske inte kommer att kunna se både tavlan och vad som projiceras via en videokanon, rådfrågar handledaren om vad som är bästa placeringen av några bänkar. Studenten eftersöker handledarens uttryckliga anvisning, samtidigt som denne, genom motfrågor som ”Hur tror du blir bäst?”, försöker få studenten att med självständighet fatta ett till synes enkelt beslut. I händelse av att studenten skulle råka fatta ett mindre funktionellt beslut hade den eller de elever som inte såg både tavlan och projiceringen lätt kunnat flytta. Av allt att döma föreställer sig studenten att handledaren vet vad som är det ideala, samtidigt som hen inte litar till

¹⁴⁵ Att jämföra med lärandemönster enligt Endedijk, Donche & Oosterheert (2014).

sitt eget omdöme. I stället eftersöks både handledarens uttryckliga ställningstagande och dennes bekräftelse på att beslutet bör verkställas.

Studenters osäkerhet i yrkesrollen, och hur de ska ta sig an den risk det är att leda undervisning, tar sig även andra uttryck. I materialet finns ett exempel på hur en student strategiskt väljer bort att sätta igång fortsatt arbete efter en kort rast.

Studenten [...] skojar lite med en av killarna. På studentens fråga om det var roligt på rasten får hon svaret att det var tråkigt och hon ställer då motfrågan om det var så att rasten blev tråkig för att eleven saknade henne (lärarstudenten), varpå eleven och ytterligare någon skrattar. Studentens försök att slå an en lättsam och vänligt humoristisk ton verkar inte helt styrt av tillfälligheter. Snarare är frågan om studentens beteende bara är ett tecken på en allmän och informell social trivsel, eller det är ett försök att på vänlighetens och vänskapens grund bygga upp större acceptans för den egna rollen.

Av fortsättningen framgår att studenten tillämpar en riktad handlingsstrategi. Studenten försöker vinna social bekräftelse från dem som ska undervisas. Samtidigt finns ett underliggande dilemma, och det visar sig senare att till synes goda informella relationer kan vara mycket bräckliga när studentens professionella kompetens utmanas.

I ett annat exempel förekommer en närmast motsatt strategi: att så långt möjligt formalisera undervisningens framställningsformer och interaktion. Genom att konsekvent hålla sig till odisputabla fakta i en starkt reglerad form, garderar sig studenten mot risken för oförutsedda händelser eller att framställningen skulle hamna på avvägar. Undervisningen blir därvid närmast fastkedjad i sin på förhand planerade form: ytterligt välorganiserad, korrekt med avseende på ämnesinnehåll, och tillämpad i åskådliggörande praktiker mot ett på förhand bestämt mål. Följer studenten sin planering så kommer det ämnesinnehåll och de principer som ska förmedlas att ha nått eleverna – och vara formellt bekräftade i ett antal kontroll- eller förståelsefrågor.

Att genomföra undervisning på detta sätt säger någonting om den roll studenten valt, och hur denna roll förhåller sig till elevernas och handledarens roller. Att studenten ”gör sin grej” framför eleverna, innebär att undervisningen blir lätt att följa och väsentliga kunskaper lätta att identifiera. Men risken är också att formen – lika effektivt som ovillkorligt – distanserar eleverna från social delaktighet i det som undervisningen behandlar. Formen skyddar studenten mot det oförutsägbara i all mänsklig kommunikation, därmed också mot att en osäkerhet i den egna yrkesrollen skulle kunna avslöjas.

Den andra idealtypen (2) kännetecknas av att studenten erbjuds stor frihet av handledaren men väljer att med tilltro till sin egen förmåga pröva en eller flera personligt präglade strategier i sin undervisning. Flera av dessa studenter har en stark föreställning om hur de vill ha sin undervisning – men också vem de själva vill vara inom ramarna för denna undervisning. Här avgör personliga förmågor och ambitioner

– som energi och kraft, kunskapssyn och filosofier, humor och stil, kommunikativ stilrepertoar, konstnärliga och kreativa förmågor liksom egna erfarenheter av god (eller dålig) undervisning. En väsentlig skillnad mellan studenterna i denna kategori och den första är att de senare aktivt eftersträvar att framträda som självständiga och initiativtagande. Att studenten tar initiativ, och vill låta eleverna möta något nytt och annorlunda i undervisningen, får vanligtvis handledarnas acceptans. Ibland signaleras uttryckliga bifall för studentens initiativ, mod och ambitioner. Dessa studenter tycks införstådda med att möta motstånd, liksom att fortlöpande behöva revidera sina planer och praktiker.

En fråga som inställer sig är förstås i vilken grad som VFU-studenter de facto kan agera med någon större självständighet, eller sätta någon större personlig prägel på sin undervisning. Oavsett vad studenten har för ambitioner eller personliga förmågor, finns alltid förbehållet att valda initiativ måste vara rimligt förenliga med de ramverk, praktiska förutsättningar, normer och förväntningar som eleverna är bekanta med. Om inte, riskerar studenten att göra sig själv obegriplig. Mer eller mindre medvetet gör dessa studenter ett arbetskrävande val. Även om strategin kan vara både lärorik och utvecklande, så fordras en avvägning av hur den egna kapaciteten förhåller sig till styrkan i det motstånd som kan uppträda.¹⁴⁶

Ett illustrativt exempel förekommer i en lektion i ett teoretiskt ämne på ett yrkesförberedande program. Av det samtal som föregår lektionen står klart att studenten har en tydlig idé och avsikt med sin undervisning. Handledaren förhåller sig avvaktande. Vid lektionsstarten markerar studenten sin auktoritetsposition genom tydlig organisation, taltidsmässig dominans och återkommande tecken på kunskapsövertag. Men studenten har uppenbarligen också en tanke om att leda en kunskapsutvecklande dialog tillsammans med klassen. Den inledande genomgången erbjuder däremot ett antal situationer, vari studentens uppfattning om hur man ska förstå och tala om ämnesinnehållet fordrar direkt omprövning. Dessa inslag återkommer trots att eleverna inte gör något aktivt motstånd mot det som händer, än mindre verkar ifrågasätta vare sig studentens trovärdighet eller försök att hävda sin yrkesroll. Dilemmat är att eleverna inte verkar ha mött det aktuella ämnet på det sätt som studenten erbjuder, och detta börjar studenten snart att bli varse.

Inledningen är vänlig och språkligt lättsam, med inslag av viss humor. Eleverna förhåller sig avvaktande. Genomgången, som delvis består av repetition, följer en power point. Studenten uppträcker emellertid att det hon behöver utreda och förklara visar sig

¹⁴⁶ En diskussion på detta tema förs av Willis (1977/1981), när han skriver: "Den ständiga striden för att säkra och legitimeras en personlig moralisk överhet är, särskilt med begränsade personella resurser, emellertid tröttnande och knappas någon möjlig strategi i det långa loppet. [...] Det är detta som utmärker den 'erfarne' läraren. Det gäller att inse undervisningsparadigmets relativa autonomi, att undervisningens ideal bara delvis är förknippade med bestämda personer." (s 129)

svårare än hon anat. Eleverna svarar inte upp mot hennes förväntningar på grundläggande kännedom om valda litteraturanalytiska begrepp. Samtidigt försöker studenten skapa dialog. Svårigheten att förankra i princip varje nytt begrepp och perspektiv försätter emellertid studenten i ett allt mera pressat läge. Eleverna kan av förklarliga skäl inte hjälpa henne. I stället för den tänkta dialogen fastnar studenten allt mer i en monologisk framställning. Det blir allt svårare att formulera frågor som eleverna skulle kunna hantera så att genomgången i dialog förs framåt. Tydligt är att studenten påverkas i uppfattningen om vad som är ett funktionellt beteende. Elevernas uteblivna respons, och deras oförmåga till förväntat deltagande, gör att hon blir mera osäker på vad som är lämpligt att säga. Framställningen blir mer forcerad. Studentens lyhördhet för vad som händer, bristen på beredskap, liksom de synbara tecknen på stress, leder till en blandning av praktiska strategier. Hit hör försök att rationalisera, förenkla och konkretisera förklaringar – som t ex när en roman slutligen förklaras som en ”stor bok”. Vidare förändras studentens framställning i att hon återkommande börjar söka bekräftelse på den egna redogörelsens mera allmänna begriplighet, uttryckt i frågor som ”Allt klart?” och ”Är ni med på vad jag menar?”, eller ”Är det OK att vi gör såhär?”. Det förekommer inga invändningar. Med ett utspel som präglas av ökad kraft i röst och kroppsspråk, och förhöjt tempo, försöker studenten bibehålla *face*. Studenten får kämpa för att rollen ska förbli trovärdig.

Studenten försöker göra det bästa av situationen trots att rollen är både obekväm och krävande. Som något av en räddningsplanka fungerar övergången till nästa moment, där eleverna ska läsa en novell och besvara några frågor. Vid denna övergång sker emellertid också en annan förändring. När eleverna föreläggs något konkret att arbeta med, inom ramarna för en välkänd praktisk rutin, verkar deras vilja till delaktighet och ämnesrelaterad dialog öka väsentligt. Plötsligt kommer flera elever med synpunkter på frågorna, liksom tankar om möjliga svar. I detta läge signaleras alltså någon form av uttrycklig acceptans för studenten undervisning. Mera osäkert är om studenten känner av denna förändring i elevernas förhållningssätt, eller inser de pedagogiska möjligheter som plötsligt inställer sig. Studenten väljer att låta eleverna på egen hand läsa novellen och besvara frågorna. Tänkvärda är åtminstone tre saker: (a) att studenten tar intryck av den svaga passningen mellan förväntad och faktisk praktik, (b) att hon aktivt tycks eftersöka alternativa strategier att bevara *face* under allt mer krävande omständigheter, och (c) att lyhördheten för de pedagogiska möjligheterna i tillfälligt uppdykande situationer är begränsad. I så mening bekräftar exemplet svårigheterna att i tidiga faser av lärandet ha den lyhördhet som gör det möjligt att pedagogiskt utnyttja de ögonblick där eleverna plötsligt blir kapabla till konstruktiv delaktighet.

Ett annat exempel återfinns i en lektion i teknik. Av det informella samtal som föregår lektionen framgår att studenten har god förtrogenhet med det aktuella ämnesområdet, är initiativtagande och kreativ samt eftersträvar att forma

undervisningen med hög grad av självständighet och integritet. Handledaren verkar hysa stort förtroende för studenten, och låter dessutom antyda ett kollegialt intresse av att studenten tar egna initiativ i utformningen av sin undervisning. Lektionen är den första som studenten håller i klassen.

Redan när eleverna gör entré tar studenten organisatorisk kontroll över situationen genom att använda ett på smartboarden projicerat placeringsschema som fördelar eleverna vid de olika borden. I detta förfarande ligger en strategi för överblick, men också ett sätt att synliggöra rollerna i klassrummet, och att begränsa eventuell inledande oro. Studenten är uppmärksam och förekommande, vägleder ibland elever vid behövliga platsbyten, och besvarar ett antal olika småfrågor. Placeringsschemat och studentens agerande markerar tydligt studentens position som den som svarar för verksamhetens rumsliga och sociala organisation. I detta ligger ett synliggörande av vem som styr och vem som förväntas acceptera rollen som styrd, och därmed vara föremål för studentens undervisning. Placeringsschemat visar sig dessutom effektivt i den fortsatta fördelningen av frågor, liksom när studenten önskar föra en gemensam dialog med klassen. Studenten är skicklig på att formulera och fördela frågor som inbjuder och aktiverar många elever, och där det är lätt för de flesta att avge åtminstone delar av ett svar. Klassen är livlig. Den allmänna ljudnivån är hög, om än inte besvärande.

Studenten har en beräknad strategi för förebyggande hantering. Hon öppnar lektionen med att fråga: "Har ni haft någon lärare som har gjort så här?", och håller samtidigt ena handen rakt upp i luften. Hon blir omgående tvungen att komplettera med högt "Hallå!", varpå eleverna riktar sin uppmärksamhet mot henne (och den uppsträckta handen). Så berättar hon att hon varit på en workshop där föreläsaren förklarat att så här brukade hon göra för att alla skulle veta när de skulle vara tysta. Den lilla anekdoten fångar elevernas intresse, och de verkar på köpet ha accepterat förfarandet som lämpligt även för egen del. Flera elever provar att göra samma tecken, samtidigt som de tystar. Bland eleverna sker alltså en spontan spegling av studentens beteende. Eleverna har tagit till sig förklaringen och provar nu att göra likadant för att se hur det känns. Att studenten etablerat såväl den rumsliga organisationen som ramarna för den lärarledda kommunikationen, gör också att hon har alla elevers uppmärksamhet när hon därpå går igenom dagens planering. Hon utnyttjar här en särskild teknik för att göra eleverna delaktiga och få dem att bekräfta lektionens upplägg. Återkommande ställer hon, i lättsamma formuleringar, framåtriktade frågor om vad de tror de ska göra i ett visst moment eller vad de tror ska hända i nästföljande led. Frågorna väcker nyfikenhet men fungerar också som kontroll av att eleverna följer med i genomgången. Inom någon minut har etablerats såväl förförståelse som överblick över vad som ska göras, och i vilken ordning. Undervisningens iscensättning bekräftar att studenten gjort sig en uppfattning om hur hennes eget rolltagande påverkar elevernas förutsättningar att hitta sina roller.

Betydelsefullt är att studenten väljer att forma dessa roller i en serie förebyggande handlingar. Hon utnyttjar aktiv styrning av elevernas placeringar, etablering av ett gemensamt signalsystem för upprätthållande av ordning, och gör eleverna delaktiga i diskussionen om vad lektionsplaneringen konkret betyder. En central detalj i positioneringen är därmed kopplad till att etablera en funktionell interaktionsordning, som på ett visst sätt gör eleverna delaktiga i det som verksamheten går ut på. Ur denna process följer inte bara att eleverna börjar förstå arbetsuppgifterna – utan också att studenten börjar förstå var svårigheter kan uppträda. Studenten möjliggör för sig själv att kritiskt börja se sin undervisning ur elevernas perspektiv. De specifika förutsättningarna i undervisningsgruppen blir därmed en resurs att utnyttja i kommande planeringsarbete och undervisningspraktiker, men också ett sätt att fortsätta byggandet av en stabil och förtroendefull relation.

Hur studentens praktiska etik påverkar förtroendet illustreras under en lektion i engelska. Studenten gör sin VFU på ett yrkesprogram, och det observerade undervisningspasset utgör sista lektionen inför det nationella provet. Redan när studenten möter eleverna i korridoren, låter en vänlig uppmärksamhet ana att studenten är omtyckt och respekterad. Väl inne i klassrummet finns en etablerad rutin för hanteringen av praktiska detaljer som placering, ljussättning och hur studenten inleder lektionen. Med några övergripande informationer sätter hon ramarna – och hon är nog med de praktiska detaljerna.

Studenten är lugn – och utstrålar lugn och kontroll – och inleder. Till att börja med talar hon om morgondagen, då eleverna ska skriva nationellt prov i engelska. Hon påminner dem om att sätta datorerna på laddning, och informerar kort om var provet ska göras (salsanvisning)... och lägger sedan till ”så att ni alla vet”. Sakligheten i kombination med ett proaktivt omsorgsperspektiv verkar påverka gruppen positivt. Alla lyssnar.

Därefter berättar studenten, nu på engelska, att man idag ska repetera grammatikregler. Hon förklarar anledningen, och motiverar sig noga. Studenten är informativ, välorganiserad och anför övertygande argument för varför eleverna ska göra det hon avser. Studenten ger ett intryck av att vara trygg och säker i yrkesrollen. Systematiken tillsammans med de tydliga motiveringarna skapar en lugn och förtroendefull stämning. Även här syns alltså ett val av (kommunikativ) strategi som bygger på förmågan att ta elevernas perspektiv, och att kunna förutse sådant som kan skapa oro eller villrådighet. Att kunna förutse och förstå elevernas behov, och konstruktivt försöka möta dessa med goda argument och konkreta förslag till åtgärder, verkar således utgöra en central del i etableringen av trovärdighet i yrkesrollen.

Nästföljande idealtyp (3) kännetecknas av att studenten av sin handledare sätts att genomföra vad som redan är – ofta mycket noggrant – planerat. Här erbjuds studenten en starkt begränsad grad av frihet och handlingsutrymme. Ibland är graden av styrning

så hög att studenten i princip saknar utrymme för egna val av undervisningsinnehåll, undervisningsstruktur eller arbetsformer. Utifrån sin underordnade position har studenten att följsamt försöka agera inom givna ramar.

Trots hård styrning och underordning, finns inom denna kategori exempel på hur studenter vinner både elevers och handledares acceptans och förtroende. Samtidigt framgår att studenter som gör sin VFU på dessa villkor, vanligen har svårt att tillföra undervisningen någon personlig prägel. Snarare hamnar studenten i en situation där det gäller att under en period överta undervisningen i rollen som en kopia av handledaren – helst utan att någon märker skillnad. Studentens uppdrag blir därmed att försöka lista ut handledarens förväntningar snarare än elevernas – med den åtföljande effekten att studenten får lägga stor möda på fortlöpande avstämningar och kontroller av både egen förståelse och vad som är handledarens förväntade praktik. Denna typ av rolltilldelning förekommer i påtagligt olikartade skolmiljöer. Entydigt är dock att den redan uppgjorda planeringen ska följas, inte minst av kollegiala skäl.

Den hårda styrningen behöver inte vara till nackdel för studentens utveckling av yrkesrollen, framför allt inte när undervisningen rör sig kring formellt stabila beskrivningar eller förklaringsmodeller – alternativt orienterar sig mot praktiker där lärarens agerande kan uppfattas som direkt förebildligt. Till fördelarna hör också att studenten erbjuds en tydlig uppfattning om vad eleverna ska lära, och att arbetsrutiner i handledarens efterföljd snabbt kan etableras. Vidare kan det vara till elevernas fördel att undervisningen motsvarar vad de redan är väl förtrogna med. Därtill blir den feedback som handledaren kan ge vanligen både distinkt och konkret, och har ofta nära kopplingar till dennes egna erfarenheter. Av detta följer trygghet i rutinmässiga delar av undervisningens praktiker.

Samtidigt finns risken att studenten etablerar föreställningar om att vissa praktiker endast kan – och oreflekterat ska – genomföras på ett visst sätt. I materialet finns ett exempel där en handledare med mycket kort varsel fått ta emot en student. Studenten försattes därmed i en situation där hon närmast villkorslöst kom att underordnas den redan uppgjorda planeringen, som visade sig vara både formaliserad och detaljerad. Som ställföreträdande lärare fick studenten försöka leverera den undervisning som handledaren egentligen skulle ha hållit – något som bekräftades av både handledaren och studenten. Det korta samtal som studenten och handledaren förde innan klassen släpptes in i klassrummet fungerade som en avstämning av att studentens upplägg låg helt i linje med handledarens förväntningar. Man kan således även här – liksom i den första ordningen – hos studenten se tecken på osäkerhet och bristande självständighet. Men i detta fall är förutsättningarna annorlunda. Här handlar det inte om att studenten försöker minimera sin utsatthet i relationen till eleverna. I stället är hon underordnad det tvingande kravet på att prestera vad handledaren (och i förekommande fall den bakomvarande ämnesgruppen) förväntar. Undervisningens mål blir därmed ett försök

att efterlikna den föreställning om undervisningen som av handledaren kan bekräftas giltig. I så mening riktar sig undervisningen snarare till handledaren än eleverna. Vid den observerade lektionen agerade eleverna rutinmässigt, följsamt och disciplinerat. Inblandade parter hade tydliga roller och positioner och vid ytligt påseende framstod undervisning som ett väloljat maskineri. Men därmed inte sagt att undervisningen nödvändigtvis lärde eleverna något nytt eller hos studenten utvecklade en djupare förståelse av undervisningens processer. Snarare handlade det om att berörda parter inom en formaliserad interaktionsordning tryggt kunde agera för att återkommande erhålla förväntad bekräftelse.

När det gäller den därpå följande idealtypen (4) råder större osäkerhet kring vilken roll och position som VFU-studenten har att etablera i relationen till sin handledare och berörda elever. Av olika anledningar finns ingen ömsesidigt erkänd överenskommelse mellan studenten och handledaren om vem som i praktiken ska ta vilket ansvar eller vilka initiativ. Ett exempel får illustrera. Redan i mitt möte med studenten och handledaren framstod situationen som oklar. Vanligen är det så att studenten tilldelas ansvaret för att planera lektionsinnehållet. Här pågick i stället någon form av gemensam sista minuten-planering. Medan studenten välkomnade mig, arbetade handledaren med att färdigställa detaljerna. Ibland förklaras detta av att studenter inte fått tillgång till inloggningar eller digitala arbetsytor. Här framgick snarare en tanke om att båda, tillsammans, skulle genomföra undervisningen.

På väg till klassrummet förstärktes intrycket av att roller och auktoritetsförhållanden var oklara även i relationen till eleverna. I korridoren var det högljutt och oroligt, och än stökigare blev det när det visade sig att lektionssalen var upptagen för nationella prov.

”[...] eleverna (killarna) skanderar ’inställd lektion’. Nu börjar det bli rejält stökigt, och studenten pratar med än den ene än den andre, samtidigt som hon försöker tysta någon och förklara att det inte blir aktuellt att ställa in någon lektion. Handledaren har under tiden satt sig vid ett bord, öppnat datorn och letar efter information om salsbyte, alternativt något tillfälligt schema som anger vilka salar som för dagen är lediga. Stöket fortgår och minuterna går. Parallellt med att hitta en sal sker en diskussion som rör att eleverna skulle ha genomfört muntliga redovisningar, men det framkommer nu att endast en del av eleverna tycks ha gjort någon sådan.”

Eleverna utmanar såväl handledare som student att effektivt lösa helt skilda typer av praktiska problem under omständigheter där de saknar nödvändiga resurser. Stressnivån är hög. Det bestående intrycket är att både handledaren och studenten har svårt att organisera verksamhet samtidigt som de pressas att redovisa kontroll och överblick över det som faktiskt händer (eller antagligen har hänt). På dessa villkor äventyras också möjligheterna att etablera en trovärdig yrkesroll. Bland eleverna verkar

heller inte finnas någon uppfattning om vad som är godtagbara sociala beteenden, eller en nödvändig respekt i möten med skolans personal. Detta tar sig kraftfulla uttryck, också i den följande lektionen. När vi med skolledningens hjälp till sist hittar ett ledigt klassrum noterar jag:

Vi hinner heller knappt in i rummet (under fullt ståhej) förrän en elev drar undan stolen för en annan elev när denne ska sätta sig, varpå den utsatte eleven faller baklänges i golvet, vilket i sin tur utlöser mer skratt, skrik och stoj. Någon uppmärksamhet på handledaren och studenten, eller på mig verkar inte finnas.

Eleverna verkar snarast bortse eller ha distanserat sig från de beteendemönster som präglar allmänna föreställningar om skola och undervisning. I stället sker en ständig ström av impulshandlingar och tillfällighetsstyrda provningar av vad som är socialt lämpligt – eller var gränsen går för det direkt olämpliga. Detta blandas i sin tur med lika tillfällighetsstyrda försök till hjälpsamhet.

Rolltagningens problem gäller inte bara eleverna i relation till undervisande personal. Inte heller framgår vilket ansvars- och handlingsutrymme som studenten är tilldelad – eller har att kontrollera. Snarare får man intrycket av att studenten, men också handledaren, tar de initiativ som under omständigheterna syns möjliga eller akut behövliga. Av detta följer ett oberäkneligt och reaktivt maktspel om tillgängligt utrymme och mandat. Spelet sker på bred front och inbegriper kunskapssyn, planering, undervisningsstrategier, iscensättning och interaktionsmönster liksom sociala normer och värden. Situationen belägger därtill den uppenbara risken för att eleverna samtidigt ställs inför helt skilda budskap.

För att kunna kontrollera sina svar ska tydligen eleverna antingen titta på den kompletta texten, som nu ligger på Google classroom, eller [...] först själv kontrollera [den egna] texten (eller delta i någon sorts genomgång). Problemet är bara att handledaren och studenten nu pratar i mun på varandra, riktade mot olika bord – och de säger dessutom helt olika saker. Samtidigt som handledaren hävdar att eleverna ska titta på classroom, så säger studenten att ”Ni behöver inte titta på classroom”. Den kompletta texten är nu projicerad på tavlan, och nu för eleverna åter oväsen, dunkar med saker och går runt. Studenten försöker säga till en elev att sätta sig, en annan elev snurrar på stolen. Och så skriker en elev ”[handledarens namn], ta inte bort den!”. Anledningen till elevens reaktion är att handledaren nu håller på att ta bort texten som studenten projicerat på tavlan.

Eftersom både handledaren och studenten samtidigt försöker leda verksamheten och hävda sina positioner blir undervisningen både mångtydig och motsägelsefull. Eleverna visar tecken på märkbar frustration. Att de inte kan förstå vilken typ av praktik som äger företräde, undergräver märkbart förtroendet för både handledare och student.

Inom den femte idealtypen (5) finner vi studenter som snabbt lyckas etablera en kollegial position, det vill säga en social position som sträcker sig väsentligt utöver den ofrånkomliga relationen till handledaren och berörda elever. Kännetecknande för dessa studenter rolltagning är att det mellan student och handledare utvecklas ett ömsesidigt förtroende och sådan respekt att studenten och handledaren kommer att bilda ett arbetslag i miniatyr – eller något av ett kollegialt partnerskap. Detta innebär också att studenten i betydande utsträckning får tillträde till den domän av förtroenden som ligger bortom det som normalt visas upp inför elever och omvärld – eller för en ”vanlig” lärarstudent. Inom denna kategori återfinns inte sällan mycket ämneskunniga och didaktiskt reflekterande studenter med hög integritet. Därtill presterar dessa studenter redan från början en undervisning som håller kollegialt konkurrenskraftig nivå. Vanligt är också att dessa studenter, av handledaren och av andra kolleger, uppfattas tillföra angelägna positiva värden, som exempelvis behövlig specialkompetens, unika erfarenheter eller kritiska perspektiv vilka ger verksamheten ny och användbar input. I flertalet fall – men inte alltid – har dessa studenter tidigare erfarenheter av att ingå i en etablerad och professionell yrkesgemenskap. De ger därtill tidigt ett intryck av att vara trygga och bekväma i sina kollegiala roller.

Vid handledning av dessa studenter är det närmast ”riskfritt” att lämna över ansvaret. Visserligen är det formellt sett en student som håller i undervisningen, men lektionerna blir snarast – för både handledaren och studenten – ömsesidigt givande tillfällen för fördjupad reflektion över praktikernas didaktiska förutsättningar, möjligheter och begränsningar. Utmärkande för dessa studenter undervisning är också att handledaren själv kan agera med viss informell frihet i relation till studenten. Kanske skulle man kunna säga att studenten och handledaren kan samspela och understödja varandra på ett sätt som gör att eleverna upplever dem som jämbördiga medlemmar av ett team. Denna frihet kan innebära att handledaren väljer att hålla sig i bakgrunden, tillfälligt träder in som assisterande kollega eller samtalsparter, eller i olika former av samspel understödjer studenten i enskilda moment. Typiskt är att dessa initiativ kan tas spontant eller med närmast självklar följsamhet, men med bibehållen respekt för studenten som ledare för pågående verksamhet. I handledarens förhållningssätt ligger därmed ett publikt erkännande av studenten som professionell yrkesutövare. Vad studenten förmår är att forma sin roll på ett sådant sätt att handledaren inte bara känner sig trygg och bekväm, utan också erbjuder en möjlig parallell roll i föreställningen. Handledarens agerande skulle därmed kunna uppfattas som en bekräftande spegling av studentens praktiker – men också en pågående utforskning av möjligheterna för en fortsatt gemensam, funktionell praktik.

Även om ovan beskrivna idealtyper inte representerar någon given utvecklingsgång (i lärandet) är de delvis jämförbara med de fyra lärandemönster som beskrivits av

Endedijk, Donche och Oosterheert (2014).¹⁴⁷ Idealtyp 1 uppvisar likheter med lärandemönster 1 och dess tendenser till avskärmning eller distansering. Idealtyp 3 kan knytas till lärandemönster 2, med dess reproduktiva agerande inom en fast ram och repertoar av aktiviteter där studenten eftersträvar precision och kalibrering. Idealtyp 2 och 5 inbegriper valda delar i lärandemönster 3 men framför allt 4. Studenten eftersträvar en utvecklad referensram för att förstå och bedriva sin undervisning, vilket (vanligen) för i riktning mot ett fördjupat och meningsorienterat lärandemönster. Nämda studenter agerar med självständighet och integritet, men också kritisk självreglering för anpassning till rådande sociala villkor. Idealtyp 4 saknar motsvarighet i sagda lärandemönster.

Praktiska försök med variation

Studenternas utforskande av den egna rollen bedrivs med åtminstone ett ofrånkomligt syfte: att tas på allvar av både elever och handledare. Det är dessa som behöver övertygas om att studenten ”verkligt besitter de egenskaper som han förefaller besitta, att den uppgift han utför kommer att få de konsekvenser som underförstått görs gällande och att saker och ting på det hela taget är vad de förefaller att vara” (Goffman, 1959/1974, s 25). De inblandade måste därför vara överens om att studentens framträdande just är ett försök – som med lämplig grad av empati bör uppfattas som tillräckligt övertygande för att passera även om det delvis misslyckas. Upprätthållandet av illusionen är ett gemensamt etiskt åtagande. Det handlar inte bara om att studenten hävdar sin roll och position, utan också om att elever och handledare är kontinuerligt beredda till lämplig strategisk anpassning. I denna mening kan man uppfatta studentens framträdande som del i ett socialt samspel mellan aktiva och reaktiva roller – där alla inblandade på något sätt är medvetna om att det är roller som spelas. Detta för diskussionen vidare till frågan om hur studenten själv förhåller sig till sin föreställda roll.

I allmänhet tar sig rollen som VFU-student eller (blivande) lärare möjlig att prestera med stabilitet och trovärdighet. Studenten presterar en passande grad av rollomfamning. Men i materialet förekommer också exempel där en student framstår som så engagerad i att prestera sin roll som lärare, att eleverna ger synbara uttryck för misstro. Svårare är att finna tecken på överdriven rolldistans. Något som däremot förekommer är att studenter – mera kritiskt eller ifrågasättande – reflekterar över sina möjligheter att utifrån personligt gjorda erfarenheter känna fortsatt tilltro till den aktuella yrkesrollen.

¹⁴⁷ Notera att resultaten tagits fram på olika sätt. Medan lärandemönstren identifierats genom enkäter och intervjuer, har avhandlingens idealtyper främst härletts ur observationer.

Varje roll fordrar att den spelas med tillräcklig grad av dramatiskt förverkligande. Därmed föreligger risken att studenterna har att agera som om de vore lärare även i situationer där de skulle behöva både utrymme och stöd för eftertanke och värdering. Hos Goffman (1959/1974) finns ett illustrativt exempel där de föreställda kraven på att uppträda som elev, till sist gör denne fullkomligt slutkörd i rollen – och i princip oemottaglig för fortsatt undervisning. Något liknande skulle kunna gälla för studenten som i sin undervisning kontinuerligt tvingas handla utan tillräckligt utrymme för övervägande av lämpliga handlingsalternativ. Överbelastad av intryck tappar studenten förmågan att överblicka konsekvenserna av sina handlingar. En sådan situation inställer sig när en student under en lektion plötsligt får tid över och börjar iscensätta en förespeglad rolig lek. Eleverna däremot börjar omgående protestera mot både lekens former och dess syfte. En del i den praktiska yrkeskunskapen handlar således om att vid behov – även i pågående undervisning – kunna skaffa sig utrymme för att beräkna konsekvenserna av tillgängliga handlingsalternativ.

Valet av brukbara strategier är förbundet med studentens förståelse av vad som hos eleverna ger tillräckligt stöd för att upprätthålla undervisningens meningsskapande processer. De studenter som väljer en rolltagning med särskild uppmärksamhet på vad eleverna tycks vilja veta eller behöver stöd för att kunna göra – får i allmänhet gott gensvar med avseende på engagemang och förtroende. Mera bräcklig framstår situationen där studenter primärt försöker leda med stöd i formella regelverk, eller utifrån tanken att saker i första hand ska bli gjorda – i andra hand erbjuda engagerande kunskapsinnehåll eller personligt utbyte. Därmed finns anledning att fundera över hur de praktiska yrkeskunskaperna relaterar till den sociala situationens (föreställningsmässiga) komplexitet. Ett exempel belyser problemet:

Studenten påtalar på nytt behovet av att grupperna gör en arbetsplan för sitt arbete med att skapa turistbroschyren. Studenten frågar: "Var ska ni börja? Och vad ska ni göra sedan?"... och killen till höger frågar: "Vad ska vi göra?". Och just detta är uppenbarligen besvärligt för eleverna att samtidigt hantera och hålla isär – att göra dels en plan för arbetet, dels hitta information och bilder som kan fungera i den egna broschyren. Studenten upprepar: "Ni ska göra en tidsplan." och så följer en lång suck från eleven (killen till höger). [...] [S]edan upprepar studenten på nytt anvisningen: "Skriv en tidsplan. Börja med rubriken" [...] Eleven ser frågande ut och försöker skriva "Tidsplan". Studenten fortsätter: "'Tidsplan' är ett ord, och fortsätter med att ställa frågan "Vad ska ni göra?", varpå eleven svarar "Prata med någon". Studenten replikerar: "Är det inte bättre att börja med frågor?", varpå eleven plötsligt reser sig upp och går ut ur klassrummet.

Vanligt i studenternas tidiga undervisning är att de (själva) har en föreställning om vad som ska bli gjort, men saknar erfarenhet av att förstå sin undervisning utifrån elevernas

förutsättningar och behov. Det gäller att erbjuda anvisningar som på elevernas villkor ter sig sammanhängande och konstruktivt användbara. Ovanstående exempel synliggör denna svårighet, men säger också någonting om vad som fordras för att vinna elevers förtroende. Detta förtroende handlar inte bara om vad studenten presterar i den egna rollen. Snarare handlar det om hur studenten förmår tilldela och aktivera eleverna i begripliga och funktionella roller.

Studentroll – handledarroll: positionering, förtroende, kollegialitet

Att finna en operativ position avgör studentens förutsättningar för att bygga upp en mera långsiktig och förtroendefull relation till sin VFU-miljö. Efter vad studenterna berättar finns en allmän tendens att strategiskt anta en underordnad position till handledaren. Oavsett vad man i det dagliga arbetet får bekräftat, väljer nästan alla studenter att förbli företrädare för denna anspråkslösa och ödmjuka studentroll – om än med en ibland humoristisk självironi.

Den klädsamma ödmjukheten gagnar deras införande i yrket. Det är på handledarens initiativ som studenterna kan bli delaktiga i olika typer av professionella samarbeten – alternativt få en inblick även *backstage* i det kollegiala umgänget och kulturen. Berörda studenter erbjuds därmed insyn i en yrkespraktik som omfattar väsentligt mer än att bara lära sig prestera godtagbar undervisning. De blir en del i ett större socialt åtagande, för vilket de också behöver visa förmåga att ta ansvar.

Samtidigt leder en fördjupad insikt i organisationen till att studenter kan reagera på vad de upplever som skolans mer eller mindre underförstådda eller tysta normer. Så menar exempelvis en student att den rådande kollegiala kulturen inte är förenlig med att välja egna initiativ eller att ”sticka ut” på ett sätt som skulle kunna utmana andra lärares sätt att arbeta. Därmed är hon också väl medveten om den kollegiala utmaning som ligger i att hon valt ett eget sätt att hantera ämnesstödet till eleverna – och som hon bedömt fortsatt lämpligt att hålla sig till.

Att erbjudas djupare inblick i skolans kollegiala kultur kan tyckas nödvändigt för att få ett rättvisande perspektiv på den professionella yrkesrollen. Förutsättningen är att man visat sig mogen att med omdöme kunna förvalta den kollegiala handlingsnormen. Att inte i tillräcklig grad uppvisa den sociala mognad som fordras av en kollega, skulle därmed kunna ses som ett hot mot den etiska grundval som gör verksamheten möjlig. Som blivande kollega är det nödvändigt att framstå som pålitlig. Efter vad materialet antyder, sker utvecklingen av den professionella självförståelsen även som en kroppslig

identifikation med verksamheten.¹⁴⁸ Ökad identifikation syns i den självständighet och vana varmed studenter använder verksamhetens rekvisita. Men den syns också i hur de interagerar kollegialt och bekräftar sitt medarbetaransvar i personalutrymmen, biblioteksmiljöer, korridorer eller andra allmänna utrymmen. Flera studenter – dock företrädesvis de som erbjudits tjänst eller har tjänst på sin VFU-skola – förhåller sig också annorlunda till elever som de möter utanför klassrummet. Detta handlar inte bara om att parterna exempelvis hälsar på varandra eller samtalar. Det innebär också att studenterna tar ansvar för att forma elevernas sociala (alt. institutionella) beteende. Hos några av studenterna syns hur de både symboliskt (i t ex stil och attityd) och i handling eftersträvar att företa den ordning som gäller för skolans verksamhet. Inte sällan omtalas nu skolan i termer av ett ”vi”. Studenten är därmed inte längre bara någon som befinner sig under handledning i en utbildning, utan också en lojal medarbetare som understödjer verksamhetens meningsbärande kultur och självbild. Härigenom framstår studenten allt mer som en pålitlig lagspelare – som i vissa situationer rent av skulle kunna förväxlas med en fullvärdig medlem av kollegiet.¹⁴⁹

Sammanfattning

Vad kapitlet synliggör är förutsättningarna för studenternas roller och rolltagning – men därmed också vad studenterna behöver anpassa sig till för att framstå som möjliga i yrkesrollen. Denna ”möjlighet” inbegriper både relationen till handledaren och eleverna – men också till den akademiska sidan av utbildningen sådan den representeras av VFU-läraren. Nödvändigt är att finna en roll och position som balanserar de krav och krafter som kontinuerligt utövar sitt inflytande över såväl utbildningen som de lokala skolornas praktiker. Att förstå – och med respekt och lojalitet – kunna förhålla sig till den lokalt institutionaliserade uppfattningen om professionalism tycks i detta sammanhang avgörande. Det är mot denna ordning, etik eller kod som studentens handlingsutrymme bestäms liksom möjligheterna för erkännande. Parallellt pågår en process som handlar om personlig synlighet. I så mening befinner sig studenten i ett spänningsfält mellan att å ena sidan vara tillräckligt formaliserad – å andra sidan utveckla (och/eller vidmakthålla) en med yrkesrollen och kulturen förenlig personlighet. Även här måste studenten hitta en lämplig balans mellan anpassning,

¹⁴⁸ Jfr pre-VFU-intervjuerna där studenterna diskuterar att erfarna lärare verkar ha etablerat någon sorts rutiner som är självgående, och där man kanske t o m ”glömt varför man gör det man gör”. Sådana kunskaper är heller inte något som nödvändigtvis kan förklaras språkligt. Det är därmed svårt komma dem på spåren i handledningssamtal eller andra typer av språkliga utbyten.

¹⁴⁹ Jfr vad man skulle kunna beteckna som en slags offentlig identifiering, eller för att tala med Goffman (1963/1971 (1972)) som kognitivt igenkännande (*cognitive recognition*) av en social identitet.

kollegial pålitlighet och självuttryck. Utan personligt yttryck skulle studenten inte utöva något socialt inflytande på undervisnings- eller lärandesituationen, ej heller lämna sitt bidrag till den institutionella kulturen eller självrepresentationen. Därmed följer att studenten – för att kunna anta och bli synlig i yrkesrollen – behöver lära sig att erfara och förhandla det motstånd som följer av dennes försök till social påverkan. Förhandlingen av yrkesrollen pågår därmed i två led – i undervisningen och kollegialt.

Referenser

- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Endedijk, M. D., Donche, V., & Oosterheert, I. (2014). Student teachers' learning patterns in school-based teacher education programmes: The influence of person, context and time. Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. T. E. & Vermunt, J.D. (Eds.). *Learning Patterns in Higher Education*. (2014). London & New York: Routledge.
- Goffman, E. (1959/1974). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books. [i svensk översättning 1974 av S. Bergström under titeln *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma].
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. [i svensk översättning av R. Matz, 1971, under titeln *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén & Sjögren; även Norstedts Akademiska Förlag, 1972].
- Grimes, R. L. (2006). Performance. Kreinath, J., Snoek, J. A. M. & Stausberg, M. (red.). *Theorizing rituals: Issues, Topics, Approaches, Concepts*. Leiden: Brill. Numen Book Series. Vol. 114/1.
- Willis, P. (1977 [1981]). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda Bokförlaget AB. [översättning: M. Thorell, ursprungligen utgiven under titeln *Learning to labour*. Aldershot (U.K.): Gower Publishing Company Ltd.].

ISCENSÄTTNING OCH INTERAKTION

Goffman (1959/1974) definierar framträdandet som ”all den aktivitet som en individ visar upp under en period av kontinuerlig närvaro inför en speciell grupp av observatörer och som har ett visst inflytande på observatörerna” (s 28). Termen *face* kommer därmed att motsvara ”den expressiva utrustning av standardtyp som avsiktligt eller omedvetet används av individen” och vars funktion är att ”på ett allmänt och fastställt sätt [...] definiera situationen för de personer som observerar framträdandet” (ibid).

I följande kapitel diskuteras studenternas iscensättning av sin undervisning, tillika *performance* och interaktion. Fokus ligger på studenternas tillämpningar av praktiska handlingsstrategier. Till begrepp som bildat utgångspunkter för denna del i analysen hör – förutom redan nämnda – även *framing*, *kairos* och inbrytning.

Planering och praktik

Redan i pre-VFU-intervjuerna framhöll studenterna betydelsen av att lära sig planera undervisning. Planering var något man behövde lära på plats, nödvändig för att bedriva organiserad verksamhet. Samtidigt var planeringen inte praktiken.

Vad några studenter anförde var en kritik mot planeringen som teoretisk konstruktion. Först när man såg hur det blev, fick planeringen sitt värde. Det var när man försökte omsätta det man tänkt som man kunde etablera ett perspektiv på hur de egna föreställningarna förhöll sig till de faktiska villkoren i den sociala situationen. Planeringen blev därmed inte bara ett redskap för att prestera undervisning – utan också (och framför allt) ett analytiskt verktyg för att förstå densamma. Ur skillnaderna mellan planering och praktik blev det möjligt att ta reda på vad man själv behövde lära.

Materialet redovisar påtaglig spridning vad gäller studenternas tilltro till noggrant planerad undervisning. Flera menar att god undervisning är väl planerad. Hos en del

finns också föreställningen om att man kan eliminera onödiga risker genom god planering. Hos vissa återkommer denna tanke genom hela utbildningen. I VFU 3 berättar exempelvis en student hur hon efter hand blivit allt mer känslig för förändringar i klassrummets stämningar och vad som kan vara jobbigt för eleverna, men att hon därför också ser det behövt att själv ha en tydlig struktur och distinkt arbetsordning. Därpå tillägger hon i en skämtsam kommentar att om man själv tycker att det är jobbigt att sakna struktur så tycker nog de andra det också. En annan student förklarar hur han efter hand kommit att tänka sin undervisning mera strukturerat. Däremot är det långt ifrån entydigt att välplanerad undervisning skulle vara den självklara vägen till välfungerande undervisning. I stället konstateras att ingen förhandsplanering överlever undervisningen – åtminstone inte om den senare i någon djupare mening ska involvera eleverna.

Ett par av studenterna liknar härvid undervisningen vid att arrangera eller leda framförandet av ett stycke musik. Så menar en av dem att han upplevt hur den egna utvecklingen mot att bli lärare kommit att likna rollen som musiker i en ensemble. För att förstå vad man kan tillföra gäller det att vara uppmärksam och lära sig lyssna på de andra. Som följd härav har han lagt ett annat perspektiv på sin undervisning, varmed han också försökt frigöra större utrymme för att verkligen se vad som händer, och så säger han: ”Ja, alltså, när undervisning funkar, så är det väldigt mycket som är jazz” (skratt). Vidare förklarar han att ”jag ser det verkligen som ett improviserat stycke som vi spelar där” – ”och när jag tänker på det... det har väldigt stor betydelse för mig... också det där med timing, innan man kommer igång, först stämma instrumenten... jag kan inte bara sätta igång undervisning i ett oförberett klassrum... alla musiker måste först landa där”.

Framing

Studentens framträdande kan ses som en mix av uttryck och signaler – vissa avsiktliga och med avsedd effekt, andra inte.¹⁵⁰ Medan de praktiska aktiviteterna vanligen ter sig formellt igenkännbara i att de liknar en lärares – är det inte lika uppenbart att studenterna genom sitt agerande förmår förmedla en i sammanhanget meningsfull innebörd som vägleder eleverna i önskvärd riktning. Vad som framträder är i stället ett ”glapp” mellan att formellt och kroppsligt agera som en lärare, och förmågan att i

¹⁵⁰ Jfr *impressions given* respektive *given off*. Till nämnda repertoar hör hur studenten fysiskt framträder och rör sig (t ex kroppsspråk, gester och mimik), kommunikativt interagerar (t ex samtalsstil, språkval, röstläge, turtagning) samt förhåller sig till rummet och bruket av den rekvisita som finns att tillgå. Goffman utnyttjar här termen *decorum* – att jämföra med retorikens *aptum* och *decorum* som det under omständigheterna lämpliga, passande, normenliga.

praktiken kunna föra elevernas medvetande till en position varifrån det blir möjligt för dem att på ett begripligt och engagerat sätt förhålla sig till det aktuella ämnesinnehållet. Därmed är heller inte givet att ett lärande av formella färdigheter eller förebildliga praktiker skulle öka undervisningsinnehållets tillgänglighet, leda till ämnesfördjupning eller medge upplevelser av mening eller socialt utbyte. Snarare behöver man fråga sig vad ett ämnesinnehåll skulle vara utan sin socialt engagerande pedagogik – eller vad det i så fall skulle kunna göra för anspråk på kunskapsvärde.

Iscensättningen har i detta sammanhang en nyckelfunktion. Inom ämnen som matematik och naturvetenskap används lektionens inledning ofta till en förklarande diskussion eller för att etablera en kognitiv beredskap inför mötet med en specifik typ av tankemodeller och logiska problem. I andra ämnen tycks iscensättningen snarare handla om att överföra omfattande mängder detaljerad information, som formellt reglerar hur eleverna ska utföra ålagda uppgifter. Fokus ligger på vad som ska göras, hur det ska bli gjort, när det ska vara klart och i vilken form det ska redovisas. Sådana genomgångar ställer speciella krav. Eftersom det handlar om noggrant kalibrerad instruktion, blir minsta inkonsekvens omgående uppmärksammas. Därmed följer också kravet att studenten på stående fot kan erbjuda ett exakt – och praktiskt hanterbart – förtydligande. Studenten hamnar således i en situation där det gäller att redan i planeringen förutse alla eventualiteter på formell detaljnivå, eftersom minsta oklarhet annars skulle kunna uppfattas som en oförmåga att hantera ämnet. Vad ämnet är som social företeelse står mera sällan i fokus.

Risken att misslyckas med en sådan framställning är förstås begränsad, åtminstone för en omsorgsfull och noggrann student. Men samtidigt kan var och en föreställa sig att just detta skulle kunna hända. Att dessutom misslyckas med något som bara är formalia – och inte handlar om vad studenten exempelvis kan eller förstår av sitt ämne – innebär i sin tur en särskild typ av förnedring. Det blir som att tappa ansiktet för en småsak som i princip vem som helst skulle kunna göra lika bra, till och med någon utan vare sig ämneskännedom eller utbildning. Vad det handlar om blir att prestera en prickfri monologisk framställning av formella anvisningar, där studenten med fokus på sig själv talar inför sina elever, eller till sina elever. I lägre grad med dem.

Studenter som ställs inför dessa krav verkar ha en förkärlek för högt tempo. Därtill finns allt som muntligen meddelas vanligen tillgängligt i detaljerade skriftliga anvisningar. Strategin är inte bara tidseffektiv. Den skapar överblick, konkretion och en följdriktighet som i hög grad begränsar behovet av ytterligare diskussion. Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan man däremot fråga sig hur dessa effektiva former för undervisningens iscensättning relaterar till en mera undersökande, kritisk eller ämnesfördjupande undervisning. En möjlighet är att denna modell för iscensättning utgör en närmast ofrånkomlig konsekvens av lärarrollens utveckling mot en tjänstemannafunktion. Undervisningens mål uppnås genom ett strategiskt undvikande

av varje tendens att behandla ämnesinnehållet i socialt mera omständliga och svårförutsägbara former. Det är därtill lätt att genom anvisningarnas transparens, precision och följdriktighet avgöra vilken kvalitet studentens framställning håller.

Att denna idé på vissa skolor fått ett intill totalt genomslag visar ett exempel från mentorstid. I enlighet med explicita krav som utgått från skolans ledning, gäller att eleverna under mentorstiden ska behandla frågor om skolan som arbetsmiljö. I högt tempo annonserar studenten två uppgifter som eleverna skriftligen ska genomföra i mindre grupper. Den första handlar om att de ska beskriva situationer vari olämpliga beteenden eller kränkningar uppträder, det vill säga "där tarvligheter förekommer". Den andra handlar om att de ska beskriva hur man själv kan våga säga ifrån för "att skapa ett gott klimat".

Grupperna påbörjar sitt arbete. Medan vissa grupper lydigt tar uppgiften på allvar finns flera grupper som förhåller sig betydligt mera lättsamt till instruktionerna. Ljudnivån är hög och bristen på koncentration påtaglig. Det tittas på bilder i mobiltelefoner och på datorer (bilder som knappast har med uppgifterna att göra), och det förekommer en hel del ovidkommande skämtsamheter. Det går en kort stund. Studenten förtydligar vad som är "det viktiga" att göra i de båda uppgifterna. Därpå meddelar hon: "Ni ska veta att det finns en likabehandlingsplan" med tillfogande av ytterligare några korta informationer om vad eleverna behöver veta. Eleverna involveras inte i någon etiskt fördjupande dialog. Informationsgivningen är meningen och målet.

Kommunikativ försiktighet och sociala undvikandestrategier

Studenters tendenser till kommunikativ försiktighet har en koppling till osäkerheten om vilka kommunikativa handlingar som kan förväntas olika undervisningspraktiker. Vad olika undervisningssituationer fordrar är inte givet. Exempel på en typsituation är handledningen av elever, där studenter i tidiga VFU-perioder kan sakna strategier för att initiera och leda stödjande samtal. Inte sällan medför detta att studenten hamnar på social halvdistan. Därmed riskerar studenten också att hamna på halvdistan i relationen till vad eleverna försöker utföra eller förstå. Studenten kommer helt enkelt inte tillräckligt nära för att kunna följa deras tankar – eller för att kunna hjälpa dem att hantera uppdykande problem.

Studenten och handledaren går båda runt i klassen medan eleverna jobbar självständigt, och i början verkar arbetet koncentrerat. Det är dock viss skillnad på hur handledaren respektive studenten handleder... Medan handledaren ägnar mer tid åt att uppmärksamma grammatiska aspekter som att bestämma ordklass för att på det sättet

kunna förklara skillnader mellan ord så är studenten mera passiv/avvaktande och ställer nästan bara frågan om vad orden betyder [...].

En anledning till försiktighet kan förstås vara att situationen ställer krav som studenten inte kunnat förutse. Detta är novisens dilemma. Ständigt nya situationer uppmärksammar ständigt nya behov av kunskaper eller förmågor som studenten ännu inte hunnit tillägna sig. Ett exempel är när en elev frågar om skillnaden mellan orden "ny" och "nyhet", varpå studenten stannar vid att i några informella formuleringar påvisa att orden förekommer i lite olika sammanhang. Eleven är inte övertygad. Att studenten känner sig påtagligt obekvämd leder i stället till något som mest liknar ett flyktbeteende. Studenten kommenterar plötsligt: "Är det inte varmt här?", avslutar försöket till förklaring och vänder sig till en annan elev.

I materialet förekommer också sociala strategier som närmast avskiljer studenten från samspel och elevinteraktion. Som tidigare noterats kan detta ske när undervisningen antar rituell form. Materialet pekar mot att det finns olika, företrädesvis personliga, skäl till ritualisering. Hit hör såväl att vilja säkerställa måluppfyllelse som att eliminera risken för att behöva blotta någon upplevd brist i de egna yrkeskunskaperna.

En återkommande strategi i tidiga VFU-perioder är dessutom att så snart möjligt försöka ta sig ur situationer där yrkesrollen kräver att man framträder som solist. Förutom att hålla framställningen kort erbjuds vanligen utförlig skriftlig uppbäckning, så att eleverna vid behov kan läsa själv. Följande exempel är hämtat ur inledningen till en lektion i engelska.

Studenten inleder, och berättar i en kort introduktion om dagens innehåll. Han hänvisar, eller stödjer sig fortlöpande på den projicerade anvisningen för textrevision. Så snart denna är kortfattat genomgången och kommenterad, påtalar studenten: But first we are going to talk about topic sentences... men sedan återgår han till anvisningen/mallen för textrevision och läser delvis upp vad anvisningen anger: "Read the assignment" och "What were you supposed to do?". Studenten återger textinnehållet i anvisningen men försöker (om än bara) i kortare utläggningar berätta om hur eleverna bör tänka om sina uppsatser och deras revidering. Dock blir förklaringarna påtagligt outvecklade och involverar inte eleverna i någon form av utredande eller utforskande diskussion eller analys. [...] Studenten rör sig snabbt vidare [...]. Eleverna lyssnar och tittar framåt, men ingen antecknar eller deltar på något sätt i samtal eller en diskussion med studenten. [...] Studenten övergår till svenska: han förklarar i korthet den egna genomgången på nytt. Och tillägger att det är viktigt att också själv [som elev] läsa texten man skrivit högt, "för att själv höra texten" och påtalar att när så sker framträder enkla fel. Ingen kommentar från klassen.

Efter vad man kan förstå är eleverna redan väl förtrogna med anvisningarna. Därmed blir studentens inledning närmast en ritualiserad uppvisning i rollen som den lärare

eleverna och handledaren har rätt att förvänta. Det gäller att prestera något lärarligt i rolltagning och beteende, närmast oavsett rådande behov. Här kan man fråga sig om prestationen möjligen riktar sig till handledaren eller till studenten själv, som ett sätt att bekräfta uppfattningen om att studenten kan inleda en lektion. Alternativet är att prestationen riktas mot eleverna som en socialt förväntad inramning av undervisningspasset. Närmast oavsett innehåll skulle man i så fall kunna se inledningen som en formell bekräftelse på rådande interaktionsordning. Studenten tar initiativ till att meddela lektionens struktur, befäster sin egen position genom att äga ordet, och uppfyller därmed förväntningarna på att "vara" lärare. Eleverna är införstådda. De intar sina roller, och "vet" vad som kommer att hända. I detta ömsesidiga spel kan alla känna sig trygga. Den ordning som råder, har inte nämnvärt förändrats för att studenten tagit över undervisningen.

Vad som gör den rituella strategin försåtlig, är att den initialt ofta ser ut att fungera bra – och av studenten sannolikt upplevs så. Undervisningen är välstrukturerad, tydlig och åskådliggörande, därtill aktivt läroledd. Att undervisningen är läroledd kan emellertid betyda många saker – från att ange (eller förhandla) riktning och former för fortsatt verksamhet, till att personligen förevisa undervisningen i ett antal starkt regelstyrda och kontrollerade beteenden. När vi talar om det sistnämnda är det för eleverna lätt att veta mot vem man ska rikta sin uppmärksamhet – och var undervisningen sker. Rollerna är tydliga och stabila – dessutom förbundna med specifika förhållningssätt och praktiker. Studenten presenterar och förklarar; eleverna lyssnar och memorerar. De korrekta svaren på eventuella kontrollfrågor fungerar som bevis på uppmärksamhet och disciplinering. De mera problematiska konsekvenserna kan emellertid bli synliga redan under pågående lektion. Studenten utför sin undervisning inför en betraktande, men i övrigt föga delaktig publik. Detta får åtminstone två effekter. Socialt särskiljer undervisningen studenten från eleverna; därtill riskerar den att särskilja eleverna från ämnesinnehållet. Ämnet blir det som studenten gör där framme.

Strategier för delaktighet och engagemang

Där studenter ställs inför svårigheter att skapa gemensam interaktion kring undervisningens innehåll och syfte, ge tydliga handlingsanvisningar eller bedöma nödvändig tidsåtgång, går undervisningen förr eller senare i upplösning. Studentens *framing* av situationen är helt enkelt inte förenlig med vad eleverna finner rimligt eller av omständigheterna motiverat.

Att få till stånd en fungerande iscensättning ligger i förmågan att kunna avläsa hur eget handlingsutrymme förhåller sig till den kollektiva sociala *frame*, som redan finns

etablerad. Det är mot denna *frame* som studenten – relaterat frågorna om vad som ska göras, liksom när och hur, varför och till vad nytta – har att värdera sin position och sitt handlingsutrymme. Studentens *framing* kan därmed uppfattas som den samlande representationen av vad studenten så långt förstått av den normering som avgör elevernas upplevelser av sammanhang och mening. Att observera studenter i deras undervisning innebär därmed att studera deras kamp för att förstå sitt möte med denna kollektiva erfarenhet.

Hur denna lärandeprocess kan ta sin början exemplifieras under en lektion i engelska. Vid lektionsstart ger studenten ett intryck av att vara lugn och avspänd. Det är hennes första lektion i klassen. Hennes utstrålning av trygghet verkar skapa lugn och tillförsikt bland eleverna. Stämningen är lätt förtätad och präglad av viss nyfikenhet. Så inleder studenten. Hon förklarar, med glimten i ögat, att dagens besökare (jag) egentligen är ganska snäll, och att den välbehövliga tillverkningen av namnskyltar utan tvekan förflyttar oss alla tillbaka till "Kindergarten". Därpå presenterar hon sig själv på engelska, ganska utförligt. Eleverna lyssnar. Studenten har inte valt sina topiker på slump, och med stöd i dessa erbjuds eleverna ett mönster att följa. Och snart blir det deras tur. Att det redan finns en (om än implicit) kommunikativ struktur att utgå från gör det lätt att aktivera dem, och för studenten hanterbart att ställa följdfrågor. Varje presentation blir en personlig liten berättelse, där berättelserna tillsammans bildar en större social helhet.

Stämningen är god, och studenten försöker verkligen att få eleverna att berätta. Hon fyller ibland i något ord och ställer smidigt små enkla följdfrågor. Eleverna är respektfulla mot varandra, [och] lyssnar med synbart intresse. [---] Vid något tillfälle blir det lite mera komiskt, som när det riskerar att uppkomma ett missförstånd beträffande huruvida en pojke är djurvän eller jägare ("animal friend ... no hunting?"). Det visar sig att många elever tecknar, några spelar instrument, det är ett lugnt och trevligt samtal med välfungerande uttagning även när elever ibland kommenterar varandras inlägg. En flicka förklarar: "I travel a lot" och efter en paus "to and from school". [---] Här och där förekommer små skratt, men det är inga elaka eller hånfulla inslag. [---] [E]n elev berättar om sin bror som tydligen spelat flöjt men som av sin lärare uttryckligen avrått från att fortsätta... "the teacher told him to stop" (allmänt skratt).

Något som har en betydande effekt på samtalet och samtalsförloppet är att studenten förmår bjuda in eleverna i ett både språkutvecklande och socialt utforskande samtal (åtminstone om eleverna är det minsta intresserade av varandra). Hennes egen roll blir att som förebild och samtalsledare, och med lyhördhet för individuella förutsättningar, försöka få eleverna att med personligt engagemang och värdighet genomföra uppgiften. Den sociala delaktighetens betydelse för undervisningen, framträder emellertid först en stund senare.

Efter en novellanalys där diskussionen gått på djupet med textens mångtydighet och symbolik, har studenten planerat för ytterligare en analys. Det är lång tid kvar av lektionen. Direkt när den nya novellens titel annonseras förklarar emellertid eleverna att just denna har de redan läst och analyserat vid det nationella provet i svenska. Studenten blir ställd. Av handledarens kroppsspråk framgår att situationen är lika överrumplade för henne. I mina anteckningar har jag noterat hur handledaren och studenten utbyter en snabb blick. Eleverna kan knappast undgå studentens sårbarhet. Med Goffman kan man säga att studenten väljer att uttrycka sig framför att handla. Studenten förklarar utan omsvep förutsättningarna. Hon har inte kunnat förutse situationen och har inget annat förberett. Hon föreslår därför att man ändå ska läsa och analysera novellen – eftersom det nu sker på engelska. Eleverna, som uppenbarligen läser av situationen på samma sätt som studenten, bifaller utan invändningar förslaget. Därtill förblir de fortsatt engagerade i den undervisningsdialog som följer. Vad som sker är att det aktiveras ett kollektivt ansvarstagande, som följer av en gemensam *framing* av situationen. Deltagarna bedömer krisläget på ett likartat sätt – men väljer också att agera utifrån en social etik för det gemensammas bästa. Inför en förestående kris får det enda alternativet behålla sin laddning av mening.¹⁵¹

Materialet redovisar på olika sätt hur studenter utvecklar sin undervisning med avseende på kommunikativ delaktighet och interaktion. Ett exempel förekommer hos en student i teknik. Studenten leder undervisningen med överblick och beräkning, och den präglas av variation beträffande ingående aktiviteter – vilket engagerar eleverna i olika former av kommunikativa samspel. Men trots variation, delaktighet och aktivitetsgrad förblir ämneskommunikationen något ytlig. En anledning kan vara att studenten avser en bred översikt över det aktuella ämnesområdet. Vad som uppmärksammas, leds däremot sällan vidare mot fördjupning i form av analys, problematisering eller kritisk prövning. Men vad studenten gör är att hon med låga trösklar lyckas få en stor del av klassen aktiverad i det gemensamma samtalet. De grundläggande socio-kommunikativa förutsättningar aktiveras, även om det kvarstår att tränga djupare in i ämnet.

Att rikta uppmärksamheten mot hur studenterna språkligt kommunicerar ämnesinnehållet för att utveckla sina elevers ämnesöverblick och ämnesförståelse, innebär att man tangerar ett diskursanalytiskt perspektiv. Därmed är det också motiverat att säga något om framställningsformernas inverkan på undervisningen.

Ett exempel förekommer under en lektion i biologi. Efter en inledande repetition med inslag av dialog, övergår studenten till fortsatt genomgång. Studentens presenterande, begreppsdefinierande och förklarande framställning domineras av

¹⁵¹ Den beskrivna situationen visar också hur begränsad räckvidd en planering har.

påståendesatser, även om enstaka frågor förekommer. I observationsanteckningarna har jag noterat:

Genomgången av de nya begreppen är mycket systematisk och åskådliggörande. Studenten talar lugnt och tryggt, och detta i kombination med hennes ämnessäkerhet och förmåga att svara på frågor [sådana förekommer, även om det är mer av en genomgång än en dialog/diskussion], skapar stabilitet i undervisningen. Efter hand står det allt mera klart att både undervisningen, men framför allt elevernas lärande i ämnet, primärt handlar om att möta nya begrepp och lära sig betydelsen av dessa begrepp. Visserligen förklarar VFU-studenten också förlopp – eller delar av förlopp – men tyngdpunkten ligger på att lära korrekta begreppsdefinitioner [---]. Ett intressant inslag är att det bland eleverna förekommer en strategisk uppmärksamhet på (exakt) vad man förväntas kunna eller ”ska” kunna. Beträffande genmodifiering och genöverböring, förklarar studenten hur detta sker i två steg med stöd i ett konkret exempel. I direkt anslutning till att förklaringen av detta [hypotetiska] förlopp givits, frågar en elev ”Ska vi kunna allt det här?”

Vad exemplet visar är framställningsformens påverkan på elevernas beteende och lärande. Eleverna försätts omgående – ytterligare förstärkt av informationstyngden i utsagorna – i rollen som mottagare för viktigt vetande. Den centrala uppgiften blir att identifiera, dokumentera och försöka minnas betydelsebärande information. Många av eleverna verkar också ha listat ut att detta – mera specifikt – handlar om sortering, lagring och förståelse av begrepp. Vad som händer är att den valda framställningsformen – när den omsätts på ett kunskapsintensivt ämnesinnehåll – snabbt leder till hård belastning av elevernas receptiva kapacitet. Studentens erbjudande av kunskaper och vetande överskrider elevernas förmåga att lagra och sortera. Att elevens fråga ställs som sker – något uppförande och kritiskt – antyder i så fall en oro att kanske inte kunna leverera den motprestation som undervisningen implicerar.

En annan kommunikativ strategi, där undervisningen byggs upp kring centrala ämnesfrågor, tillämpas under en lektion i teknik. Studenten fungerar här i lägre grad som presentatör av ett ämnesinnehåll – i högre grad som organisatör av en kommunikativ praktik och som moderator för elevernas inlägg och synpunkter. Till skillnad från den mera kunskapsintensiva presentationen, handlar denna strategi om att låta frågor bilda utgångspunkter för samspelet mellan olika inslag i undervisningen. Återkommande följer med frågorna också krav på någon form av praktisk aktivitet innan eleverna kan formulera sina svar. Studenten väljer dessutom att i anslutning till att frågorna ställs, diskutera både vad frågan går ut på och hur den rent praktiskt ska hanteras. Ur denna fortgående förhandling följer praktiska anvisningar och uppmaningar. Därmed gör studenten också sina elever delaktiga i både ett

kunskapsinnehåll och dess relaterade praktiker. I mina observationsanteckningar har jag noterat:

Med att studenten nu övergår till att lyfta fram centrala frågor – som eleverna får högläsa och förklara – dras tempot ner något, och det blir också tydligare fokus på vilka de viktiga frågor är som eleverna ska jobba med. [...] Samtidigt finns en viktig – och återkommande framträdande – kvalitet i studentens sätt att diskutera både frågor och vad som ska göras: Hon uppmärksammar återkommande olika svåra ord och begrepp – både ämnesspecifika och mera allmänspråkliga begrepp – och förklarar dessa eller låter eleverna försöka förklara dem. [...] i några fall återkommer [hon] till samma begrepp vid flera tillfällen – och provar dem tillsammans med eleverna på lite olika sätt (t ex drivkraft, planlösning, intention).

Då kommunikationen byggs kring frågor och små utforskande uppgifter, blir det i mångt och mycket själva undersökandet som förstärker fokus och riktar elevernas uppmärksamhet mot det viktiga. För studenten innebär denna kommunikativa strategi dessutom en direkt insyn i hur eleverna förstår och förhåller sig till den undervisning som pågår.

Perspektiv på kommunikationen

Engagerande eller fördjupande ämnessamtal verkar inte uppträda med förutsägbarhet. Detta innebär att de påtagligt kan förändra undervisningen – åtminstone jämfört hur studenten planerat den. Detta illustrerar komplexiteten i studenternas lärande. På samma gång som de har att försöka skaffa sig överblick och kontroll över händelseutvecklingen i undervisningen – gäller det att vara socialt uppmärksam på sådant som skulle kunna fördjupa ämnesdiskussionen eller göra undervisningen ytterligare socialt engagerande. Och detta gäller utöver vad man (för egen del) föreställt sig eller planerat. En fördjupad förståelse av undervisningens praktiker är därmed förbunden med en förståelse av situationer var det skulle gagna elevernas lärande om man strategiskt valde att avvika från uppgjord planering.

I materialet förekommer situationer där handledare försöker vägleda studenter mot metaperspektiv på interaktiv ämnesbehandling. En sådan situation inställer sig vid en lektion i kemi. Studenten har vid tidigare besök agerat mycket formellt och gärna undvikit att involvera eleverna i utförligare ämnessamtal. Vid besöket i VFU 2 får jag emellertid vara med om en genomgång av ett prov, som studenten genomför i ett slags repeterande samtal.

Så går studenten vidare till fråga 2. Genomgången sker sakligt och med god koncentration. En flicka till höger svarar utförligt och väl på frågan om vad en atom består av (eller vad som finns i en atom): protoner, neutroner och elektroner. Studenten bekräftar riktigheten i elevens svar och så går man vidare till fråga 3. Studenten läser upp frågan: "Vad är ett grundämne?" men får inget svar. [...] En kille försöker svara, och en annan kille utvecklar den första förklaringen. Flera elever, en 5-6 stycken, företrädesvis placerade centralt till höger räcker upp händerna och försöker bidra till diskussionen – och nu har studenten börjat få igång mera av en diskussion med denna lilla skara elever. De övriga förhåller sig mera avvaktande. Eleverna till höger ger genomtänkta svar på vad som är grundämnena och hur dessa skiljer sig från kemiska föreningar. Efter en liten stunds diskussion frågar studenten klassen: "Har ni förstått?" och får ett antal "Ja" till svar...

Med utgångspunkt i frågor som fordrar ganska utförliga förklaringar, inbjuder repetitionen eleverna att gemensamt försöka bidra till övertygande svar. Att studenten genom sin avvaktan ger eleverna utrymme för diskussion och förhandling, påverkar märkbart viljan till delaktighet och att försöka förstå vad ett bra svar kan vara. Man kan därmed ställa sig frågan om vissa kommunikativa strukturer kan utgöra steg på vägen mot att vinna praktisk förståelse av mera utvecklade former för undervisningssamtal. Med formen trygg och hanterbar, kan studenten ägna sin uppmärksamhet åt vad eleverna säger, hur de interagerar och på vilket sätt de relaterar olika utsagor i avsikt att skapa begripliga samband. Repetitionen blir i så fall inte bara en repetition av ett ämnesinnehåll. Den blir ett sätt för studenten att i rollen som samtalsledare (ur ett metaperspektiv) börja förstå kommunikationens former som redskap för ämnesfördjupning och ökad delaktighet.

Samförståndet rörande den kommunikativa ordningen har också betydelse för undervisningens rytm och flöde. Mot en undervisning organiserad i enkel och hanterbar ordning, kontrasterar ett exempel hämtat från en lektion i engelska på ett teoretiskt gymnasieprogram. Här är det inte en ordning utan flera som samtidigt konkurrerar om uppmärksamhet och utrymme. Intensiteten i informationsflödet är hög, och eleverna verkar inte riktigt kunna följa studentens olika anvisningar. Snart framträder de första tecknen på bristande hanterbarhet avseende vilka handlingar som ska tillämpas, och i vilken ordning.

Eleverna verkar över lag något osäkra. En elev frågar sin bänkgre: "Ska vi läsa den nu?", någon annan undrar försiktigt "Vad ska vi göra?". [...] Studenten fortsätter "You just read it!" (och en kille verkar säga ett svagt "Jaså"). Några elever har (och signalerar detta) uppenbarligen redan läst texten (vid tidigare lektionstillfälle). Klockan är 13.35. Handledaren, som sitter intill dörren, går tyst ut tillsammans med en elev.

Medan eleverna nu verkar börja läsa, genomför studenten samtidigt närvarokontroll i form av ett slags upprop, som inbegriper en ström av uttalade reflektioner och ställer dessutom en rad (för den aktuella uppgiften till synes irrelevanta) småfrågor. Eleverna läser, pratar och signalerar (när det ropas upp av studenten) att de är närvarande. En och annan elev passar på att kolla sin mobil, eller passar på att besöka en web site som erbjuder roulettespel. Lite varstans pågår småprat medan studenten ganska högljutt fortsätter uppropet med vidhängande kommentarer.

Då studentens undervisning inte uppvisar tillräcklig passning till förväntade rutiner och arbetsordningar, erbjuds inte eleverna tillräckliga förutsättningar för att kunna fungera i elevrollen. I sin osäkerhet tar de till milda former av flykt- eller motståndsbeteenden. Alternativt försöker de bara utföra precis vad de blir tillsagda, även om undervisningen därmed töms på begripliga sammanhang. Så snart närvarokontrollen är genomförd, delas klassen in i grupper:

Eleverna försöker hänga med, alltså notera i vilken grupp de hör hemma. Studenten frågar då och då "OK?", för att försäkra sig om att alla hängit med och förklarar sedan på nytt att texten ska läsas på engelska. Några elever har nämligen hittat den svenska versionen eftersom det handlar om EU-dokument. Sedan förklarar hon att det trots allt är i sin ordning att också jämföra den engelska versionen med den svenska versionen. Eftersom det är en officiell EU-text man ska läsa, är den översatt till de 28 EU-språken. Sedan ger studenten fortsatta instruktioner för den avsedda arbetsuppgiften, men nu till respektive grupp, som samtidigt också får utpekat vilken del av texten som den ska försöka sammanfatta..."summarize the sections...". Nu händer så mycket samtidigt att åtskilliga elever verkar ha mycket svårt att hänga med, eller veta vad som egentligen ska göras. Några bara sitter passiva, andra konstellationer småpratar, någon börjar spela spel på sin dator (även denna gång kan jag se att det är roulette). I någon mån verkar studenten inse att hon tillfälligt tappat eleverna. Hon frågar: "Are you with me?", men utan att få något tydligt svar. Hon skriver i stället upp på whiteboardtavlan vilka avsnitt i EU-texten som respektive grupp ska svara för att sammanfatta. När listan är klar (och under tiden som den skrevs ganska forcerat blivit kommenterad av studenten) deklarerar hon: "Now, 10 minutes of preparation!" och "Present it in one minute", "Read and summarize the section", "If you want to go out, you go out." och "You can stay if you want" [in the classroom] följt av "I don't bite!". Alla eleverna går ut och studenten förklarar samtidigt (delvis till deras ryggar) att de ska vara tillbaka 13.55. Utanför klassrummet samråder eleverna... En pojke kommer tillbaka och frågar när dom ska vara tillbaka igen. Och får av studenten svaret "13.55". Eleverna troppar av till biblioteket (efter vad jag kan se). Klockan är redan någon minut över 13.45. [...] En annan elev (pojke) kommer tillbaka. Han frågar: "Var är min grupp?". Tydligt är det fortfarande oklart för enstaka elever vilken grupp de tillhör. Studenten läser i expressfart upp gruppernas medlemmar, med en mikropaus mellan uppläsningen av namnen i respektive grupp – dock utan att meddela vilka elever som tillhör grupp 1, 2, 3 osv. Eleven: "Now

I am confused” varpå studenten svarar: ””It’s not a big deal...” varpå eleven går sin väg igen.

Även om studenten har en idé om vad lektionen ska innehålla, i vilka former arbetet ska göras samt i vilket tempo, ligger ett centralt problem i de sociala villkoren för kommunikationen av ämnet samt mängden information (liksom entydigheten i densamma). Den sociala praktiken visar sig dessutom väsentligt trögare än studentens planering. I sin strävan att hinna med allt, hinner studenten själv inte bli tillräckligt berörd av elevernas sociala respons. Viljan att få saker gjorda kommer henne snarare att framstå som ganska okänslig. Det är med viss lättnad hon konstaterar att hon trots allt bara ligger fem minuter efter.

Förändringar av kommunikativa strategier

Internationell forskning har visat att studenternas lärande i praktiken inte följer någon entydig utveckling mot ökad självständighet, tilltro till den egna förmågan, personligt engagemang eller vilja att utveckla elevers djupare förståelse eller kritiska förhållningssätt i ämnet. Också denna undersökning bekräftar en mera motsägelsefull och mångtydig bild. Till att börja med är det tveksamt om studenterna redan i utbildningen har möjlighet att bygga upp någon mera omfattande repertoar av praktiska yrkeskunskaper. I vissa fall förekommer en rörelse mot mera reflekterade förhållningssätt till den egna undervisningen, men där studenter tidigt väljer defensiva eller starkt formaliserade undervisningsstrategier är det vanligen svårt att frigöra sig från dem.

Samtidigt förekommer förändringar, ibland närmast bokstavligen under pågående lektion. Ett exempel återfinns hos en student som under de båda första VFU-perioderna gett uttryck för viss osäkerhet i sina val av tillämpade undervisningsstrategier. Studenten har nu (i VFU 3) på egen hand sammanställt ett undervisningsmaterial på temat sagor. Vid utformningen har studenten tagit hänsyn till elevernas bakgrunder, men också låtit sig inspirera av en teoretisk undervisningsmodell. Studenten har vid lektionsstart intagit sin plats framme vid tavlan. Eleverna, liksom studenten, har temahäftet framför sig. Sedan studenten konstaterat att avsnittet om strukturer tills vidare skjuts upp, övergår hon till repetition. Hon inleder med att fråga:

Vad (vilka?) är folksagans typiska drag? Den mest talföra av flickorna, (F), försöker förklara och börjar säga något om typiskt, men det verkar inte helt begripligt hur hon menar. Killen [t v] fyller i: ”Dom ljuger...” och studenten frågar honom: ”Hur menar du?” och får svaret: ”Det är inte sant”. Studenten tar över genomgången, och det går

fort. Hon tar flera frågor i följd och frågor och svar kommer nästan på en och samma gång. Så konstateras att sagorna ofta inleds med "Det var en gång..." och [hon] lyfter så frågan "Vad menar man?" varpå hon exemplifierar lite snabbt. Det är inte helt klart om eleverna hänger med, men de sitter tysta (eller tyst avvaktande).

Studenten fortsätter den repeterande genomgången, och kommer till frågan om vad det betyder att sagorna ofta är skrivna i tredje person.

Killen [t v] försöker: "Att det handlar om tre personer...". Studenten hade uppenbarligen inte förväntat detta svar (hon blir lite ställd), och försöker i stället förklara hur man ska förstå vad det innebär att berätta i tredje person. Förklaringen blir omgående ganska abstrakt, även om killen försöker hänga med. Killen säger något som bekräftar att han är med på hur studenten menar, men flickorna sitter avvaktande. Studentens nästa fråga handlar om övernaturliga karaktärer. Hon säger: "Vi har två övernaturliga karaktärer i Aladdin... Vilka då?". Studenten skriver på tavlan "Övernaturligt" och frågar sedan: "Vad betyder det?" (F) svarar "inte på riktigt" och så rör sig frågan över till vad övernaturliga krafter är och om det förekommer någon sådan kraft i Aladdin. Killen [t v] föreslår "Lampan", och studenten fyller i "Anden som bor i lampan"... medan de förblir något oklart vari de övernaturliga krafterna består. Studenten fortsätter: "Vem är det mer [som har övernaturliga krafter], en person? Frågan intresserar eleverna... men de förmår inte ge något svar. Studenten fyller själv i: "Det är trollkarlen".

Studenten fortsätter att ställa frågor, men det framgår allt tydligare att eleverna har ytterligt svårt både att förstå vad studenten eftersöker, och att formulera svar som ligger i linje med vad studenten förväntar. Ju mer begränsade elevernas svar tenderar att bli, desto större blir kraven på studenten att anpassa sin framställning. Vad som händer är emellertid att studenten – i pågående situation – börjar förändra sitt sätt att kommunicera. Visserligen syns denna förändring bara i korta ögonblick, där studenten med lyhördhet för elevernas begränsade förutsättningar förmår tillgängliggöra och förklara begrepp som gör att man gemensamt kan börja föra ett samtal. Vidare sänker hon ibland undervisningstempot för att exemplifiera ett begrepp, eller väljer att låta ett begrepp konkret kopplas till innehållet i någon bekant saga eller tidigare del i diskussionen. Som följd av sina egna och elevernas tillkortakommanden försöker studenten alltså aktivt skapa förändring. Samtidigt synliggör detta vari hennes egen sårbarhet består: att hon inte förutsett att de svåraste förklaringarna ofta rör de mest grundläggande byggstenarna i den språkliga kommunikationen av ett ämne. Just denna problematik uppmärksammas för övrigt av en annan student under samma VFU-period. Denne berättar hur han i sin undervisning plötsligt insett att han i grunden haft att lära om sitt ämne som ett undervisningsämne – och att ämnet nu blivit något helt annat. Med en antydning till förvåning förklarar han att denna ominlärningsprocess inte

alls handlat om det verkligt svåra i ämnet, utan om en helt ny förståelse av ämnets mest grundläggande delar.

En annan förändring för kommunikativ delaktighet exemplifieras av en ytterligare student i VFU 3. I detta exempel handlar det däremot om hur studenten förmår att till undervisningens fördel kanalisera den energi och krävande sociala dynamik som ibland finns i en undervisningsgrupp. Studenten, som under tidigare VFU-perioder ibland mött kraftfullt motstånd, prövar nu en ny form för iscensättning och interaktion. Vad hon gör är att låta undervisningen ske i form av kontrollerad verbal kamp. Studentens val av praktik skulle därmed kunna uppfattas som att hon lyckats läsa av sina elevers förhållningssätt till det sociala, liksom deras behov av självuttryck i undervisningen. Men inte bara det. Hon förmår därtill kanalisera denna "Streitkultur" i ett moment vari eleverna aktivt måste utnyttja sina samlade kunskaper och färdigheter i ämnet (engelska). Det studenten gjort är att hon låtit eleverna förbereda ett antal olika frågor för debatt. Närvarande elever är av allt att döma förberedda, men det ligger en påtaglig oro i luften om huruvida denna "nya" typ av undervisning ska kunna fungera. Inledningsvis noterar jag att det är "mycket gapigt och högljutt, men [att] de närvarande eleverna har möblerat om så att flera av klassrummets stolar och bänkar står placerade i två motstående rader framför katedern". Bakom stolarna står i sin tur bänkarna, så att eleverna kan sitta både i en främre rad och i en bakre rad. Möbleringen påminner om en småskalig variant av det brittiska underhuset.

[D]et är en lite hetsig stämning och någon ropar något om "... helt djävla oorganiserade". Studenten instruerar de olika eleverna, men det är mycket protester och ifrågasättanden [om allt mellan genomförandet och organisationen], och det fortgår en hel del skrabbande med stolar och bänkar. En annan elev ropar (tydligt sedan studenten förklarat att en del elever ska sitta på bänkarna bakom de framställda stolarna) "Jag har lärt mig hemma att man inte ska sitta på bordet!"... och så diskuteras kort om alla ska sitta på stolarna framför.

Eleverna är högst delaktiga i att tillsammans med studenten förhandla den praktiska organisationen. De är uppenbart intresserade av att skapa lämpliga förutsättningar för den förestående övningen, även om detta sker under till synes oroliga omständigheter. Jag tycker mig också ana att studenten efter en stund blir påverkad av de högljudda och osorterade uttrycken för elevernas anspänning. Hon väljer att försöka överrösta dem med kommentarer som: "Roligt att höra att ni är så taggade... ser jag", varpå en elev ger ett spontant uttryck för sina känslor: "Det kommer å gå lia dåligt som den där djävla... [här hör jag inte mer på grund av det allmänna oljudet]". Att eleverna upplever en påtaglig sårbarhet, men samtidigt vill försöka ta sitt ansvar och prestera i enlighet med studentens förväntningar, tar sig skilda uttryck. De protester som förekommer liknar närmast några halvhjärtade försök att komma undan något som

man innerst inne är ganska nyfiken på. Eleverna har svårt att på allvar behålla, och på allvar hävda, en motståndskultur till studentens undervisning. Snarare framträder en mångtydighet i deras förhållningssätt: en pliktskyldigt hävdad skepsis till den mera teoretiska undervisningen och den närvarande oron för att misslyckas, men samtidigt också olika uttryck för lockelsen i att under studentens ledning genomföra något som man inte gjort (eller vågat göra) förut.

Att studenten är bestämd beträffande vad som ska göras och dessutom förmår lugna eleverna genom att bitvis falla in i deras jargong – eller att skoja med dem – har en lugnande effekt. Något som också påverkar situationen är att studenten, trots mängder av ovidkommande inslag, fortsätter agera fokuserat, distinkt och konsekvent.¹⁵² Att hon vid debattens början därtill tar plats mitt bland eleverna – och till en elev överlåter rollen som moderator – försätter henne också i en speciell roll och position. Strategiskt närmar hon sig sin egen iscensättning som om också hon vore en deltagare. Hon möter med andra ord undervisningens iscensättning ur elevernas perspektiv.

Elevernas vilja att vinna gehör och sina klasskamrater bifall, gör dem engagerade i uppgiften. Flera av dem har inte så lätt att framställa sina argument – och ibland når de gränsen för vad de förmår att uttrycka. Viljan att övertyga fungerar som en central drivkraft för att efter bästa förmåga försöka prestera i ämnet. Tänkvärt är därtill att undervisningen prövar och problematiserar vad som på sociala grunder formar en människas föreställningsvärld – och ett personligt förhållningssätt. En sådan undervisning erbjuder därmed något utöver en hantering av enbart själva ämnet. Vad den erbjuder är en utgångspunkt för att börja förstå sig själv och andra som samhällsvarelser, vilka aldrig fullt ut kan veta den sociala gångbarheten hos de värden som de försöker hävda.

Kontroll över interaktionen

En av tendenserna i materialet är att studenter verkar behålla, och om möjligt förfina, undervisningsstrategier som de tidigt bedömer gångbara. Att dessa är djupt förankrade i studenten syns i att de återkommer i dennes undervisning, även i möten med påtagligt olikartade klasser eller elevgrupper. Att detta sker antyder att studenter tidigt bygger upp – eller redan har med sig – relativt stabila föreställningar om vad det praktiska yrkesutövandet fordrar av en lärare. Inte omöjligt är dessutom att en hel del undervisning går att hantera i en mycket enkel repertoar av standardiserade beteenden och former. Åtminstone så länge dessa kan klassificeras som undervisning. Även denna standardrepertoar behöver studenterna träna på, inte minst för att etablera

¹⁵² Jfr Goffmans (1959/1974) diskussion rörande expressiv samstämmighet som grund för trovärdighet.

uppfattningar om dessa praktikers gångbarhet i skilda moment och elevgrupper. Vad materialet antyder är att dessa grundläggande praktiker också har en mera långsiktig betydelse, och bildar en slags ”kärnor” i studentens undervisning.¹⁵³ De utgör en välkänd och trygg form eller en tillfällig reträttspost vid upplevelser av osäkerhet eller fara, liksom vid behov av tillfällig distans eller utrymme för övervägande eller reflektion. Utmärkande för nämnda praktiker är att de ofta uppvisar viss likhet med vad som ospecificerat benämns ”traditionell undervisning”. Men vad det handlar om är en ibland nödvändig återgång till enkla och rutinmässiga arbetsformer – till gagn för både läraren och berörda elever. Att vid behov återvända till dessa former skulle kunna uppfattas som ett sätt att ”återställa” det pågående sociala spelet till ett läge där inblandade parter vet vad som gäller. Typiskt för dessa arbetsformer är att de är lärarledda eller lärarstyrda, formstabila och endast i begränsad grad präglade av kommunikativ dynamik eller förtärad (komplex) gemensam interaktion.

Ett exempel där en student strategiskt väljer en återgång till ett sådant undervisningsmönster, möter oss vid en lektion i ett språkämne. Studenten har inför VFU 3 bytt både handledare, skola och undervisningsgrupper, och vid mitt besök framstår studenten som aningen orolig inför den förestående lektionen. Vad studenten valt är en undervisning byggd på lärobokens innehåll och struktur. Liksom en undervisning i föreläsningsform, är den läroboksstyrd undervisningen i mångt och mycket förutbestämd. Men läroboken är inte bara ett redskap för organiserad undervisning. Att studenten låter sin undervisning följa läroboken, innebär en allmän tillgänglighet till det material som styr såväl elevernas uppmärksamhet som lektionsverksamhetens övergripande rytm och arbetsflöde. Under den observerade lektionen inträffar då och då att studenten inte förmår hålla sig strikt till läroboken. På ett mera personligt sätt behöver hon prestera spontana förklaringar eller tillsammans med eleverna förhandla detaljer i ämnet eller dess hantering. I dessa ögonblick händer något med både studenten och eleverna. Plötsligt är situationen inte lika stabil, och gemensamt behöver uppmärksamheten skärpas på det uppkomna problemet. Därmed tvingas studenten tillfälligt ut ur rollen som förvaltare av rutinmässiga interaktionsmönster. På elevernas villkor har hon att försöka förstå deras villrådighet och hur de förhåller sig till ämnet.

Dessa ögonblick av tillfällig prövning förändrar relationen mellan studenten och eleverna. Dels bromsar de tillfälligt upp rutinhandlingarna och aktivitetstempot, men samtidigt börjar också studentens betydelse för elevernas förståelse och tänkande om ämnet bli mera uppenbar. Av detta kan följa ett växande förtroende och enstaka elever

¹⁵³ Jfr Viberg (2004) om språkliga nukleärer och ordförrädsutveckling. Viberg anför en teoretisk modell för hur ord/begrepp med stort betydelseomfång och stor praktisk funktionalitet bildar kärnor i andraspråkstalaras ordförråd. Från dessa kärnor byggs ordförrådet ut med mera nyanserade och/eller specifika begrepp.

visar inte bara synbart intresse för vad studenten förklarar, utan ger också tydliga bekräftelser på att de nu insett hur man kan förstå (eller förhålla sig till) förekommande frågor och problem. Valet av enkel och formstabil undervisning erbjuder därtill studenten ett mera kontrollerat möte med eleverna i undervisningsdialogen. Studenten får större utrymme för att bilda sig en uppfattning om sina elevers kunskaper och föreställningar – men också för att börja få syn på sig själv som processledare för en undervisning med en viss rörelse och riktning. Nämnade exempel synliggör rutinernas betydelse. Lärandet i praktiken handlar inte bara om att utmanas till förändring eller att eftersöka innovation och förnyelse. Det handlar i lika grad om att tillsammans med eleverna finna de grundläggande praktiska rutiner som alla känner igen och accepterar – och som vid behov kan återföra verksamheten till balans eller *modus vivendi*.

Interaktionen mellan handledare och student

Vanligen utgår man från att interaktionen i studenternas undervisning sker mellan studenten och eleverna. Men för den som vill bli lärare gäller också att lära sig hantera samspelet med handledaren. Vid närmare påseende kan studentrollen i betydande grad vara fråga om vem handledaren är – och vad handledaren gör i studentens undervisning. En typ av utmaningar med direkt inverkan på studentens framträdande i yrkesrollen förekommer när handledaren bryter in i studentens undervisning. I dessa situationer markeras handledarens överordnade position i att denne – utan att förvänta motstånd från studenten – kan lägga beslag på uppmärksamheten.

Materialet uppvisar påtaglig variation beträffande hur inbrytningar påverkar berörda studenters rolltagning och pågående undervisning. Så förekommer exempelvis en behövlig och kollegialt stödjande typ av inbrytningar, där handledaren tar en formell meddelarroll för att eleverna ska få nödvändig information i situationer där studenten helt enkelt inte kan veta. En specialvariant av denna meddelarroll kan uppträda när elever strategiskt försöker omförhandla en etablerad regel eller rutin med (den i sammanhanget ovetande) studenten. Därtill förekommer situationer där handledaren erbjuder försynt assistans vid hanteringen av laddade situationer där studenten saknar tillräckligt mandat.

En annan typ av inbrytning förekommer när handledaren plötsligt upplever att vissa elevers beteende fordrar en helt annan typ av insats än den studenten erbjuder. Ett exempel uppträder under en lektion i engelska på ett yrkesprogram. En bit in i lektionen, som består i självständigt arbete under studentens handledning, märker man att en del elever börjar få problem med koncentrationen. Efter ett diskret samråd med handledaren, låter studenten dem ta en kort rast. När eleverna återvänder blir det dock svårt för vissa elever att komma igång. Rätt som det är har handledaren fått nog.

Handledaren högt till [eleven, som uppenbarligen inte fått gjort mycket]: "How do you write your name? varpå följer ett antal rättelser av mycket enkla saker. Handledaren, ganska störande högljutt: "No, no, no, the postal code" följt av någon formell anvisning rörande elevens "personal code", dennes adress [namnet på gatan] och sedan "what about the next one". [---] Handledaren frågar högt (och uppenbarligen störande för studentens undervisning) [elevens namn]: "Who are your reference?". [Eleven] är uppenbarligen inte riktigt med på vad som menas, och säger "alltså arbetsförmedlaren?" varpå handledaren snabbt bryter in: "No, no!".

Handledarens sätt att agera påverkar emellertid studentens rolltagning. Om än med ett gott syfte kommer handledaren att utmana studenten i fråga om ledningen av den pågående undervisningen. Skilda ledarstilar accentuerar denna spänning. Medan studenten är lugn och dämpat koncentrerad, agerar handledaren med betydligt mera kraft och synlighet. Handledaren har dessutom en strategi som långt hårdare styr eller "lotsar" berörda elever.

En ytterligare typ av inbrytning förekommer i situationer där handledaren sett en möjlighet att genomföra viss informationshantering parallellt med studentens pågående undervisning – utan att studenten verkar beredd på vare sig när eller hur. Ett exempel förekommer under en lektion där studenten inlett lektionen med att ge kompletterande anvisningar dels för en muntlig uppgift, dels för en tidigare påbörjad argumenterande skrivuppgift. Eleven har kommit igång med sitt arbete, och verksamheten fortskrider lugnt och kontrollerat under studentens handledning.

[F]örutom ljudet från nedslagen på tangentborden, hörs bara tyst och försiktigt småprat mellan studenten och enskilda elever. Det verkar främst vara några (vissa) tjejer i klassen som är måna om att fråga och kontrollera att de gör rätt. Vid killarnas bord, t h om mig, inleds ett tyst samtal om en power point... Studenten förklarar för en av tjejerna... hon invänder/säger: "men kan jag göra... jag har anteckningar här..." varpå studenten replikerar "Va bra!". I detta ögonblick bryter handledaren [...] in genom att högt annonsera: "Dom av er som vill ha ett förtydligande av bedömningen av inlägget [tydligt har eleverna redan tidigare provat att skriva den här typen av text] kan komma till grupprummet!" En elev frågar: Vad sa du nu?" varpå handledaren upprepar anvisningen och sedan tar sin dator och går iväg ut ur klassrummet.

Även om studentens undervisning inte påverkas mera genomgripande av den verksamhet som handledaren parallellt iscensätter, synliggör situationen ett specifikt dilemma för flera studenter. I studentrollen kan de aldrig vara helt säkra på att handledaren inte bryter in i deras undervisning, eller på egna villkor reorganiserar densamma. Att som student planera sin undervisning blir därmed inte bara ett försök att föreställa sig hur man själv kommer att kunna iscensätta, kommunicera eller styra samspelet med eleverna. Det blir också en fråga om att planera en undervisning som

klarar de utmaningar som handledaren kan komma att erbjuda. Det ligger en väsentlig skillnad mellan att i studentrollen vara utsatt för denna risk, och att som självständig yrkesutövare kunna vara mera trygg i att egna anvisningar gäller.

Ett närmast motsatt problem förtjänar också uppmärksamhet. Det uppkommer när det är studenten som överskrider den tilldelade rollen. Studenten förmår helt enkelt inte hålla sig kvar inom sina socialt förväntade gränser. Då studenten befinner sig i en lärandeprocess vars mål är att så småningom bli jämbördig andra kollegor i yrkesrollen, kan man förmoda att studenter ibland har svårt att få grepp om vad denna jämbördighet innebär – eller när den är uppnådd. Ett ytterlighetsläge inställer sig när studenten tar för givet att egna kvaliteter redan motsvarar (eller överträffar) aktuella förväntningar. I detta läge accentueras spänningarna mellan studentens rolltagning och de krav på passande förhållningssätt som handledaren förväntar – och i förekommande fall också eleverna. Under sådana omständigheter riskerar studenten att av båda parter uppfattas som en inkräktare eller inträngling – mot vilken man går i gemensamt försvar. I materialet förekommer ett exempel där studenten närmast övertar handledarens privilegium att bedöma kvaliteten i egna undervisningsinsatser. Den nödvändiga distansen mellan handledarens och studentens positioner – som utgör del i själva grunden för att studenten under handledning ska kunna lära något om sig själv – riskerar därmed att upphävas.

Sammanfattning

Efter vad resultaten visar behöver studenterna förstå de sociala villkoren i undervisningssituationen. Detta är förutsättningen för att kunna förankra ämnet och dess avsedda former bland eleverna. Ämnet i undervisningen är därmed inte möjligt att särskilja från sina ämnesdidaktiska praktiker. Snarare är praktiken den sociala form i vilken ämnet framträder och blir möjligt att förhålla sig till. Vidare är ämnet i praktiken – hur det iscensätts, förhandlas, förstås och påverkar berörda parter – en grundläggande förutsättning för utveckling av undervisningsgruppens sociala relationer. Dessa relationer är för varje lärare och elevgrupp unika, och kan inte vara något annat. Man skulle därmed kunna säga att pedagogiken får sin betydelse av den tillit till ämnets praktiker som kan uppstå ur den sociala interaktionen i ämnet. Varje försök att göra den enskilde lärarens didaktiska praktiker till allmängods eller förespeglad *best practice* är i så fall problematiskt. Vad som är en funktionell praktik behöver snarare bedömas med utgångspunkt i de unika sociala villkor som inställer sig i förhandlingen av ämnet mellan en viss (blivande) lärare och dennes elever.

Referenser

- Goffman, E. (1959/1974). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
[i svensk översättning 1974 av S. Bergström under titeln *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma]
- Viberg, Å. (2004). Lexikal utveckling i ett andraspråk. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red).
Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

STYRNING – MOTSTÅND – ERKÄNNANDE

Utan styrning riskerar undervisningen att förlora både riktning, sammanhang och mening. Ett exempel erbjuder en språklektion på grundskolans högstadium. Studenten försöker inledningsvis ta initiativ till ledning, men oron bland eleverna – liksom problem med den tekniska utrustningen – gör snart att handledaren bryter in med något som närmast liknar en form av dubbelkommando.

Handledaren försöker på nytt äska tystnad, studenten verkar inte vara involverad längre. En elev ropar: "[elevens namn], få hit min fucking penna, Scheisse, Scheisse". Därefter är det närmast slagsmål (om än inte på större allvar) mellan två killar. Men nu syns att elever vid två av de andra borden (vid sidan av killarnas) är djupt uttråkade – för att inte säga utleda. En av flickorna börjar säga något till handledaren. Utifrån vad som sägs handlar det om lektionen och betygen, och plötsligt är också studenten inblandad. En elev ropar: "Fuck detta... får vi inget betyg... [...]"

Som framgår verkar vad som helst kunna hända när om helst. Ingen tycks veta sin plats, och det finns ingen gemensam föreställning om i vilken riktning verksamheten rör sig, eller borde röra sig. I stället präglas situationen av en ström av oberäknliga infall och tillfälligheter – uttrycken för en tilltagande frustration.

I följande kapitel diskuteras studenternas sätt att leda undervisning, men också hur de möter motstånd. Knappast står det studenten fritt att välja strategier för styrning och kontroll. Snarare avgörs handlingsutrymmet av etablerade sociala koder och institutionaliserade kulturella praktiker. Att med framgång leda undervisning innebär att i hög grad göra det på andras villkor.

Kapitlet inleder med en genomgång av de strategier för styrning och kontroll som materialet erbjuder. Därpå redovisas ett antal situationer vari studenter möter motstånd, och med olika framgång tillämpar styrningspraktiker för upprätthållande av undervisningens ordning. Avslutningsvis behandlas frågan om hur förtroende påverkar förutsättningarna för styrning liksom för etableringen av en gemensam, funktionell

beteendekod. Till begrepp som analysen utgått från hör – förutom styrning och motstånd – styrningsmekanismer, uppföranderegler och uppförandekod, självkontroll, *kairos* samt trovärdighet och erkännande.

I undervisningen här och nu

Med växande erfarenhet förändras studentens relationer till elever och handledare såväl som till skolan som institution. Mot bakgrund av större förtrogenhet med de andras föreställningar och förväntningar, blir studenten mer kapabel att framträda som trovärdig. Därmed följer en djupare insikt i vem man själv är i yrkesutövningen. Därtill börjar man kunna göra sig mera välgrundade uppfattningar om vad som är kvalitet i både egna och andras arbetsinsatser. Denna personliga insikt – i sin utvecklade form närmast intuitiv eller instinktiv – finner vi hos Dreyfus och Dreyfus (1986) som expertis, hos Polanyi (1958, 1966/2013) som tyst kunskap.

En förutsättning för att utveckla sådan kunskap är en känslighet för hur andra reagerar på ens egna praktiker – men också att ha en förmåga till anpassning av egna praktiker för större ändamålsenlighet (jfr Ryle, 1949/1973; Rolf, 1995). Där sådant lärande indikeras, framgår det tydligast i den engagerade uppmärksamhet varmed studenter förhåller sig till det som i olika undervisningssituationer händer mellan dem själva och eleverna. Så berättar en av studenterna hur hon försöker inleda sina lektioner med att hälsa och fråga eleverna om hur de mår, så att det ibland blir nästan som en kort stund av socialt mingel. Detta gör hon för att känna av stämningen. Därtill konstaterar hon att många elever behöver lite tid för att ställa om. Vidare berättar hon hur hon brukar skriva på tavlan ”det här är min plan” så att eleverna kan göra sig en uppfattning om vad som är tänkt, men att hon också är noga med att förklara att planen snarare är ett gemensamt stöd för lektionens innehåll och riktning än ett mål för uppnående. Att undervisa blir därmed att leda en process där den sociala produktionen av mening och ämnesinriktat engagemang också kan utmana den formella måluppfyllelsen.

Utmärkande för studenter som företräder detta synsätt är att de redan i planeringen förhåller sig kritiskt och reflekterande till frågan om vad som är väsentligt i ämnet. De verkar på ett yrkesetiskt plan ta personlig ställning till det ämnesinnehåll som de erbjuder eleverna. Undervisningen blir därmed något som i djupare mening angår dem själva, och som de sätter på spel i mötet med eleverna. Inför förestående lektion signalerar de inte sällan en viss osäkerhet om huruvida de kan garantera planeringens genomförbarhet. Om en av dessa studenter har jag noterat:

Studenten har i det föregående berättat för mig att han idag gjort sin planering lite annorlunda, inte fullt så strikt och formell som tidigare [han illustrerar detta med en gest], utan i stället valt att ha planeringen väl genomtänkt i huvudet, men att samtidigt försöka vara mer ”här och nu” i undervisningen, än att låta en tidigare uppgjord planering styra klassrumsverksamheten alltför hårt.

Snarare än att tänka undervisning som en uppsättning redan färdiga praktiker för specifik måluppfyllelse, förhåller sig dessa studenter till undervisningen som om den vore en process av kollektivt skapande.¹⁵⁴ Den egna uppgiften blir att erbjuda eleverna förutsättningar för delaktighet i denna kreativa men också kritiska process. Vilka de sociala förutsättningar är, och i vilken mån eleverna förmår bidra till processen, kan man inte veta förrän i det sociala mötet. Med detta händer emellertid också något med undervisningens själva idé – som av allt att döma avlägsnar den från varje tanke om tidseffektivitet, ovillkorlig måluppfyllelse eller *bureaucratic accountability*. Den blir en fråga om att börja förstå ämnet som ständigt pågående social konstruktion under omständigheter där spelreglerna aldrig kan vara helt givna.

Ett exempel på hur en student eftersträvar att göra eleverna till medskapare av undervisningsinnehållet förekommer vid en lektion i engelska. Studenten uppvisar en förtrogenhet med elevernas skolsituation som går utöver den förestående lektionen och den egna undervisningen. Hon berättar att eleverna tidigare på dagen haft nationellt prov, och att detta antagligen kommer att inverka en del på deras uppmärksamhet och arbetsförmåga. Reflektionerna antyder att hon funderat över olika sätt att lägga upp lektionen – och att hon noga övervägt vad som är det mest gynnsamma även under mindre gynnsamma omständigheter.

När lektionen startar framgår att studenten har en tydlig planering som hon också beskriver för eleverna. Studenten ger ett omedelbart intryck av att vara väl förtrogen med det aktuella ämnesinnehållet. Omgående involverar hon eleverna i ett repeterande och kartläggande samtal (i det här fallet en kulturhistorisk resumé) om det ämnesområde som man håller på med. Plötsligt verkar nästan alla elever vara inne i ämnesdialogen. Studenten leder samtalet genom sina ämneskunskaper och sin ämnesöverblick. Detta framgår av hur frågor formuleras, hur bärande delar information organiseras, men kanske främst i hur hon förmår stödja olika elever i deras försök att bidra till diskussionen.

Allt medan studenten smidigt fortsätter att utveckla repetitionssamtalet, med frågor som ”Anything else we talked about, last time?” etc. och samtidigt som flera av eleverna försöker bidra till diskussionen och prata engelska, så stöttar studenten dem, skriver ”det viktiga” av vad de säger på tavlan och ger beröm. I denna inledande dialog är åtskilliga

¹⁵⁴ Att sådana tankar förekommer bland studenterna beläggs i ett par av intervjuerna i VFU 3.

elever involverade och studenten är skicklig på att fånga upp vad de säger, samt förtydliga och lägga (sats)betoningarna så att det är väldigt lätt att höra och följa med i vad man särskilt behöver komma ihåg eller uppmärksamma. Till detta bidrar också noteringarna på tavlan, och en del elever verkar införstådda med att de ska anteckna det som skrivs på tavlan. Studenten strukturerar också informationen tydligt och väl [...].

Förmågan att tydliggöra, strukturera och – genom metakommentarer – sammanlänka lektionens innehållsliga delar framstår som utmärkande för studentens undervisning. Undervisningsdialogen präglas av tillgänglighet. Studenten formulerar sina frågor med låga trösklar. Frågorna är varken helt öppna eller helt slutna. Snarare är de någonting mitt emellan, som vanligen fordrar flera elevers bidrag men också att eleverna riktar sin uppmärksamhet på vad andra säger och vad som fortlöpande händer i kommunikationen. Tillgängligheten beror av studentens påtagliga känslighet inför elevernas reaktioner på hennes eget beteende, samt en fortlöpande kalibrering av kommunikationens förutsättningar (inbegripet den språkliga nivån). Till detta kommer en kontinuerlig behovs- och individanpassad stöttning av enskilda elevers försök. Studenten är fullt ut ”här och nu” i den pågående interaktionen. Därmed blir det också möjligt att följa eleverna i deras tankar och försök.

En annan situation, som bekräftar en students lyhördhet för elevers behov och vilja till lärande, förekommer i slutet av en lektion i matematik på ett yrkesprogram. När eleverna lämnar in sina lösningar, uppmärksammar tre elever att de måste ha gjort fel i några grundläggande beräkningar. En av eleverna säger: ”Vi vet hur vi skulle gjort för att det skulle blivit rätt från början” och studenten svarar att det ju är ”lite tradigt att göra om allt från början”. Men nu avslöjas plötsligt att eleverna egentligen är väldigt osäkra på vad de vet och vad de borde veta, och en av dem yttrar: ”Hur skulle vi ha gjort...?”. I detta läge är studenten påpasslig, och i dialog med eleverna går han på nytt igenom hela talet på tavlan, från början till slut – mycket tydligt och mycket åskådligt.

Studenten är inte bara uppmärksam på elevernas tidiga uttryck för osäkerhet. Han är också noga med att fortlöpande kontrollera att de faktiskt förstår och personligen får ut något av dialogen – och i praktiken blir kapabla att bekräfta sina nyvunna kunskaper. Elevernas kunskapsutveckling på dessa villkor är uppenbar – vilket illustreras i deras ”jaha-” och ”aha-reaktioner”.

Studenters förmåga att tidigt kunna fånga upp elevernas perspektiv verkar därmed fungera förebyggande inför både bristande koncentration och potentiell frustration över ämnesrelaterade misslyckanden. Fungerande styrning verkar därmed indikera behovet av att eleverna erbjuds social delaktighet för utveckling av personlig tilltro till förmågan att möta undervisningens krav.

I materialet förekommer även andra motståndsförebyggande strategier. En av dessa är att anlägga ett metaperspektiv på det som eleverna möter i ämnesdialogen. Detta kan

ske genom att förklara hur ämnet konstruerats av människor som valt att under vissa omständigheter tänka på ett särskilt sätt. Ämnet förklaras därmed inte som svårt utan som ett system av framgångsrika sätt angripa vissa typer av problem. Detta får i förekommande fall inte bara en avdramatiserande effekt, utan tycks också underlätta för eleverna att acceptera tankemönster som spontant skulle kännas främmande. Vad denna iakttagelse i så fall också visar är betydelsen av att hos eleverna förankra ämnesinnehållet i dess kulturhistoria, varmed det för eleverna blir möjligt att förhålla sig till ämnets historiska organisation och diskurs.

Ämneskommunikationen som styrmedel

Materialet belägger kopplingar mellan hur undervisningen erbjuds, och elevernas vilja till engagerad och konstruktiv delaktighet. Utmärkande tycks vara att studentens sätt att erbjuda ämnet följer av en personlig nyfikenhet på hur eleverna förstår vissa frågor eller förhåller sig till vissa problem. Hur man i lektionens inledning lyckas involvera eleverna i ett gemensamt utredande eller problemlösande resonemang verkar vara en nyckelfaktor. I följande exempel väljer en student att låta eleverna försöka utreda ett par centrala begrepp som ska komma att ange strukturen för den hela fortsatta lektionen (engelska). Hon skriver upp orden "Dialect" respektive "Accent" på tavlan och ställer sedan frågan om det är någon som skulle kunna hjälpa till att förklara skillnaden.

Några elever försöker bidra till förklaringen, och de kommer en bit på väg (med studentens stöd). Förklaringen blir snabbt till ett undersökande och provande litet resonemang; "...the same country,"... och man kommer fram till att Dialect handlar om både "vocabulary" (ordförråd), "pronunciation" och "grammar" medan Accent bara handlar om uttal ("only pronunciation").

Studenten framstår i diskussionen som lugn, säker och lyssnande – och verkar dessutom synbarligen trivas i det kommunikativa samspelet. Hon har ett personligt, avslappnat förhållningssätt till eleverna, och förefaller (på en metanivå) genuint intresserad av att förstå hur de tänker. Hon är dessutom mycket uppmärksam på när enskilda elever behöver hjälp med ord eller ett begrepp. Dessa små förklaringar är vanligen både korta och väl tajmade – så att intrycket blir att samtalet flyter på utan märkbara hinder. Den jämförande utredningen är en analys- och kommunikationsmodell som studenten återkommer till. En stund senare låter hon eleverna försöka förklara skillnader och likheter mellan brittisk, amerikansk och australiensisk engelska med stöd av en enkel tabell med några vanligt förekommande begrepp. Eleverna blir omgående fokuserade på utredningen, och inte heller när ett av orden visar sig betyda stringtrosa på brittisk

och amerikansk engelska följer några ovidkommande synpunkter. Det råder fortsatt förtätad stämning och full koncentration. Alla försöker hänga med – och gillar av allt att döma att vara en del av detta kunskapsutvecklande resonemang. När den gemensamma utredningen går mot sitt slut, frågar studenten plötsligt, denna gång på svenska:

”Samtala med bänkgrannen i en minut. Finns det något [språkligt] mönster?” Eleverna diskuterar i par eller grupper om tre, och försöker svara på uppgiften. Efter en liten stund räcker en flicka i mittraden upp handen och svarar: ”Engelskan och australiensiskan liknar varandra mer än US (amerikanskengelskan)”. [---] En kille (längst bak) i högeränden försöker: ”... more like between english and australian, than between australian and US...”.

Därefter får eleverna möta en text på australisk engelska, som innehåller en hel del underliga slanguttryck. Studenten vägleder dem in i uppgiften med enkla anvisningar. Först får en elev läsa texten högt. Sedan blir det dags för dem att tillsammans med bänkgrannen försöka lista ut vad texten handlar om – och vad ett antal markerade slanguttryck betyder.

Alla, utom möjligen ett par killar som sitter precis framför mig, och ett par längst till höger, verkar helhjärtat försöka lista ut vad texten betyder. Engagemanget är stort och några elever försöker använda mobilerna för att lista ut vad orden kan betyda (eller för att om möjligt översätta de svåraste orden). Övningen är uppenbart rolig för eleverna, och efter hand börjar allt fler att försöka ta mobilen till hjälp när de inte förstår. Eleverna jobbar i ca 5 minuter, och sedan signalerar studenten åter tystnad och påbörjar genomgången.

Kontinuerligt aktiveras eleverna i någon form av utredande eller problemlösande samtal – antingen med studenten eller med varandra. Genom ett kontinuerligt flöde av anpassningar av det gemensamma samtalets riktning och fokus, skaffar sig studenten inblick både i hur eleverna förmår hantera uppgifterna praktiskt, och vad de faktiskt får ut av att göra dem. Att studenten genom sina frågor skapar små diskussioner som dels fördjupar ämnesinsikterna, dels sammanfattar bärande principer, är också ett sätt att behålla elevernas uppmärksamhet. Denna styrning genom meningsproduktion handlar långt ifrån bara om att kunna samtala i ämnet. Den verkar snarare bero av hur studenten genom kombinationer av ämnesöverblick och styrning av samtalet, får eleverna att börja ana vad de kan få ut av eget deltagande.

Ytterligare ett par studenter utnyttjar besläktade strategier. För att väcka elevernas intresse berättar exempelvis en annan student en personlig anekdot med nära

anknytning till vad man ska arbeta med.¹⁵⁵ Även här utnyttjar studenten begreppsförståelse som utgångspunkt för att få eleverna att börja tänka och formulera sig om ämnesinnehållet.

Så berättar hon om hur det var att göra arbetsprover och kommer omgående in på hur man behöver tänka för att kunna skapa bra design. Hon frågar klassen: "Om man tänker design, vad tänker ni då på?". Ett par elever försöker svara och en berättar att "Man ritar sin idé..." varpå studenten svarar "Ja..." och förklarar sedan att "Idag ska vi titta på lite om förpackningar och design." "Nästa gång ska ni själv börja designa..." Och så (högt till hela klassen): "Varför finns förpackningar?"... och så organiserar hon snabbt och effektivt (max 30 sek) eleverna i grupper. Alla grupperna sätter igång att diskutera frågan.

I ett tredje exempel framträder en mera indirekt strategi. Även här handlar det om en styrning som avser att få eleverna att vilja inta ett mera undersökande och prövande förhållningssätt. Efter att i korthet ha angett de organisatoriska ramarna för uppgiften – som går ut på att eleverna ska granska några populära hälsodietter – förändrar studenten framställningen. Hon ber eleverna ta reda på vilka fördelar och nackdelar det finns med en viss diet, om den kan inverka på hälsan, hur den påverkar vardagen och om den kan leda till (exempelvis) ökad risk för åttstörningar. Studentens frågor synliggör inte bara möjliga infallsvinklar; de stimulerar eleverna till att försöka förklara den argumentation som "säljer" de olika dieterna. Hur kan man förstå denna argumentation, och på vilka argument bygger den? Detta kan man inte på förhand veta – inte heller hur man gemensamt kommer att bedöma kvaliteten på dessa argument. Studentens strategi ger effekt på gruppernas diskussioner.

Killarna framför mig har valt LCHF, och hamnar nu (efter att ha tittat lite på Google) i en diskussion kring frågan (som den ene uttrycker det): "Vad handlar dieten egentligen om... och så verkar de bli mera misstänksamma (jfr fundersamma/förundrade?). [--] Eleverna letar i sina datorer upp texter och läser dem – och ofta citeras valda delar högt i gruppen, eller åtminstone att vissa delar innehåller delges övriga gruppmedlemmar. Eleverna samråder fortlöpande, de diskuterar och verkar i många fall kritiskt pröva vad de läser eller får fram i fråga om information.

Även i detta exempel stimuleras elevernas delaktighet genom att ämnesinnehållet görs till en social angelägenhet vilken fordrar personligt engagemang och kritiskt ställningstagande. Medan det i de båda tidigare exemplen handlade om att förklara eller jämföra begrepp handlar det här snarare om att studenten initierar en dialog som eleverna behöver föra för att förstå vad språket och argumentationen gör med deras förståelse och förhållningssätt till ämnet. Förmågan till styrning verkar således inte bara

¹⁵⁵ Studenten utnyttjar strategin att välja ett exempel som topik och argument.

handla om studentens verbala förmågor eller ämneskunskaper. Snarare är den kopplad till studentens personliga och socialt grundade förhållningssätt till både eleverna, ämnesinnehållet och den valda kommunikationens former. Dessutom behövs en förmåga att själv kunna inta elevernas kritiska blick på den undervisning som pågår. I styrningen av en undervisning som socialt engagerar eleverna framstår därmed följande variabler som betydelsefulla: (a) studentens ämneskunskaper och ämnesöverblick (b) dennes förhållningssätt till ämnet och dennes personliga uppfattning om varför valda ämnesfrågor är angelägna att undersöka i sin erbjudna form.

Den effektiva undervisningens praktik

Det är knappast förvånande att villkor och förutsättningar kan leda studenter (liksom lärare) mot styrningsstrategier som begränsar personlig risktagning. Det kan därmed vara motiverat att titta närmare på vad detta innebär, inte minst då kraven på undervisningens effektivitet blivit en central fråga i utbildningsdebatten. Med förväntad måluppfyllelse och att eleverna ska få mycket gjort på kort tid, följer kravet att behövliga anvisningar meddelas med utmärkt precision. Den skarpa arbetsbeskrivningen möjliggör den ideala arbetsinsatsen. Studentens roll blir att leverera denna beskrivning.

Det som skrivs på tavlan liknar delar av en arbetsinstruktion. Handledaren kontrollerar under tiden elevernas placeringar – eleverna har vid terminsstart tilldelats olika platser av läraren/handledaren – och eventuell frånvaro. [...] jag presenteras kort av studenten och hälsar på klassen som försiktigt hälsar tillbaka för att sedan vända sig framåt mot studenten. Framme vid tavlan drar studenten ned vita duken och projicerar en (till synes) mycket välstrukturerad och genomarbetad anvisning/struktur och redovisningsmodell för "argumentative essays" (och "core content" i denna typ av essays). Studenten inleder snabbt och effektivt och frågar direkt klassen varför man skriver (arbetar med) denna typ av texter ("Why are we doing them?"). Hon får omgående ett godtagbart svar, och fortsätter i fortsatt mycket högt tempo att gå igenom den projicerade textens innehåll [det ser ut att vara den stencil som många av eleverna har tillgänglig via sina datorer]. Av allt att döma är en stor del av det som går igenom att betrakta som repetition – vilket förklarar att eleverna verkar hänga väl med. Omgående efter den inledande genomgången/repetitionen projiceras ytterligare anvisningar från den föregående lektionen. Detta är delar av arbetsbeskrivningen för uppgiften. Studenten diskuterar bl a källor och källhänvisningar och förklarar sina projicerade anvisningar kunnigt och insiktsfullt. Framställningen sker dock i ett mycket högt tempo men är samtidigt säker och "proffsig". Studenten talar tydligt, är helt flytande på engelska, ger viktiga anvisningar och förklarar därtill med exempel hur källor används och vilken funktion de

har. Eleverna lyssnar till synes koncentrerat, och sedan delas en stencil ut som visar sig vara en "Checklist for Argumentative Essay" [...].

Genom att strikt och standardiserat meddela vad som är "rätt" beteende för önskad måluppfyllelse, undgår studenten att behöva argumentera för val och ställningstaganden i fråga om undervisningsinnehåll, liksom det sätt på vilket det erbjuds eleverna. Då innehåll och handlingsanvisningar är neutralt och opersonligt förmedlade, reduceras också elevernas möjligheter till personlig kritik eller utmaning av studenten i fråga om det som ska göras. Studenten är kanalen, det språkrör varigenom ett antal instruktioner och anvisningar förmedlas.

Genom att studenten inte avslöjar sig – det vill säga uttrycker någon personlig åsikt eller annonserar sina personliga reflektioner, kritiker eller argument – har eleverna bara att "gilla läget". Studenten presterar sin roll. Väl förberedd och formellt oklanderlig delger studenten eleverna all avsedd information på ett distinkt och åskådliggörande sätt. Fortlöpande kontrolleras att eleverna har klart för sig uppgiftens syfte samt har noterat alla viktigare detaljer. Interaktionen avgörs av formella regler. Det är uppenbart vem som ska göra vad. För informationsgivningen svarar studenten. För eleverna gäller att de tryggt och hemvant kan agera enligt etablerade rutiner – där det handlar om att noggrant följa genomarbetade mallar i repetitiva arbetsformer. Att rikta kritik mot annat än att få tydligare anvisningar skulle vara socialt meningslöst. Poängen är att alla gör lika. Effektivare än så här kan det knappast bli. Föga förvånande är de enda frågor som ställs av rent formell karaktär.

Klassen lyssnar. En elev frågar: "How many arguments?". Han får direkt svar att eleverna ska framställa "three arguments", varpå studenten uppmärksammar alla på att "If ready, start with the reading exercise". Därefter kontrollerar studenten med en fråga att eleverna förstått vad som ska göras. Några elever (3-4 killar) ställer kortare frågor om praktiska detaljer. En av dem ber att få en stencil.

Därpå följer en timmes koncentrerat enskilt arbete under studentens överinseende och handledning. Förekomsten av friare social interaktion är intill obefintlig – och där den förekommer, återförs eleverna snabbt och påpassligt till den förväntade ordningen. När lektionen närmar sig sitt slut (14.20) noterar jag:

Det är ett minimum av störningar. Studenten håller noggrann koll! Kl 14.17 tar studenten till orda. Hon säger: "Hand in your essays! It doesn't matter if you are not finished, [be]cause this is just an exercise." Och fortsätter: "Next lesson we will read and talk". Några elever gör allt för att hinna bli klara, och någon (flicka till vänster) konstaterar att hon inte hann få med det tredje argumentet. Studenten avslutar lektionen.

Genom formella styrningstekniker disciplineras eleverna att prestera (en viss typ av) resultat i en drill av förhållningssätt, agerande och kroppar. Undervisningen rör sig mot vad Foucault omtalar som ett anatomiskt och kronologiskt beteendeschema eller ”program”. Man kan fundera över gränsen mellan formalisering och eliminering av motstånd. För att eleverna ska kunna mobilisera kritik mot undervisningen, fordras att studenten (läraren) är någonting mer än bara ett språkrör för formella styrmedel som läroplanen, kursplanerna och därmed följande (personoberoende) anvisningar och instruktioner. För att i djupare social mening vinna elevernas förtroende, behöver studenten sätta sin egen uppfattning om ämnesinnehållet liksom sitt eget framträdande på spel. Utan denna risktagning – att i mötet med eleverna förhandla sig själv – kan varken studenten eller eleverna bli socialt tryggare i sina positioner. Snarare är det genom att erbjuda sin personlighet i yrkesrollen, som studenten kan bli någon för eleverna. Samtidigt kan man konstatera att dagens skola ibland framstår som en apparat av styrningstekniker som får sin effektivitet av att de just inte är personliga. Med hänvisning till Asplund skulle man kunna tala om en undervisning som uppnår ett kliniskt eller maskinellt tillstånd – och som genom sina fulländade tekniker säkerställer ”entydigheten i förbindelsen mellan retning och reaktion” (1987, s 34).

Motståndet *face-to-face*

Så här långt har diskussionen handlat om styrning. Därmed är det dags för motståndet och dess praktiker. Till allmänt förekommande motstånd hör elevers invändningar mot formella ramar, deras krav på motiveringar av nyttan med förelagda uppgifter, deras bristande koncentration eller arbetsvilja liksom impulskontrollstörningar eller utbrott av tillfällig ilska. Därtill förekommer att studenter till och från testas i fråga om vilka regler som gäller i dennes undervisning. Men i materialet finns också exempel på mera beräknade provokationer. Till sådana hör försöken att ointetgöra organiserad undervisning, försätta studenten i förlägenhet eller att gå till konfrontativa personliga angrepp.

Enskilda elevers motstånd

Det finns ett samband mellan att äga elevernas förtroende och att i utsatta situationer kunna framträda med behövlig auktoritet. Det är därför inte oväntat att det i studenternas inledande VFU förekommer få exempel på styrning genom enskilt riktade tillsägelser, direkt konfrontation eller mera handgripliga tillrättavisningar. Ibland höjer studenten rösten för att återställa ordningen, alternativt sker ett diskret ingripande av

handledaren. I övrigt är det bara en student som i VFU 1 direkt konfronterar en elev. Detta sker emellertid på ett mycket lugnt och sakligt sätt, och studenten får dessutom stöd av andra elever i undervisningsgruppen.

Klockan närmar sig nu 10.50, och arbetet har hittills varit välorganiserat och fokuserat. Nu är det emellertid en elev som börjar använda sin mobiltelefon, varpå studenten lugnt och direkt meddelar "No phones are allowed during my class". Vidare klargör hon, utan några åthävor, att antingen plockar eleven bort telefonen eller så får han "Gå... det är ditt val"... och så väntar hon. Eleven, den som börjat använda sin mobil stökar lite, sitter längst bak, på samma rad som jag: "Bara om jag får giltig frånvaro..." varpå en annan elev säger ifrån "Bara lägg ner den!"... Eleven med mobilen reser sig då upp och går ut – men tyst och utan vidare stök.

Att denna typ av mera konfrontativ styrning fungerar, beror förmodligen dels på att studenten tidigt har etablerat en allmänt känd och accepterad ordning för verksamheten, dels att hon i yrkesrollen agerar lugnt, säkert och konsekvent. Därmed kan man också ana att det redan tidigt går att bygga in styrningsmekanismer i undervisningen som i hög grad förebygger och begränsar vissa typer av motstånd eller oppositionella reaktionsmönster.

Det verkar finnas en skillnad mellan de former för motstånd som framträder på yrkesinriktade program jämfört de former för motstånd som framträder på teoretiskt inriktade program. På yrkesinriktade program signaleras vanligen motståndet mera personligt och mera explicit, ibland i formen av direkt utmaning, konfrontation eller social provokation. Studenter på yrkesinriktade program tycks därmed få arbeta något hårdare för att etablera sin sociala position för erkännande, förtroende och auktoritet. På teoretiskt inriktade program är kraftfullt explicit motstånd, liksom direkta konfrontationer betydligt mera sällsynta. I stället förekommer motståndet under en vanligen diskret eller sofistikerad yta, som kan göra det svårt att både uppfatta och förstå för studenten eller den oerfarne läraren. Om det finns framträdande skillnader mellan motståndet på gymnasienivå och grundskolans högstadium är svårare att (ur materialet) avgöra. Möjligen finns en tendens att även motståndet i grundskolan tar sig mera direkta former.

Kollektivt motstånd

En grundsats inom undervisnings- och lärandeteori är att om eleverna ska lära sig något (nytt) fordras också att undervisningen utmanar deras nuvarande förståelse, tänkande, beteende eller förhållningssätt. Studenten, liksom varje yrkesverksam lärare, har således att bedriva sin verksamhet i spänningsfältet mellan trygga rutiner och dessa rutinens ofrånkomliga omprövning vid olika pedagogiska initiativ. För envar student ligger

därmed en avgörande fråga i hur man hittar det balansläge där undervisningen erbjuder eleverna något nytt, samtidigt som den i tillräcklig grad är samma som vanligt.

De verkligt utmanande situationerna, där studenten i värsta fall riskerar att frikoppla sig själv från elevernas sociala föreställningsvärld, är när nya förståelsemoment introduceras eller i de lägen där studenten plötsligt (och för sent) inser att eleverna inte alls har tagit till sig det avsedda undervisningsinnehållet. I sådana lägen kan fordras en total omstart. Under dessa omständigheter är det lätt att föreställa sig hur studenten blir måltavlan för elevernas frustration. Materialet erbjuder åtminstone ett exempel på en sådan situation. Studenten har, med vällovliga ambitioner, försökt att ta det första riktade initiativet mot att utveckla elevernas förmåga att skriva bruksprosa inför nationella provet. Eleverna har pliktskyldigt lämnat in en uppgift – med uppfattningen att detta försök är fullt tillräckligt. När studenten så inleder sin lektion med beskedet att deras insatser inte (på långa vägar) är tillräckliga, förändras stämningen omgående. Den utlösande faktorn är inte bara att studenten ger uttryck för att en del elever inte kommit någonvart, utan också att hon väljer att mera explicit konfrontera några elever med deras misslyckanden. Detta är ett högt spel, som också förutsätter att studenten förmår försvara sin ledarroll. Risken är nämligen att studenten kommer att framstå som både orsaken till – och symbolen för – elevernas misslyckande. Studentens idé om fortsättningen, att med stöd i konkreta exempel leda en genomgång och dialog som visar för eleverna hur de kan skriva sina texter bättre, kommer också att möta både omfattande och samlat motstånd. Detta är studenten av allt att döma inte beredd på. Studenten förklarar: ”Det som varit svårt är att referera... att påbörja ett PM... att kolla om man gjort allt som man behöver göra”. Elevernas demonstrativa ointresse tar sig olika uttryck. I mina anteckningar har jag de närmsta minuterna noterat en rad olika störningar. Några tittar visserligen framåt, men ingen verkar nämnvärt intresserad. Än mindre är det någon som antecknar eller är inställd på att bidra med några svar på de frågor eller ingångar till samtal som studenten erbjuder.

Studenten försöker fortsätta genomgången [...]. Det är nu oroligare, och betydligt sämre koncentration. Några killar dricker läsk eller energidryck, och tittar på sina mobiler. Studenten försöker igen: ”Alltså killar, här är det ganska viktigt att ni lyssnar nu” och pekar på killarna längs fönstret och längst ner (till vänster om mig). ”I den här kurvan har det varit svårt... att skriva en krönika”. Killarna fnissar och visar med kroppsspråk och blickar sin nonchalans och distans till ämnet och undervisningen. Studenten framhärdar (med hänvisning till genomgången): ”Förstår ni vart jag är på väg?”. Inget svar...

Elevernas motstånd genomförs av kollektivet som en helhet – och tycks ske under kollektiv egenkontroll. Det finns ingen synbar motståndsledare eller konstellation som utmärker sig mer än någon annan. Däremot finns enstaka elever som väljer mera

diskreta roller (statistroller). Samtidigt finns en dramaturgisk lojalitet. Ingen förråder teamet, eller väljer att försöka bistå studenten. Studentens utsatthet är påtaglig och hon verkar inte ha någon omedelbar strategi för att ta sig ur sin situation. Hon väljer att försöka hålla masken och bevara tron på sig själv, på rollen och sin undervisningsstrategi så att hon av egen kraft till sist förmår att vända motståndet till acceptans och följsamhet.

Det anmärkningsvärda är att eleverna verkar i det närmaste likgiltiga inför vilken (förödande) effekt deras samlade motstånd har. I linje med föreställningen om att människor i ett socialt dilemma vanligen strävar att ta sig ur situationen – försöker eleverna här att till det yttersta pröva studentens förmåga att leda under motstånd. Tvingas hon kasta in handduken, så är man ur problemet. Killarna till vänster om mig har läskburkar på bänkarna. De öppnar dem och dricker. De tittar på fotboll och annat i sina mobiler. De pratar fotboll (lite halvhögt) och de ger ifrån sig en del oartikulerade ljud och läten. Det totala ointresset markeras med all nödvändig tydlighet.

Studenten fortsätter genomgången, och visar [...] ett exempel på en möjlig inledning (på några rader). Hon ställer frågan: "Varför är den här inledningen bra?" Någon av killarna säger högt "Den suger" varpå många skrattar. Någon elev pratar med bänkgrannen om annat, helt nonchalant gentemot studenten.

Studenten ger inte upp. Frågan om inledningen hänger kvar i luften. Och så plötsligt: En av killarna (i gruppen av fyra elever framme till höger) försöker svara på studentens fråga: "Den är mycket informerande". Denna kommentar ter sig av allt att döma oväntad för studenten, som varken försöker utveckla eller går vidare med diskussionen om på vilket sätt man kan se detta, eller vad som tyder härpå. Efter lite tvekan försöker studenten i stället själv visa hur inledningen kan förbättras.

Vad som händer är att studenten till sist lyckas bryta det kompakta motståndet. En elev försöker prestera ett svar. Men svaret är inte som förväntat och studenten har i ögonblicket ingen beredskap för att stödja eleven. Man kan således konstatera att då studenten försatt eleverna i en situation som de inte kan hantera – har studenten själv hamnat i ett läge som gör det ytterligt svårt att ta till sig vad eleverna försöker meddela henne om denna situation.

Riktade angrepp mot studenter

I materialet förekommer även mera riktade personangrepp. Ett av den sker vid starten av en matematiklektion (på ett yrkesprogram). Studenten inleder med att förklara att han dagen före skulle ha haft lektion med klassen men råkat ut för en tågförsening. En av de två killar som sitter närmast mig frågar: "Varför satt du fast på tåget?" och så

kommer en följdfråga med uttalat rasistiska undertoner. Studenten, som sitter på katedern, bara tittar på de båda killarna, lugnt men samtidigt avvaktande, kanske förvånad. Han väntar. Killarna verkar tolka hans hållning som att han inte förstod eller hörde frågan. Den andre killen meddelar nu kommentaren på engelska som ett förtydligande, följt av kommentaren: "Don't take it personal!".

Studenten sitter kvar på katedern och fortsätter att tyst bara titta på dem, och nu säger en av killarna "Det var bara ett skämt!". Killarna har en tuff och utmanande attityd, och de verkar medvetna om hur de påverkar situationen. De andra eleverna sitter tyst och bara tittar, liksom handledaren (som lugnt sitter i andra änden av klassrummet). Uppenbart är att de övriga eleverna känner att situationen är besvärande. Ingen har skrattat, ingen har över huvud taget något intresse av att detta ska fortsätta.

Det framgår av kroppsspråk och blickar att de båda provocativa eleverna inte har något stöd i övriga klassen, och att studentens till synes lugna avvaktan ger honom ett psykologiskt övertag. De båda killarna finner sig plötsligt inte längre vara "in control of the situation".

Det går några ögonblick av (aningens besvärande) tystnad. Och sedan fortsätter studenten med "Vi sågs i fredags..." och så en kort sammanfattning av vad man då hade jobbat med. Medan studenten rekapitulerar fredagslektionen donar/mixtrar killarna invid mig (jag sitter i ena hörnet av klassrummet, närmast dörren) och några andra elever med sina datorer. [...] Studenten börjar genomgången av vad man ska jobba med idag. Först är det lite repetition av bråkräkning, och sedan ska man gå vidare med enkla (förstagsgrads-) ekvationer. Nu hörs plötsligt musiken från den ena killens dator (trots att han har hörlurar). Studenten, sakligt och direkt: "Kan du stänga av musiken, är du snäll!". Det blir tillfälligt tyst, och studenten går igenom några exempel på tavlan. Av eleverna på andra sidan klassrummet är det flera som försöker att bidra med kloka svar.

Studentens val av strategi är följande. Genom att kontrollera sig själv och hålla tillbaka en spontan (och av de båda eleverna förväntad) social respons, undergrävs snabbt de båda killarnas självsäkerhet. Då studenten gör sig oförutsägbar får eleverna svårigheter att skydda sin egen sociala position. Än värre blir det för dem när övriga elever tar synbart avstånd. Den andra detaljen är att studenten, när han senare reagerar, gör det mot en konkret störning av den nu etablerade och gemensamma kommunikativa ordningen. Ett angrepp på denna är ett angrepp mot gruppen som helhet, och vad som av alla de andra upplevs som funktionell undervisning. Att reagera i detta läge, innebär således att studenten har en väsentligt starkare position. Han väljer att aktivt skydda gruppens intressen, vilket gruppen också kommer att backa upp. Poängen är således att studenten inom vissa ramar taktiskt kan beräkna den sociala styrkan i en tillrättavisning. Därmed tycks också frågan om när styrningen sker ha betydelse.

Ett annat exempel på *kairos* för att bryta motstånd förekommer under en lektion i teknik. Utmärkande för studentens undervisningsmodell är att den är personligt arbetskrävande i att den med hög intensitet varvar lärarledd aktivitet som genomgångar, berättelser och aktivt lärarledda diskussioner med återkommande iscensättning av varierande praktiska elevuppgifter. Att prestera undervisning i dessa former gör emellertid studenten sårbar för riktat motstånd. Detta är också vad studenten möter under en sen eftermiddagslektion.

Redan när eleverna anländer märker man att några verkar oroliga. Några av killarna mycket högljudda och pratiga – och det förekommer en hel del oväsen och stökigheter under tiden som eleverna placerar sig i bänkarna. Klassrummet blir nästan fullt, och handledaren placerar sig bakom killarna vid fönstret, längst bak i klassrummet. Studenten inleder lektionen, som till att börja med ska avhandla två redovisningar som inte hunnits med under föregående lektion. Eleverna som redovisar, läser snabbt och pliktskyldigt upp vad de skrivit, medan övriga elever inte riktigt verkar veta vad som förväntas av dem. Det sker ingen uppföljning annat än studentens tack, ackompanjerat av högljudda och närmast störande applåder, förstärkta av ytterligare stöj och rop. Den höga ljudnivån innebär redan från början en för studenten märkbar utmaning, och hon försöker ta kommandot. Hon ropar: "Hej! Nu lyssnar ni här..." följt av uppmaningen "Andas lite!" vilket för ett ögonblick verkar lugna klassen. Efter den andra redovisningen utbryter samma oväsen, under tydlig ledning av killarna som sitter framför handledaren vid fönstret. Det är också dessa elever som sedan leder de fortgående provokationerna mot studenten. Gång efter annan sätter de igång att prata högt, samtidigt som studenten försöker förklara hur hon planerat lektionen. Handledaren förhåller sig avvaktande. Studenten noterar samtidigt att hon i anslutning till de båda redovisningarna råkat glömma den reflektionsfråga som brukar följa med detta moment, varpå killarna blir direkt skräniga och en av dem högt kommenterar: "Varför ska vi ha såna här frågor hela tiden?". Studenten negligerar utmaningen, och försöker i stället fortsätta sin genomgång varmed några elever också bistår med konstruktiva inlägg och förklaringar till de frågor hon uppmärksammar.

Därmed fortgår under en lång stund ett slags ställningskrig mellan å ena sidan studenten som med stöd av ett antal elever försöker bedriva någon form av undervisning, å andra sidan killarna som medvetet strävar att ominstegöra den dialog som studenten försöker leda och utveckla. Trots störningarna lockas emellertid allt fler av klassens elever in i det samtal som studenten försöker leda. Studenten framhärdar och undviker så långt möjligt att låtsas om killarnas ständiga provokationer. Dessa struntar däremot helt i vad den lärarledda (men sargade och ständigt störda) diskussionen handlar om. De pratar i stället högljutt om helt andra saker. Handledaren förhåller sig fortsatt avvaktande. Plötsligt händer något. Även här har studenten beräknat tillfället för sitt motdrag.

Så ändrar hon plötsligt rösten, och riktar blicken mot killarna längst ner t v. Hon säger: ”Ni som sitter längst bak, funkar det bra att ha en egen dator igång samtidigt som ni ser det här (hon pekar på power pointen som projiceras på Whiteboarden)?”. Killarna lugnar ner sig, justerar sitt beteende.

Den direkta adresseringen kommer utan förvarning för killarna. De verkar närmast överrumplade över att få en tillrättavisning på detta sätt, och därtill i form av en fråga som de saknar beredskap eller förmåga att bemöta. Att tillrättavisningen formuleras som en (retorisk) fråga om funktionaliteten i deras beteende, verkar omintetgöra möjligheten att mobilisera egen slagkraft. Snarare låser frågan fast dem i förlägenhet, och de förblir svaret skyldiga.

Även i detta exempel handlar det om studentens förmåga att utnyttja *kairos* för bästa effekt av en beteenderelaterad tillrättavisning. Studenten är hela tiden fullt medveten om killarnas provokationer, men i stället för personlig konfrontation eller omedelbar tillrättavisning väljer hon att först skaffa sig överblick och bland övriga elever få sin sociala auktoritetsposition bekräftad. Med detta stöd väljer hon sitt tillfälle. Killarna får tillsägelsen när de har garden nere. Tillsägelsen handlar dessutom om något oväntat – och därtill i en språklig form som de inte kan bemöta på något vettigt sätt utan att ”tappa ansiktet”. Liksom i exemplet från matematiklektionen utnyttjar studenten här det för kollektivet lämpliga eller önskvärda som grund för sitt agerande. Därmed blir den sociala uppbackningen en kraft att räkna med.

Med stöd hos Dewey gäller att en viss grad av styrning och disciplinering bildar den nödvändiga grunden för interaktion i ett demokratiskt klassrum. När ordningen inställer sig blir den gemensamt burna diskussionen mera jämställd – i att den ger alla elever möjligheten att lämna sitt bidrag och bli lyssnade på. Utan denna etiskt grundade styrning skulle (bland eleverna) den starkes lag gälla även i klassrummet. Därmed skulle det också vara tveksamt om studenten bedrev sin undervisning på demokratisk grund.

Förtroende – erkännande

Att vinna elevernas, men också handledares och kollegers, respekt och förtroende är avgörande för att på allvar kunna träda in i yrkesrollen. Hur förtroende byggs är en omfattande och komplex fråga. I materialet framträder dock några indikationer på vad som krävs för att etablera denna kvalitet i yrkesrollen.

Dewey talar om det sociala mötet i undervisningen som ett utgångsläge där läraren (studenten) och eleverna kan generera gemensamma upplevelser av mening. Detta möte blir emellertid snart obekvämt om studenten antyder villrådighet eller otrygghet i sin ämnesbehandling. Vad det handlar om är inte att studenten skulle sakna formellt

nödvändiga ämneskunskaper, eller skulle vara oförmögen att besvara olika kunskapsfrågor. Snarare ligger de förtroendeskapande kvaliteterna i studentens förmåga att kunna sätta sig in i hur eleverna möter och förmår ta till sig ämnet i undervisningen.

Därmed återkommer vi till förmågan att kritiskt kunna betrakta den egna undervisningen ur elevernas perspektiv. I detta framträder också en helt annan utgångspunkt för undervisningsdialogen än att bara kunna erbjuda ett korrekt eller ämnesadekvat svar. Snarare handlar det om den sociala förmågan att kunna erbjuda en typ av svar som eleven eller eleverna (i den aktuella situationen) finner övertygande och värdefullt – och som gör ämnet fortsatt angeläget. Hur en student utmanas i detta avseende framgår i ett exempel ur en lektion i svenska som andraspråk.

Studenten står inför att leda en sammanfattande genomgång efter att eleverna på egen hand arbetat med att försöka förklara ett antal ord och begrepp. Studenten påbörjar den lärarledda genomgången, men snart framgår att studenten inte lyckas övertyga eleverna om syftet med denna genomgång – därmed inte heller om det meningsfulla utbytet.

I stället blir förklaringarna lösare i konturerna och rör sig mer i riktning mot att 'prata lite om' eller 'hur gör man då' [eller vaga följdfrågor som] 'kan en fotograf göra något mer [än att bara fotografera]' osv... koncentrationen minskar också betydligt efter de tre, fyra första orden – och [studenten] ber pojkarna vara tysta, men det fungerar bara halvt om halvt (de fortsätter småprata sinsemellan, även när någon av flickorna försöker att utreda ett ord/begrepp) och studenten får vädja [...]. Då skärper sig pojkarna en aning.

Kvaliteten på genomgången – som klagörande av undervisningens syfte, riktning och upplevda värde – verkar spela väsentlig roll för elevernas tilltro. Utan sådana upplevelser växer motståndet.

Att studenternas kunskaper på olika sätt synas av elever är heller inte ovanligt. Ett exempel återfinns under en matematiklektion på ett teoretiskt program. Upplägget av lektionen kan tyckas traditionellt, men det finns också inslag som vittnar om högre ambitioner, och därmed viss risktagning. Efter att ha hälsat eleverna välkomna, genomför studenten en förklarande och (metodiskt) förevisande genomgång. Studenten väljer att gå rakt in i ämnet för att snabbt komma till sak: de matematiska principresonemangen vid en viss typ av problemlösning. Då den lärarledda genomgången ska övergå i enskild problemlösning, har studenten lagt in ett gemensamt övningsmoment som plötsligt blir en utmaning för både eleverna och honom själv.

I den gemensamma diskussionen eftersträvar studenten fortsatt att göra eleverna uppmärksamma på viktiga principer. Men han försöker också forma en kunskapsutvecklande dialog genom att samordna och anknyta olika elevers inspel. Vad han inte riktigt kunnat förutse är att elevernas inlägg och kommentarer snart försätter honom i en allt mer utsatt situation, där såväl hans ämneskännedom som ledarskap

riskerar att ifrågasättas. Studenten får anstränga sig för att få de olika inläggen att bilda en helhet samtidigt som han försöker styra diskussionen mot vad han önskar att eleverna ska lära. Bristen på erfarenhet, och att studenten inte känner klassen (det är studentens första lektion i klassen), gör honom snart osäker. Osäkerheten framgår av hur frågorna formuleras, men också i hanteringen av de outtalade regler för turtagning och interaktion som tydligt gäller i klassen. Samtidigt med förhandlingen om ämnesinnehållet, pågår således någon sorts förhandling om detaljer i en underförstådd interaktionsordning. Det är dock genom att ta dessa risker som studenten på egna villkor lär känna sina förmågor, och får erfara hur klassen svarar på hans personliga val av praktiker. Studentens dilemma, att försöka förstå hur den egna undervisningen svarar mot elevernas förväntningar, blir ytterligare accentuerat efter nästan 40 minuters genomgång och diskussion.

Plötsligt frågar en elev studenten vad man har för nytta av det man just har lärt sig. Därmed framträder ett kritiskt metaperspektiv på undervisningsinnehållet, men också en möjlig utmaning av studentens kunskaper om undervisningens långsiktigare mål. Trots att frågan ställs både oväntat och kritiskt, försöker studenten verkligen prestera ett övertygande svar: Han förklarar att det man nu lär sig lägger grunden för att senare kunna lösa svårare uppgifter. Men här händer uppenbarligen också något med studentens eget tänkande och förhållningssätt till frågan. Han fortsätter därför helklassdialogen med att förklara värdet av den åskådlighet som grafiska lösningar erbjuder (jämfört rena beräkningar) – och antyder även nyttan av att man med hjälp av grafer kan kontrollera svar beräknade på andra sätt. Att studenten är tydligt påverkad av situationen och försöker prestera ett personligt svar som verkligen övertygar, leder i sin tur till att han med hänvisning till ”diagnostest” också påtalar risken för att man utan grafiskt stöd lätt glömmer periodiseringen. Att studenten tar intryck av elevernas frågor, samtidigt som han eftersträvar att prestera övertygande svar – som också övertygar honom själv – verkar göra något positivt med hans auktoritets- och fortroenderelation till klassen. Eleverna lyssnar och signalerar acceptans för svaret. Studenten slappnar av, och i det efterföljande självständiga arbetet framstår han som trygg och bekväm i handledningsdialogen. Något som liknar kollegial bekräftelse framkommer också i den otvungna relation som inställer sig mellan handledaren och studenten, i att de som jämbördiga kolleger förtroendefullt småpratar medan de går runt och tittar till eleverna.

Det senare materialet bekräftar studenterna som bekväma i att ta ansvar för att upprätthålla och värna nödvändiga beteenderegler i undervisningen. Vad studenterna utvecklar är en allt bättre fingertoppskänsla för vilka sociala drag som i en given situation är möjliga eller funktionella – och vilka som inte är det. Man skulle därmed kunna tala om att de blir allt mer medvetna om den institutionella koden. Goffman (1971) förklarar:

[T]o be in a particular state is to be constrained to properly employ the standard indicators of it and to be constrained to refrain from misemploying them when otherwise committed. [---] It would be impossible to read effectively the social scene around oneself or to provide others a reading of it if one were not constrained by the same rules as the other participants regarding ritualized indications of alignment. [---] Understanding must be shared if any but secret alignments are to be established; it is only the issue of who should perform ritual with whom and who should merely bear witness that marks the difference. (s 236f)

En avslappnad och förtroendefull vänlighet i samspelet med eleverna utvecklas också hos allt fler studenter. Detta verkar följa av att studenterna i djupare social mening börjar förstå sina elevers villkor och förutsättningar. Hur detta kan ta sig uttryck exemplifieras vid en lektion i engelska. Flera elever har precis ursäktat sig för sina dåliga resultat på provet, som de tydligen inte riktigt förstått.

Studenten säger: "Ni behöver inte be om ursäkt". Hon förklarar situationen väldigt vänligt, och tydliggör att problemet med den svåra skrivningen (provet) inte låg hos eleverna. I stället förklarar hon att problemet låg i hennes egna förväntningar, och att det är "jag som ska be er om ursäkt". En kille nederst [i ena bänkraden/vid bordet] kommenterar: "Vi kämpar på!" och så följer något leende/fniss. Sedan säger studenten: "Today, we are going to watch a clip, 'ett klipp', a short film." Och fortsätter: "It's about football. Do you play football?" varpå en kille spontant kommenterar: "In Syria, and here..."

Genom att ta elevernas utsatthet på allvar – och vända problemet från en fråga om deras otillräcklighet eller skam, till en pedagogisk ansvarsfråga om hur lärarens förväntningar och krav ibland kan bli eleverna övermäktiga – händer något anmärkningsvärt. Till följd av att studenten förklarar sig ha gjort felaktiga uppskattningar av elevernas förutsättningar för prestation, framstår studenten plötsligt som en god och insiktsfull medmänniska. Just detta belyser på nytt frågan om den praktiska yrkeskunskapens sociala dimension och ömsesidighet. För att studenten (läraren) ska kunna erkännas som pålitlig och förtroendeingivande, behöver denne också kunna få eleverna att känna sig socialt bekväma och tillitsfulla.

Frågan om det sociala förtroendet tangerar inte sällan förtroligheten. Det är därför inte oväntat att elever meddelar personliga förtroligheter som ligger långt från själva undervisningen. Så förekommer under en rast på ett yrkesprogram att en elev berättar för studenten om sin familj och sina förhoppningar om framtiden. Eleven har av allt att döma en besvärlig social situation. Förhoppningarna är inte särskilt anspråksfulla men man kan ändå ställa sig frågan om de snarare är drömmar än reella framtidsplaner. Studenten lyssnar och tar elevens förhoppningar på allvar. Därtill ger hon enstaka konkreta förslag som (åtminstone) skulle kunna föra eleven lite närmare dem. En annan

elev kommenterar också saken, men närmast som ett försök att ytterligare understryka studentens synpunkter.

Sociala bekräftelser uppträder inte sällan som humor. Där det (från eleverna) förekommer skämtsamheter i undervisningsdialogen är dessa vanligen uttryck för uppskattning – företrädesvis med viss känsla för det passande. När studenterna å sin sida utnyttjar humor, är det företrädesvis lågmälda skämtsamheter i formen av små underfundiga kommentarer, vilka ger lektionen en prägel av godmodighet eller gemyt, alternativt som ett sätt att uppmärksamma enskilda elevers talanger.¹⁵⁶ Så händer under en matematiklektion att studenten plötsligt ställer frågan om vad vinsten (40 ggr 10 plus 25 ggr 36) blir, och undrar om någon kan räkna ut det i huvudet. Direkt är det en elev som säger det rätta svaret, varpå studenten med en uppskattande humoristisk underton replikerar: "Det var snabbtänkt!". Nämnada bekräftelse kan tyckas obetydlig, men säger en hel del om enskilda students förmåga att med beräknad effekt kunna integrera uttryck för uppskattning – utan att för den skull tappa tråden eller reducera elevernas uppmärksamhet på det som behandlas i ämnet. Därtill vittnar dessa kommentarer om djupare social förtroenderelation – och en bekräftelse av eleverna som medkonstruktörer av undervisningen och dess innehåll.

I senare delar av utbildningen framhåller flera studenter hur deras eget utbyte av undervisningen ligger i den sociala interaktionen. En välfungerande interaktion med eleverna förklaras inte bara kännetecknande för en bra lärare – utan för en "jättebra" lärare. I detta sammanhang noterar en av studenterna att det är en särskild upplevelse varje gång han hör den där ahh- eller aha-sucken, och att det i dessa ögonblick känns "djävligt skönt". Det verkar dock inte finnas något bestämt mönster, eller en medvetandegjord teknik, som gör att han kan planera dessa situationer. Snarare verkar de följa av vad någon annan elev förtydligar eller omformulerar av det som nyss blivit sagt. Kunskapsbildningen sker således *inter esse*, och de positiva upplevelserna följer ur situationer där flera aktörer väljer att engagera sig i den kunskapsbildande praktiken.

Några studenter uppmärksammar dessutom hur dialogen med eleverna blivit annorlunda över tid, i att den blivit både tätare och mera "nära" eleverna. Ett kuriöst exempel på sådant samförstånd – och dess upprätthållande i en gemensamt buren social beteendekod – förekommer vid ett av mina avslutande observationsbesök. I den inledande dialogen till en lektion i engelska förklarar studenten med lite torr humor att man idag ska ha "precis lika roligt som vanligt" med tillägget att "[Känn] ingen press". Och sedan, vänd mot mig och med ett roat tonfall: "Du får [också] säga något om du vill – men då får du räcka upp handen". Eleverna ser allmänt belåtna ut.

¹⁵⁶ En för studenterna fungerande "lärarhumor" handlar således om mycket begränsade, positiva uttryck eller tecken på att man har glimten i ögat. I någon mån fungerar de således likartat vad Goffman talar om som beteendemässiga "relation markers" (se Tie-Signs, i *Relations in Public*, 1971, s 203).

Sammanfattning

Beträffande studenternas möjligheter att vinna förtroende och socialt erkännande visar resultaten följande: Att undervisa är att vilja föra någon i en viss riktning eller mot vissa mål, det vill säga att initiera social förändring. Svårare är det att beräkna konsekvenserna, och det är först när man "på riktigt" ställs inför olika former av motstånd som man kan börja lära något om styrningens lokala förutsättningar och villkor. Att en betydande del av styrningen kommer från deltagarna – genom vad som är möjligt eller inte möjligt i undervisningssituationen – gör också att undervisningen kan få riktning och betydelse bara tillsammans med eleverna. Kritik och motstånd – liksom upplevda misslyckanden – kan härvid uppfattas som nödvändiga delar i såväl förhandlingen om vad undervisningen bör vara som vad den kan förväntas bli eller leda till. Man skulle därmed kunna hävda att det studenterna först och främst lär i praktiken handlar om sociala kunskapsformer för trovärdighet, pålitlighet och personligt erkännande i försöken att skapa ett ämnesanknutet engagemang och intresse.

Referenser

- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Goffman, E. (1971). *Tie-Signs. Relations in Public*. New York: Basic Books. [även nyutgåva 2010, med introduktion av P. Manning. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers]
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. An inquiry into the nature and justification of scientific knowledge in particular and of knowledge in general*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966/2013). *Den tysta dimensionen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. [översättning av E. Backelin]
- Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Ryle, G. (1949/1973). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson respective Penguin Random House. [även nyutgåva 2009. New York: Routledge]

UPPFÖLJNING AV UNDERSÖKNINGENS RESULTAT

I dagens målstyrda skola diskuteras lärandet utifrån politiska krav på vad elever ska uppnå. På motsvarande sätt föreskrivs studenterna vad de ska lära i sin verksamhetsförlagda utbildning. Vad resultaten visar är att studenterna ställs inför något ganska annorlunda – ett lärande med förankring i personliga erfarenheter, där de unika villkoren i undervisningssituationen får en avgörande betydelse för praktiken.

Yrkesrollen och dess inramning

I studenternas förväntningar synliggörs spänningarna om det teoretiska lärandet i universitetsmiljö och det praktiska lärandet i skolan. Medan de teoretiska kunskapsformerna upplevs rimligt entydiga, noteras en oroande komplexitet och svårförutsägbarhet i den sociala kontext som skolan erbjuder. Vad man kommer att möta är inte givet, och lärandet sker först i det personliga mötet med bärarna av de anspråk, normer och krav som bestämmer den lokala miljön och formar dess praktiker. Därmed inställer sig frågor om hur man förstår sin situation och vinner legitimitet. Vad studenterna eftersöker är sociala kunskaper: hur man övertygar eleverna om ämnesinnehållets relevans och betydelse, behovet av lyhördhet och flexibilitet för att fortlöpande kunna anpassa undervisningen och att kunna utnyttja känslan för ögonblicket. Vidare framhålls behovet av kritisk självvrannsakning för att förstå vem man är på väg att bli inom ramarna för yrkesrollen.

På samma gång som man behöver vara sig själv behöver man också vara någon annan – eftersom det är en fråga om att svara upp mot andras förväntningar och behov. Härvid kopplas yrkesrollen också till nödvändigheten av fördjupade kollegiala relationer, och att kunna bli erkänd som potentiell medlem av ett kollegium. Lärandet kan därmed beskrivas som en mera långsiktig social investering.

Behovet av att vinna erkännande framträder i studenternas sätt att tala om sig själva. I de uppföljande intervjuerna beskriver några av dem vad de ser som betydelsefulla personliga egenskaper att utnyttja i mötet med elever och kolleger. Så beskriver sig en av dem som en *no nonsense*-lärare, en annan som historieberättaren, en tredje som den erfarne ungdomsledaren och en fjärde som den lyhörde musikern. Det är knappast någon entydig bild av yrkesrollen som framträder.

Att lära sig planera undervisning tillhör studenternas grundläggande förväntningar. Däremot utvecklas ingen samstämmighet i diskussionen om planeringens funktion. Av några uppfattas den kunna eliminera onödiga risker; av andra upplevs den som ett formellt hinder för den mentala närvaron i undervisningssituationen varmed den också kan hämma interaktionen och det potentiella kunskapsutbytet. Men planeringen synliggör också studentens föreställningar om vilka roller och positioner som olika aktörer förväntas inta, liksom hur interaktionen dem emellan förväntas ske. Därmed speglar planeringen studentens uppfattning om fördelningen av makt och ansvar. I undervisningens praktiker realiseras maktens faktiska ordning. Där förhandlas de sociala roller till vilka olika aktörer kommer att hänvisas.

Ett grundantagande i intervjuaren är att skolan har en funktion för samhällets utveckling. Om vad utveckling innebär råder däremot ingen entydig uppfattning, även om flera studenter anger att undervisningen behöver formas kring frågor om vad som är socialt betydelsefullt, och till vad man kan förhålla sig kritisk. Att undervisa blir därmed att göra ämnet, som perspektiv på samhället, fortsatt angeläget att förhandla. Vad svaren visar är också att det praktiska lärandet blir synligt i situationer av motstånd eller personlig utmaning, där det inte går som planerat. Detta är ett bärande argument för att man måste lära yrket i praktiken – med betoning på den egna praktiken. Om inte, uppnås heller inte tillräcklig grad av personlig påverkan. Denna dimension i lärandet har för studenterna ingen allmängiltig betydelse. I stället rör det sig om en personlig kunskap – så som bara man själv har att försöka förstå vem man är under specifika sociala omständigheter. Angeläget är därför att bygga upp en personlig erfarenhet av möjliga sociala förebilder. Däremot anförs varken styrdokumentet eller kursmålen som funktionella i lärandet av dessa praktiska yrkeskunskaper.

Den institutionella koden

Variationen i fråga om skolornas kultur och självförståelse innebär att praktikens sociala villkor är lokalt institutionaliserade. För studenter som redan vid inträdet i sin VFU kände sig hemma i den aktuella skolmiljön, blev mötet med praktiken vanligen friktionsfritt. I särskild grad gällde detta där den institutionella koden var både stark och entydig. Detta tillstånd uppträdde på skolor där både elever, kollegium och ledning

hade lika värderingar – och där dessa värden dessutom speglades i omgivande närsamhälle. Koden fungerade här som starkt självbekräftande – åtminstone för dem som (mer eller mindre medvetet) företrädde den.

Inför större utmaningar ställdes de studenter som inte delade skolmiljöns dominerande kod – alternativt hade svårt att förhålla sig till den med förväntad respekt. Avvikelse kunde handla om kunskapssyn, sociala värderingar, tankar om undervisning, kollegiala umgängesformer eller personlig stil. En särskild variant inställde sig när studenterna mötte en miljö där koden inte var entydig, eller där det rådde starka spänningar mellan skilda koder. Under dessa omständigheter var det inte självklart vilken anpassning som var behövlig – eller ens möjlig. En annan problematik inställde sig när studenten tidigt måste välja – eller helt enkelt tilldelades – en roll förbunden med en av konkurrerande koder. Oavsett vad studenten kände inför denna placering, gällde det att läsa av och visa tillbörlig respekt också för alternativen. Detta bildade utgångspunkten för att själv kunna erhålla (från olika grupperingar) motsvarande respekt. Att studenter i allt högre grad förmådde läsa av och internalisera koden tog sig uttryck i ett växande förtroende från både elever och kollegium.

Just rörelsen mot att erkännas som kollegialt pålitlig verkar annars vara något som särskiljer studenternas lärprocesser. För vissa studenter går denna kvalifikation fort. Till de tidiga passageriterna hör undervisningsprestationen. Den som erhållit förtroende på denna "offentliga" scen blir också möjlig att erbjuda tillgång till en djupare kollegial gemenskap. Vad detta innebär är att studenten får tillträde till organisationen bakom kulisserna. Denna *backstage* är knappast ett rumsligt begrepp. Snarare är det den kollektivt förvaltade domän där den professionella kunskapen förhandlas och antar sina former för förståelse. Tillträdet till denna domän förutsätter av de invigda en i yrkesetiken grundad insikt och omdömesförmåga. Detta gäller inte minst hur man förstår och förhåller sig till vad andra kolleger gör eller vad som sägs kolleger emellan.¹⁵⁷

Det finns skäl att fråga sig vad som gör att vissa studenter omgående får tillgång *backstage* – medan andra förblir utanför. Av allt att döma handlar det om ett komplext system av professionella prövningar och invigningar – där även de erfarna yrkesutövarna kan ha svårt att förklara var det rituella förfarandet ligger, eller när en viss passage är genomgången.¹⁵⁸ Så konstaterar en student hur utanförskapets "ärliga och öppna blick" snabbt försvunnit, och att han nu förhåller sig "som en infödd".

¹⁵⁷ Att en VFU-student offentligt anför skarpa synpunkter på någon detalj i ett samtal mellan två etablerade lärare, skulle kunna exemplifiera hur studenten saknar (a) insikter om ramarna för det kollegiala samtalet *backstage*, (b) den sociala grunden för att förstå samtalets innebörd, och (c) den etik som möjliggör ett professionellt förhållningssätt.

¹⁵⁸ Ett exempel på hur en student med framgång passerat ett antal prövningar kan vara att handledaren rekommenderat studenten för tjänst på skolan, eller där handledaren med självklarhet förklarar att studenten ju är "en del av vårt gäng".

Studentrollen och den operativa positionen

Att förvalta rollen som VFU-student, kan te sig problematiskt även för studenter som verkar vara bekväma både i sin undervisning och kollegialt. Problemet framträder i spänningarna mellan det man intellektuellt uppfattar som etiska krav på handling, men där man som student inte har mandat att utföra dem. Man saknar med andra ord rätten till det praktiska ansvarstagande som man bedömer nödvändigt för verksamhetens skull.

Samtidigt förekommer att studenter gör anspråk som överskrider tilldelat handlingsutrymme. Att redan som student göra dessa anspråk medför en uppenbar risk att uppfattas som en inträngling av både handledaren och eleverna. Detta betyder inte nödvändigtvis att studenten meddelas härom. Snarare konsoliderar sig verksamheten mot studenten, bibehåller i tyst samförstånd en formell lägsta grad av interaktion, och förhåller sig i övrigt avvaktande i väntan på att denna parentes i historien snart ska vara över. Med att de sociala signalerna på detta sätt minimeras, blir de också svåra att avläsa. Tänkbart är därmed att studenten under lång tid förblir ovetande om sitt problem.

Ett annat sätt att söka sin roll och position är när studenten, med bifall av handledaren, väljer att iscensätta undervisning som präglas av en stark personlig övertygelse. Skillnaden (jämfört ovan) är att dessa initiativ är kollegialt sanktionerade. Studentens undervisning strävar till kvalitativa förändringar, vilka på kollegial grund uppfattas göra något gott för verksamheten. Inte sällan finns hos dessa studenter ett starkt patos, exempelvis i form av föreställningar om hur man på ett genomgripande sätt vill påverka exempelvis elevernas kunskapssyn, självbild eller självförståelse. Dilemmat är att eleverna därmed måste försöka bli något annat än de är – också i djupare social mening. Effekten, åtminstone i tidiga faser, är motstånd. Samtidigt gör dessa studenter intryck och deras personliga engagemang passerar inte obemärkt. Givet att de orkar driva sin linje vinner de efter hand både elevernas förtroende och respekt – och framstår som omtyckta ledare. Deras engagemang förstärker de sociala banden, och det är inte ovanligt att de får gruppens samlade stöd i händelse av att någon enskild skulle försöka utmana den etablerade ordningen.

En variant på detta tema är när studenter omgående identifieras som bärare av egenskaper och kvaliteter vilka uppfattas som värdefulla i den befintliga verksamheten. Förutsatt personlig integritet och mognad, behandlas dessa studenter snart som fullvärdiga kolleger. Typiskt är att de visar stort engagemang för ämnet och undervisningen, men också att de hos eleverna röner uppmärksamhet för positiva personliga egenskaper, speciella kunskaper eller för sin sociala roll som förtroendeingivande vuxen.

I några fall tilldelas däremot studenten en roll utan större möjligheter till personlig prägel. Dessa omständigheter inställer sig där studenter möter en verksamhet som har

en både stark och enhetlig kod, och där det finns ett högradigt formaliserat regelverk och normsystem för hur verksamheten ska bedrivas. Planeringarna, liksom villkoren för genomförande, är sedan länge fastställda, vanligen ner på detaljnivå och med full acceptans. Rollerna är formella och entydiga. Vad studenten ställs inför är ett väloljat maskineri. I sin ultimata form talar vi om en verksamhet där alla vet vad alla gör, och envar är den andre lik. Kravet på studenten blir att kalibrera sig, helst i så grad att ingen märker skillnad på vem som för tillfället leder undervisningen.

Strategier, mekanismer

Över tid framträder hos studenterna en tendens att bli tryggare i yrkesrollen och skickligare i att överblicka vad som händer i undervisningen. Flera studenter anger också hur de blivit mera uppmärksamma på sina personliga interaktionsstrategier och vad dessa har för effekt på eleverna. Med erfarenheten följer en förståelse för vilka praktiker som brukar fungera i den enskilda undervisningsgruppen. Under dessa omständigheter får motståndet sin pedagogiska funktion. Förr eller senare möter studenterna motstånd, och motståndet förändrar deras undervisning.

Gemensamt för de studenter som med status och trovärdighet tar sig ur motståndssituationer är (a) att de behåller sitt lugn (åtminstone på ytan), (b) att de strategiskt väljer lämpligt tillfälle för motdrag, samt (c) att det finns en etik i deras förhållningssätt och handlingar som vinner bifall hos eleverna. Förmågan att hantera motstånd framstår därmed som kopplad till vad man som person står upp för, men också till förmågan att välja tillfälle och passande form för intervention.

En mekanism som ofta ligger dold i undervisningens praktiker är förmågan att utnyttja *kairos*. Denna förmåga tycks emellertid spela väsentlig roll i både styrningen och hanteringen av motstånd. Inför motståndet kan den innebära att strategiskt vänta ut tillfället för motdrag så att det får avsedd effekt och vinner kollektivets stöd. I formandet av undervisningsdialogen kan den motsvara förmågan att med lyhördhet och känsla stödja elevernas försök till delaktighet på ett sätt som ingen tycks märka. Ändå är det just detta vältajmade stöd som håller kvar elevernas intresse, fokus och vilja att bidra. *Kairos* har därmed en nyckelfunktion för upplevelser av undervisningens sammanhang och mening. Det är dock knappast fråga om en undervisningsteknik. Snarare handlar det om den sociala förmågan att kunna bedöma precis vilket stöd en elev i ett visst ögonblick behöver för att med fortsatt tilltro kunna erbjuda sitt bidrag i den kunskapsbildande praktik som är under formering.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Utöver att främja sammanhang och samtalsflöde, innebär ett sådant stöd också ett försök till undvikande av situationer som skulle kunna försätta enskilda elever i förlägenhet.

Endast undantagsvis förekommer att någon student inte kan svara på en konkret ämnesfråga. Ändå är ämneskunskaperna ett återkommande problem både i undervisningen och i studenters reflektioner över densamma. Vad problemet handlar om är hur ämnet ska kommuniceras i mötet med eleverna. I materialet förekommer exempel på hur studenter förändrar sina kommunikativa praktiker. Det är inte bara konfrontativa motståndssituationer som utlöser sådan benägenhet. Snarare inträffar förändringarna i situationer där både studenten och eleverna verkar ha intresse av att gemensamt försöka hantera en ämnesfråga – men där de av någon anledning inte riktigt når varandra i kommunikationen.

Vad studenterna eftersöker är en förmåga att förstå vad som skapar engagemang och delaktighet i elevernas möte med ämnet. För detta fordras inte bara att man själv kan ämnet. Närmast i kontrast förklarar vissa studenter hur de i grunden behövt lära om sitt ämne, alternativt haft att hitta ett nytt sätt att förstå vad ämnet egentligen går ut på eller syftar till. Vad det handlar om är en personlig insikt eller hållning till vad ämnet är i relation till sin kulturtradition – och vilken roll det kan ha i elevernas sociala nu och framtid. Att förstå sitt ämne på detta sätt är för studenterna något annat än att vara akademiskt kvalificerad. Att många studenter vinner elevernas förtroende i socialt kontrasterande miljöer förstärker intrycket av att praktiska yrkeskunskaper skiljer sig från allmängiltiga kunskaper i form av vetande eller teknisk skicklighet.

En anknyttande del i yrkesutövningens praktik handlar om att visa sig mänsklig, exempelvis genom att kunna omförhandla egna uppfattningar tillsammans med eleverna eller erbjuda möjligheten till gemensam hantering av uppdykande problem. Att ta stöd av andra blir ett sätt att själv växa i yrkesrollen. Nödvändigheten av ödmjukhet och öppenhet inför egna misstag tycks vara generell; även om man samtidigt har att vara konsekvent i handlingar och ställningstaganden. Situationer av sårbarhet får här en speciell funktion i att de erbjuder möjlighet till förståelse av det sociala förtroende som råder för studenten och dennes praktiker.

Att börja förstå sin undervisning är att förstå den så som andra förstår den.¹⁶⁰ Varken ämnet eller lärandet är därmed något som blir ”färdigt” eller ”uppnått”. Detta betyder också att studenten (liksom läraren) själv måste förbli nyfiken på ämnet – och på vad som i mötet med eleverna kan tillföras diskussionen om ämnet som social angelägenhet. Detta implicerar en tanke som förekommer redan hos Dewey – att ämnet och undervisningens praktiker kan inte särskiljas från läraren och dennes elever, eftersom de förra beror av de senare. Att förstå vad undervisningen kan vara för eleverna, blir därmed bara möjligt genom att iscensätta och genomföra den tillsammans med dem. Vad materialet visar är att denna process ibland kan behöva bromsas upp – inte bara genom utbildningens konstruktion utan också av studenten själv. För att förstå, gäller

¹⁶⁰ En sådan uppfattning anförs av Buber (1993), s 66-68.

att etablera perspektiv. Om inte, föreligger risk för intrycksmässig överbelastning. Att några studenter (sent i utbildningen) återför sin undervisning till enkla former med hög grad av förutsägbarhet skulle kunna ses som en strategi för att rekapitulera vad som är hanterbar undervisning både för dem själva och för eleverna. Därmed finns också anledning att fundera över vad dessa strategier innebär för utvecklingen av yrkesrollen. Då alla lärare har bruk för att ibland återföra undervisningen till en välkänd form, torde det vara angeläget också för studenterna att öva på dessa mera grundläggande undervisningsrutiner. Utan viss vana av att kunna utnyttja sådana, finns inte mycket att falla tillbaka på när en undervisningssituation går mot upplösning. De enkla rutinerna framstår därmed som en stabiliserande kraft och ordning, men också som en viktig utgångspunkt för djupare insikt i undervisningens villkor. Reflektionens roll blir härvid att motverka risken för att undervisningen konserveras i sina rutiner, eller stagnerar på en oengagerad eller defensiv utförarnivå.

Form och kontroll

Hos flera studenter kan beläggas en tilltagande medvetenhet om hur man förstår interaktioner och arbetsflöden i den egna undervisningen. Planeringen får konkurrens av att man finner sig tänka mera strukturerat. Dessutom följer en benägenhet att med viss frihet välja agerande till förmån för vad situationen erbjuder eller möjliggör. Därmed minskar också oron för att undervisningens innehåll och former ska fordra anpassning i mötet med eleverna, eftersom man vet att just detta kommer att hända. Hos några studenter framträder för övrigt en engagerad nyfikenhet på vad dessa förändringar kan komma att leda till.

Samtidigt ska kontrollen över formerna inte underskattas. Vare sig man väljer studentens, elevernas eller den politiska styrningens perspektiv finns något lockande i att ha kontroll. Med kontrollen förespeglas trygghet liksom förutsägbarhet. Samtidigt föreligger ett socialpsykologiskt problem. Var och en som utbildas på dessa villkor blir förmodligen informerad om det viktiga, men kommer också att vara medveten om faran av att ha missat någon formell detalj. Därmed följer en ständig efterfrågan på ytterligare precisering. Vad den mål- och matrisbaserade undervisningen lär eleverna är att bli beroende av tydlighet – liksom en styrning som kommer uppifrån. Medan vissa studenter kan utnyttja detta till sin fördel, levererar andra studenter skarp kritik mot kraven på ökad tydlighet och konkretion. Eleverna får inte bli beroende av tydlighet – och deras framtid kommer inte att ha några tydliga instruktioner. Därför behöver de lära sig att tolka sin omvärld och följa sitt eget omdöme. Mot formell idealism ställs en etisk kritik som tar sin utgångspunkt i att undervisningen bara är en del av det sociala liv för vilket eleverna utbildas. Läraruppgiftet är större och mera komplext än vad som

meddelas i lärandemålen. Så konstaterar också en student behovet av att lära eleverna visa varandra vänlighet och omtanke även när detta inte sker i organiserad form.

Att lära mellan två idealtypiska skolordningar

Ur analysen framgår att studenternas villkor för lärande inte bara uppvisar variation, utan också att denna variation har ett mönster. Här framträder en polarisering mellan två idealtypiska skolordningar, varmed följer två skilda föreställningar om (den blivande) lärarens professionalism och förväntade professionella utveckling.

I den ena ytterpositionen finner vi miljöer som erbjuder studenten relativt stor frihet att forma sin yrkesroll genom prövning och kritisk reflektion i kollegiala samspel. I den andra finner vi miljöer som präglas av stark och bokstavstrogen formalism, där fokus ligger på vad som ska utföras i entydigt föreskriven form. Därmed följer kontrasten mellan en lärarroll i en tradition av autonom professionalism respektive en lärarroll inom en senmodern rationalistisk tjänstemannaordning. Medan den senare ordningen förutsätter lojalitet uppåt, mot politiska krav, och har som sitt mål en effektiv organisation för kvalitetssäkra rutinhandlingar – är den traditionella ordningen inte lika entydig. Den är inte nödvändigtvis lojal mot den politiska ordningen, och den hävdar ett behov av kritisk prövning av frågor om det sociala. Dess företrädare har med viss personlig autonomi främst sin lojalitet riktad mot kollektivet, dess traditioner och dess institutioner. I praktiken innebär detta att den professionella läraren kan vara två helt olika saker, i två parallella världar.

I den första utövar läraren en formell tjänstemannaprofessionalism, vari undervisningen är ett politiskt bestämt projekt. För eleverna gäller att de ska veta och de ska göra – och de ska inte ifrågasätta. För övrigt finns inget att ifrågasätta, förutsatt att rutinerna utförs korrekt. En sådan ordning meddelar ett idealt tillstånd möjligt att uppnå, och det möter den politiska viljan till konkret och materiellt utbyte. Den professionella läraren motsvaras inom denna idealtypiska ordning av den föredömligt effektiva arbetsledaren för de flitiga och lydiga undersåtarna.

Alternativet är en professionalism som ter sig mera förmodern och traditionell. Den hämtar sina förebilder ur de ”gamla” professionerna men också ur de sociala villkoren inom medeltida skråordningar. Här vinner den professionelle inte erkännande endast genom precision eller säkerhet i rutinmässiga styrnings- eller handläggningsfunktioner. Här finns i stället en av kollektivet förvaltd ordning och intern kvalitetsgranskning, som avgör den enskildes status. I denna professionalism finns därtill beteenden, normer, regelverk och tecken som endast kan förstås av de invigda. Kravet på denna djupare kulturella insikt innebär inte bara att det tar tid att socialiseras till fullvärdig medlem. Vad man lär i denna process är dessutom med vilken frihet man kan förhålla sig, och

ändå vara igenkännbar som fullvärdig utövare av professionen. Mot omvärlden skyddas den invigde av professionens institutioner. Inom denna professionalism kan man således tänka läraren som både kritiker och visionär – och den som erbjuder ämnet utifrån en uppfattning om kulturtraditionen som värdegrund i mötet med framtiden. I den rationalistiska och tjänstemannamässiga professionalismen finns ingen sådan tradition att beakta, eftersom rutinerna är reglerna i handling. Med detta fördjupas frågan om de institutionella villkoren för studenternas lärande – men också om vilken sorts professionalism studenten har att lära och representera (jfr Gerrevall, 2017; se även SOU 2018:17). Nedanstående tabell är ett försök att systematisera skillnaderna mellan respektive idealtypisk ordning.

Tabell 3. Tabellen visar skillnaderna mellan de båda idealtypiska skolordningarna. I spänningen mellan dessa tar den lokala organisationens självförståelse och praktiker form – därmed också dess professionalism.

En traditionsbaserad och kollegial skolordning präglad av autonom professionalism	En politisk-byråkratisk skolordning präglad av formell tjänstemannaprofessionalism
Fokus på lärande och kunskap som utgångspunkt för förhandling om ett personligt förhållningssätt till det sociala.	Fokus på informations- och utförarprecision, där den ideala formen är sitt eget mål. Social förhandling onödig eftersom det föreskrivna är det ideala.
Individen betraktas som socialt formbar och möjlig att övertyga, men i grunden också svårberäknelig/oförutsägbar i sina tankar och sociala praktiker.	Utbildning handlar om att disciplinera individen till lojalitet inför det rådande politiska systemet. Det politiskt givna är det socialt giltiga.
Den sociala erfarenheten är dels individuell – dels under kontinuerlig formering i mötet med andra.	Den individuella sociala erfarenheten är av underordnad betydelse jämfört den föreskrivna, allmängiltiga erfarenheten.
Det sociala nuet är en specifik historisk konsekvens – som också skulle kunna vara på ett annat sätt, exempelvis som följd av socialt engagemang eller politisk handling.	Det sociala är som det är, men om det behöver ändras, utgår politiska instruktioner om vad som ska ändras, liksom hur och när.
All social handling förutsätter ett personligt förhållningssätt och ansvarstagande (etik). I så mening är etiken det personliga uttryckets relation till vad som på kollektiv nivå skulle kunna anses socialt lämpligt eller passande. Etiken närmar sig härvid demokratins sociala praktiker.	Man gör som man blir anvisad. Etiken meddelas utifrån, som ett antal formella anvisningar om korrekt beteende.
Skolan och undervisningen utgör den fria tankens och diskussionens skyddsrum – men är också den kritiska instansen för kollektiv etisk granskning och förhandling.	Den fria tanken är problematisk, i så mening att den riskerar att reducera undervisningens effektivitet, rationalitet och entydighet likväl som målpuppfyllelse.
Skolan och undervisningen erkänner sociala motsättningar och att den sociala sanningen är under ständig prövning och omförhandling. Undervisningen odlar i lärandet också viljan till frihet och social påverkan i legitima former.	Det socialt lämpliga eller passande finns språkligt formulerat i styrdokumentet. Undervisningen odlar föreställningen om kunskapen som ett rent och kliniskt instrument för säkerställande av personlig framgång.
Att engagera eleverna i ämnet är centralt eftersom ämnet tar gestalt och får sin innebörd inter esse.	Fokus ligger på att alla blivit informerade, instruerade och därtill producerar i enlighet med uppställda mål.
Samhället och dess historia, kultur och traditioner, bildar grunden för antaganden och föreställningar om framtidens sociala alternativ. Ämnesundervisningen är till för att förstå samhället som historisk och sociokulturell process.	Samhället är ett distanserat objekt, om vilket man kan äga rationell (eller rationalistisk) kunskap. I så mening är samhället i vila. Det är statiskt och slutgiltigt.
Läraren äger lärofrihet under ansvar, och är en representant för en kollegialt garanterad etisk-moralisk logik (rationale)	Läraren har att uppfylla kraven i ett standardiserat kontrakt, formulerat enligt en ekonomisk-juridisk logik.
Den enskilda lärarens undervisning är en djupt personlig företeelse. Men av detta följer också möjligheten att i relationen till eleverna bygga upp olika grader av personligt förtroende, tillit och social konsolidering. Läraren är i denna mening ett original.	Läraren är statens språkrör i undervisningen, som så långt möjligt bör undvika att sätta sig själv eller sina personliga uppfattningar på spel. Därmed är varje lärare lik varje annan lärare, och kan enkelt bytas ut mot någon annan – i yttersta hand mot en maskin.
Den kollegiala ordningen är något varje medlem måste vara mogen att förvalta men också att försvara. I detta ligger det professionella ansvaret. Kollegiet blir därmed en respektingivande förhandlingspart i relationen till skolledning, förvaltning, akademi och politiker liksom andra sociala aktörer.	Formell lojalitet mot den föreskrivna ordningen, liksom graden av precision i handlingar och beteenden, avgör professionaliteten. Att vara professionell är att vara politiskt pålitlig, och uppvisa en ständig beredskap och förmåga att utföra en ideal rutin. Kollegiet är av underordnad betydelse, då individens främsta socialt bekräftande relation är den till arbetsledningen.
Det finns en biopolitisk tröghet i individens statliga anpassning – till följd av befintliga sociala strukturer och institutionella ordningar. Den professionella individen skyddas av institutionen och kollegialiteten mot utifrån kommande och omedelbar personlig styrning.	Snabb individuell biopolitisk anpassning och lojalitet till följd av styrningens direkta påverkan på individnivån. Individen utsätts för direkt och detaljreglerad styrning av beteende. Det är i teknikerna för mätbar målpuppfyllelse som yrkesutövarnas kroppar regleras.

Efter vad undersökningen visar är studenterna lika omedelbart som ovillkorligt utlämnade åt den självförståelse och professionalism som råder inom den lokala skolinstitutionen. Detta är den institutionella praktiken. Men det är också den sociala kod som gör verksamheten meningsfull för dem som redan är där.

Referenser

- Buber, M. ([1953]1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag AB. [översättning L. W. Freij; originalets titel *Reden über Erziehung*]
- Gerrevall, P. (Red.) (2017). *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- SOU 2018:17 *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektors professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SLUTSATSER

Syftet med denna avhandling har varit att beskriva och förstå villkor och förutsättningar i ämneslärarstudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Problemformuleringen gällde å ena sidan de villkor varunder VFU-studenterna hade att lära sina praktiska yrkeskunskaper, å andra sidan vad som hände när de (under en period) tog över undervisningen. För att så långt möjligt täcka problemformuleringens anspråk fordrades i mötet med empirin ett antal operativt gångbara forskningsfrågor. Dessa frågor inleder avsnitten nedan. Svaren på dem bildar undersökningens slutsatser.

Vad kännetecknar de skolmiljöer vari VFU-studenterna lär sina praktiska yrkeskunskaper?

Den enskilda studentens lärande av praktiska yrkeskunskaper sker i en miljö som aldrig kan vara allmängiltigt normerad. Varje institutionaliserad verksamhet representerar en särskild kod (och social etik) som håller samman en gemensam självförståelse med tillhörande praktiker. Denna kod kan framstå som entydig eller komplex, tillgänglig eller otillgänglig – och den kan i högre eller lägre grad te sig samstämmig med enskilda individers uppfattningar och värderingar.

Den miljö studenten möter representerar en position mellan två professionella ordningar: en tjänstemannaprofessionalism, en mera traditionell och autonom professionalism. I den förra är läraren en kanal för statens informationer och direktiv – kontrollerbar uppifrån, likvärdig och enkelt utbytbar. I den senare är läraren en kollega, som med sin insikt i professionens kultur och traditioner har att agera under personligt ansvar. I tjänstemannaprofessionen utgör makten ett instrument för disciplinering och kontroll – i den autonoma professionen även en resurs för att kritiskt kunna förhålla sig till olika frågor och problem.

En rörelse mot formaliserad professionalism indikerar en försvagning av den kollegiala samhörigheten till förmån för politisk lojalitet och en individualiserad arbetsgivarrelation. Detta innebär i sin tur en reduktion av lärarens roll som oberoende

kritiker av den politiska ordningen – men även så i rollen som försvarare av det demokratiska samhällets principer för maktodelning och social kritik. Att acceptera undervisningens former och innehåll som givna, innebär således att uppge viljan till prövning av alternativen.

För studenten gäller samtidigt att framstå som socialt normal inför verksamheten. Av detta följer en ofrånkomlig spänning mellan en praktisk och socialt verksamhetsnära normalitet (den institutionella koden), respektive den teoretiska normalitet som styrdokumentet förutsätter. Medan den förra är i någon mån socialt förhandlingsbar, är den senare en konstruktion för att forma likvärdiga aktörer inom en politiskt förutbestämd ordning. I praktiken kan VFU-studenterna knappast välja ordning. Den professionalism de möter är den de har att företräda. I vilken grad politiken formar praktiken följer av styrkan i den lokala kontrollapparaten.

Förutsatt tillräcklig respekt för verksamhetens sociala kod (inbegripet dess etik), ligger i studentens vilja till kritisk prövning samtidigt utgångspunkten för personlig präglning av yrkesrollen. För att bli synlig fordras att studenten sätter sig själv och sina uppfattningar på spel. Att reflexivt tvivla på den egna lämpligheten för yrket, är att värdera de egna förmågorna mot rådande yttre krav. Att reflexivt överväga den egna praktiken är ett tecken på personlig strävan till ökad funktionell anpassning liksom öppenhet för pedagogisk förnyelse i mötet med eleverna.

Hur tar studenten, handledaren och eleverna sina roller och positioner i undervisningen?

Studenten möter i sin VFU ett institutionaliserat system av sociala förutsättningar. Att finna sin roll och position kan bara ske i mötet och interaktionen med dem som redan är där. Resultaten påvisar fem idealtyper vid rolltagning.

Tabell 4. I nedanstående tabell sammanfattas studenternas rolltagning fördelad på fem idealtyper.

Rolltagningens idealtyper
Den första typen (1) kännetecknas av att studenten erbjuds stor frihet och självständighet men saknar tilltro till sin förmåga att utnyttja densamma. Erbjudandet skapar i stället osäkerhet hos studenten, som återkommande söker handledarens uttryckliga stöd och/eller elevernas sociala bekräftelser. Osäkerheten kan därtill medföra försök att bedriva undervisning efter handledares eller annan lärares exemplariska förebild – i mimetisk efterföljd. Problemet är att denna strategi sällan leder till framgång. Snarare begränsas förutsättningarna för de sociala förhandlingar som i undervisningen lägger grunden för både förtroenderelationer och upplevelser av mening.
Den andra (2) kännetecknas av att studenten av handledaren erbjuds stor frihet men också väljer att med tilltro till egen förmåga pröva en eller flera personligt värderade strategier i sin undervisning. Dessa studenter har vanligen en stark föreställning om hur de vill ha sin undervisning, men också vem de själva vill vara inom ramarna för densamma. En skillnad gentemot den första kategorin är att dessa studenter i påtagligt grad eftersträvar att utveckla ett <i>self</i> – med innebörden att framstå som självständiga och initiativtagande. Studenter som tar denna roll får vanligen handledarens acceptans och uppbäckning. Samtidigt gör dessa studenter ett arbetskrävande val, och det fordras viss beräkning i fråga om hur den egna kapaciteten förhåller sig till styrkan i det motstånd som kan uppträda.
Den tredje (3) kännetecknas av att studenten av sin handledare sätts att genomföra vad som redan är – ofta mycket noggrant – planerat. Här erbjuds studenten en roll med starkt begränsat handlingsutrymme. Ibland är styrningen så kraftfull att studenten i princip saknar utrymme för val av undervisningsinnehåll, undervisningsstruktur eller arbetsformer. Utifrån sin tilldelade position har studenten att följsamt försöka agera inom givna ramar. Trots hård styrning och underordning, finns inom denna kategori exempel på hur studenter vinner både elevers och handledares acceptans och tilltro. Samtidigt blir det vanligen svårt att tillföra undervisningen någon mera personlig prägel. Snarare hamnar studenten i en situation där det gäller att under en period överta undervisningen i rollen som en kopia av handledaren – helst utan att någon märker skillnad.
Inom den fjärde (4) råder större osäkerhet kring vilken roll som studenten har att etablera i relationen till handledare och berörda elever. Av olika anledningar finns inte någon ömsesidigt erkänd överenskommelse om vem som ska ta vilket ansvar eller vilka initiativ. Detta kan att leda till ett lika oberäkneligt som reaktivt maktspel om tillgängligt utrymme och mandat. Motsättningar uppträder på bred front och kan inbegripa allt från kunskapsyn, undervisningsstrategier och interaktionsmönster till sociala normer och värden. Att eleverna får svårt att förstå vilken typ av praktik som äger företräde, riskerar i sin tur att undergräva förtroendet för både handledare och student.
I den femte (5) återfinns vi studenter som snabbt lyckas etablera en erkänd kollegial position. Kännetecknande för dessa studenters rolltagning är att relationen till handledaren utvecklas i ett ömsesidigt förtroende med sådan respekt (ibland även samsyn) att studenten och handledaren kommer att bilda ett arbetslag i miniatyr. Detta kollegiala partnerskap innebär också att studenten får tillträde till den domän av förtroenden som ligger bortom det som normalt visas upp inför en "vanlig" lärarstudent. Inom denna kategori återfinns vanligen mycket ämneskunniga och didaktiskt reflekterande studenter med hög integritet. Därtill presterar dessa studenter redan från början en undervisning som håller kollegialt konkurrenskraftig nivå. Vanligt är därtill att dessa studenter uppfattas tillföra arbetsmiljön ytterligare positiva värden, som exempelvis behövlig specialkompetens, unika erfarenheter eller kritiska perspektiv som ger verksamheten pedagogiskt användbar input.

Yrkesrollen i undervisningen inbegriper att lära sig avväga egna handlingar så att de möter elevernas sociala och kunskapsmässiga behov. En förutsättning är emellertid att kunna vara öppen och lyhörd för signaler som meddelar sådana behov. Att anta yrkesrollen är därför att med uppmärksamhet och känslighet försöka underkasta sig ett socialt "här och nu" även i situationer där detta inbegriper ökad risk för sårbarhet. I materialet framträder en bred repertoar av hur studenter förhåller sig i dessa ibland mycket utsatta situationer. Vissa personliga egenskaper, företrädesvis i kombination, framstår i sammanhanget som mera gångbara. Hit hör personlig trygghet, god ämnesförståelse och ämnesöverblick – inbegripet personliga tankar om ämnesundervisningens syfte och samhällseliga värde – social öppenhet och lyhördhet, goda kommunikativa förmågor samt *timing* (*kairos*).

Detta för oss till behovet av att i undervisningen ha tagit personlig ställning till ämnets sociala värde och funktion. Ämnet kan i undervisningen inte skiljas från sin etik. Därmed blir också (den blivande) lärarens förhandling av sina egna värderingar en integrerad del i undervisningen, och den sociala interaktionen nödvändig för att etablera professionell trovärdighet. Med denna trovärdighet blir det i sin tur möjligt att få gehör för en pedagogisk strävan. Den pedagogiska ledarrollen förutsätter därmed åtminstone två saker: att man lär sig agera på ett sådant sätt att man av elever och handledare erkänns i ledarrollen, samt att man finner det allt mer naturligt att i undervisningen ikläda sig denna roll. För den erfarna läraren är detta en självklarhet – som också eleverna finner självklar. Att känna igen en lärare är att känna igen någon som gjort det pedagogiska ledarskapet till en del av sig själv.

För att bli lärare behöver studenten således bli synlig i yrkesrollen. Detta förutsätter emellertid någon grad av avvikelse eller ”avdrift” jämfört med reglerna. En synlig lärare är därmed någon som vunnit elevernas förtroende, trots den avvikelse som vederbörandes praktiker eller personlighet innebär. Studenterna har således inte bara att lära sig anpassning, utan också vilken grad av yrkessocialt godtagbar avvikelse som den institutionella koden medger. Detta ger en tänkvärd konsekvens: Att försöka ikläda sig en helt normenlig och konform yrkesroll skulle vara detsamma som att i socialt avseende försöka försvinna. Därmed torde också gälla att ju starkare formaliserad undervisning som studenten hävdar, desto svagare personligt uttryck. I sin ultimata form skulle relationen mellan studenten (läraren) och eleverna helt förlora sin innebörd.

Vad händer med inramningen när en VFU-student tar över rollen som undervisande lärare?

Att uppvisa lärarlika beteenden är inte detsamma som att vara lärare – eller att kunna erkännas som sådan. Där studenter företräder en starkt formaliserad inramning och yrkesroll bekräftar resultaten den forskning som hävdar ökad social distansering mellan den som undervisar och den som blir undervisad. Studenten fokuserar sin egen ideala *performance* framför mera interaktiva – och därmed mera socialt komplexa – praktiker i en utforskande eller kritisk undervisning. Samtidigt förespeglar formaliseringen trygghet genom förutsägbarhet. Det ideala uppnås förutsatt att instruktionerna är tillräckligt tydliga och följsamheten tillräckligt hög.

Att följa studenter i deras tidiga undervisningspraktiker innebär att studera deras kamp för att förstå sitt möte med en (kollektivt burens) institutionaliserad erfarenhet. Det är dock långt ifrån givet att studenterna faller in i ”det vanliga”. Även om vissa väljer att lojalt identifiera sig med ordningen, väljer andra att utmana den, mer eller mindre avsiktligt. Att i mera omfattande grad försöka förändra undervisningens ordning fordrar dock både hårt arbete och ett förtroende som följer av förmågan att möta och hantera elevers motstånd och ifrågasättanden. Studentens *framing* (av sin

undervisning) kan därmed uppfattas som den samlande representationen av vad studenten så långt förstått av den normering som avgör elevernas upplevelser av mening. Denna förståelse är i sin tur förutsättningen för att förändra nämnda normering.

Studenternas tidiga undervisning präglas av att de själva har en föreställning om vad som ska bli gjort, men saknar erfarenhet av att förstå sin undervisning sådan den förhåller sig till elevernas förutsättningar och behov. Utan erfarenhet av motstånd finns ingen utgångspunkt för hur man lämpligen erbjuder och kommunicerar ämnet så att det för eleverna blir tillgängligt och socialt angeläget. Hur studenterna förhåller sig till motståndet (och dess yttringar) är därmed inte bara en central del i en ämnesdidaktisk diskussion. Att kunna sitt ämne som undervisningsämne innebär att förstå de sociala förutsättningarna vid erbjudandet av ämnet – och att ur interaktionen fortlöpande kunna dra slutsatser om elevernas villkor för fortsatt ämnesanknuten delaktighet.

Studentens *framing* av sin undervisning handlar om hur eleverna erbjuds delaktighet. Det är knappast bara det som betecknar ämnet som behöver göras gemensamt, ej heller blott de tekniker som fordras för att nå bedömbär prestation. Snarare är det den kritiska och prövande praktiken som kan skapa de socialt fördjupade och meningsfulla relationerna till ämnet. *Framingen* av ämnet följer därmed ämnestraditionens frågor men också den hos studenten medvetandegjorda, personliga erfarenheten av ämnet. Det är på denna grund som studenten (läraren) kan erbjuda eleverna ingångar i undervisningen. Den förhandlande dialogen är därmed nödvändig för elevernas lärande och kunskapsbildning. Men om undervisningen är ämnet *inter esse*, gäller också att (den blivande) läraren har att förstå sitt ämne som inte självklart. Ej heller kan undervisningens *framing* vara på förhand given annat än som ett erbjudande från studenten (läraren). *Framingen* blir möjlig – och blir till – först i mötet mellan skilda föreställningar. Om inte, bortser man från behovet av att bekräfta eleverna som lärande individer. Att bli lärare är således att lära sig skapa tilltro och delaktighet i undervisningen trots elevernas ibland negativa förväntningar, misslyckanden, oro eller konkreta motstånd. Därav följer också att tillägnade kunskaper blir omöjliga att skilja från deltagarnas värderingar av dem. Studentens (lärarens) val av yrkesspråk, yrkesspråklig anpassning och interaktiva praktiker blir därmed en i grunden demokratisk fråga. En undervisning utan motstånd och friktioner, är en undervisning som upphört att påverka sina deltagare.

Vilka kunskaper, förmågor och resurser utnyttjar studenterna för att hantera sin undervisning?

I materialet framträder skillnaden mellan vad man kan göra eller visa – respektive vad man kan säga. De kunskaper man behöver för att undervisa är varken bara rationella eller bara sociala. De är både och – i så mening att man inte kan särskilja den ena

kunskapsformen från den andra i undervisningens praktik, ej heller undervisningen från sina deltagare. Det i VFU:n ”nya” för studenterna är att på vissa institutionella villkor – och med stöd av en specifik social kod – kunna framträda som trovärdiga i yrkesrollen. Utan förmåga till lämplig social *framing* av undervisningen spelar de rationella kunskaperna inte någon större roll.

Den praktiska yrkeskunskapen är långt ifrån enkel för studenterna att verbalisera. Ej heller finns alltid tydliga kopplingar till det som syns hända i praktiken. Man behöver därmed fundera över forskningens intresse för studenters verbaliserade reflektioner där dessa inte är satta i direkt förbindelse med undervisningens praktiker. I undersökningen försökte studenter begreppsligt beskriva (förväntade) praktiska yrkeskunskaper, för att snart konstatera att de inte föreföll särskilt meningsfulla att språkliggöra. I avsaknad av erfarenhet framstod de som underliga att tala om. Detta motsäger inte angelägenheten i en (kritisk eller reflexiv) metadiskurs men vad som framgår är dess nödvändiga samspel med erfarenheter ur egna (yrkes-)praktiker.

Försöken att i den högskoleförlagda utbildningen komma till rätta med detta problem har formulerats i termer av att den i högre grad behöver utgå från studenternas praktiska erfarenheter. Därmed konstrueras också motsägelsen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Den praktiska kunskapen blir förmågan att prestera undervisning; teorin blir hanteringen av de intellektuella redskapen för att beskriva, omtala, förstå eller förklara densamma. Vad som förutsätter vad i denna process, liksom hur och när, är ingen enkel fråga. Däremot öppnar den för en kritisk diskussion om studenters möjligheter att med tillgängliga teoretiska redskap och resurser faktiskt kunna säga något meningsfullt om den egna praktiken.

Att studenter i tidiga faser av sin utbildning försöker efterbilda vad de uppfattar som typiska lärarbeteenden är inte ovanligt. Det är dock meningslöst att mimetiskt kopiera handledarens eller andra lärares beteende, eftersom varje annan lärares undervisning bygger på en annan social relation än den som studenten kan ha till eleverna. Viljan till mimetiskt efterbildande antyder däremot en kroppslig föreställning om lärarrollen i verksamhet. Att mentalt släppa denna föreställning till förmån för ett (”här och nu”) fördjupat personligt engagemang i interaktionen med eleverna, verkar samtidigt vara enda sättet att nå detta tillstånd. Studenterna behöver därför inte handledaren som ideal förebild. Det är inte i en ideal praktik som yrkesrollen formas. Det är i den personliga förmågan att anpassa praktiken till de sociala förutsättningarna. Däremot är handledaren ett konkret exempel på ett socialt accepterat alternativ till hur man kan förhålla sig i samspelet med såväl elever som kolleger. Att utveckla yrkesrollen handlar således om en fokusförflyttning från egen *performance* till att försöka förstå den interaktion vari berörda parter tillägnar sig eller har att omförhandla befintliga kunskaper. Detta perspektiv på lärande är att börja förstå, men också med sig själv som redskap börja forma en specifik typ av socialpsykologiska processer. Bara genom

lyhördhet för andra kan man lära sig styra praktiken för ömsesidigt utbyte. Att bli lärare är inte att lära sig utföra ideala handlingar. Det är att på lokala institutionella villkor etablera en förtroendeposition varifrån man långsiktigt kan operera. I detta ligger också att börja förstå vad det innebär att vara elev i sin egen undervisning.

Mötet med elevernas motstånd är därmed nödvändigt. Endast genom att pröva sig själv inför dem man vill påverka, blir det möjligt att göra sig en rättvisande uppfattning om de egna förutsättningarna att skapa denna påverkan. Man kan därmed säga att motståndet är en förutsättning för både yrkesrollen och möjligheten att etablera en operativ position. Den praktiska (eller tysta) lärarkunskapen handlar således om att lära sig avläsa och förstå de sociala villkor som möjliggör avsedd påverkan – av en viss grupp människor, i en viss form, i ett visst ögonblick. Därmed gäller att ingen handling i sig själv kan nå sin innebörd förrän den tillämpas i den sociala situationen. I så fall gäller också att undervisningen påverkar beteenden och förhållningssätt utan att vi kan säga – eller förutsäga – exakt hur. Ren kunskap på ett rent språk är således ett ideal utan praktik – åtminstone om skolan är en institution med det sociala uppdraget att också fostra sina elever.

Samtidigt visar undersökningen att undervisning kan bedrivas i mycket enkla och rutinmässiga former. Rutinmässiga undervisningshandlingar erbjuder ett sätt att återfinna stabilitet, trygghet och överblick. I så mening kan man säga att de nollställer eller till ordningen återför situationer där studenten (alternativt eleverna) är på väg att tappa kontrollen. Därmed uppvisar dessa praktiska rutiner en inbyggd motsättning. Där den sociala dynamiken rör sig mot oordning kan de hjälpa till att dämpa oron; där en funktionell ordning redan råder blir de snart enahanda och fordrar allt strängare disciplinering för att upprätthållas.

Medan den politiska konstruktionen av både skola och högre utbildning verkar förutsätta en rationell och logisk-deduktiv inlärningsprocess, erbjuder studenternas VFU snarare ett pärlband av undervisningsrelaterade erfarenheter, som i en induktiv eller abduktiv process möjliggör allt mer kvalificerade antaganden om vad som i olika situationer är en funktionell praktik. När den skicklige studenten (eller läraren) visar sin förmåga att undervisa, ser det som händer därför ut att vara socialt följsamt på ett närmast självklart sätt. Svårare är att förklara varför det ser så självklart ut. För den oinvidde, som ser undervisning utifrån, följer därmed risken att uppfatta den som en serie mer eller mindre lyckade handlingar eller tekniker. I just detta ligger misstaget. Den som inte äger lärarens tysta kunskap kan bara se vad som händer på ytan, medan den erfarne läraren också förstår de sociala förutsättningarna för denna praktik.

FORSKNINGSMÄSSIGA OCH DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

En undersökning av ämneslärarstudenters förutsättningar och villkor i lärandet av praktiska yrkeskunskaper, innebär i valda delar även en kritisk genomlysning av skola och lärarutbildning. Undersökningens resultat och slutsatser har därmed didaktiska implikationer.

Metodmässigt belägger undersökningen möjligheten till viss förnyelse av forskningen om studenters lärande av praktiska yrkeskunskaper. Goffmans *frame analysis*¹⁶¹ i kombination med Bernsteins ramfaktorteorin erbjuder en produktiv ingång till fortsatt observationsbaserad forskning om lärarstudenters praktiska yrkeskunskaper.

Att resultaten i undersökningen påvisar praktikens höggradiga variation och komplexitet, innebär att studenternas villkor och förutsättningar för sitt lärande uppvisar högst varierande passning till didaktisk och ämnesdidaktisk teori. Därmed ställs också utbildningen inför frågan om hur man kritiskt förvaltar denna diskussion, liksom hur man i den högskoleförlagda undervisningen förbereder studenterna inför mötet med de verksamhetsförlagda delarna. Det är förmodligen i denna fråga – hur man inom akademien beskriver men också erbjuder studenterna redskap för att förstå praktiken – som avhandlingen lämnar sitt mest kritiska bidrag till den fortsatta forsknings- och utbildningsdiskussionen. Att didaktiskt reflektera över undervisning blir bara meningsfullt om de som samtalar kan förankra det som sägs i beslätade erfarenheter av personlig och professionell karaktär. Argument som saknar sådan praktisk-reflexiv förankring är snarare politiska än professionella.

Vidare kan konstateras att sociala kunskapsformer och perspektiv spelar en avgörande roll i studenternas lärande i praktiken. Samtidigt har dessa kunskapsformer under de senaste decennierna tillmätts begränsat värde vid utformandet av lärarutbildningen – och motsvarande gäller för ungdomsskolan. Utbildningskvalitet har varit liktydig med utbildningsrationalism, formulerad i lärandemål där konkret vetande och evidensbaserad handlingsberedskap stått i centrum. Lika för alla i en likvärdig skola. Detta har medfört en förändrad syn på lärarprofessionen. En marknadsanpassad och tjänstemannamässig idealmodell har kommit att utmana en äldre uppfattning om autonoma professioner. Att i praktiken utbildas till lärare blir därmed också en fråga om till vilken sorts professionalism, för vilka ändamål och med vilka lojaliteter. Avhandlingens resultat är i så avseende en utbildningspolitisk kritik, som efterfrågar en fördjupad diskussion om hur man tar ställning till frågor om vad skolan, undervisningen och den högre utbildningen ska vara, och vems syften den ska tjäna.

¹⁶¹ Alternativt *frame perspective*.

Avhandlingen profilerar sig i viss mån mot valda delar utbildningsforskning. Mot den relationella pedagogikens betoning av den autentiska relationens eller dialogens betydelse ställer denna studie interaktionen.¹⁶² Argument för interaktionens betydelse i konstruktionen av samhället – och den sociala kunskapen – förekommer redan hos Dewey:

Society not only continues to exist by transmission, by communication, but it may fairly be said to exist in transmission, in communication. There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. (1916/2001, s 8)

Därmed föregriper Dewey inte bara Polanyis diskussion om tyst kunskap, utan också Dreyfus och Dreyfus notering av det känslomässiga engagemangets betydelse för lärandet. I en formulering som skulle kunna vara hämtad från Freire förklarar Dewey:

Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication is to have an enlarged and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly or amply, has his own attitude modified. Nor is the one who communicates left unaffected. (1916/2001, s 9)

Utan någon aktiv mottagare för egna handlingar finns ingenting att lära om sig själv. Poängen är att det som undervisningen lär sina deltagare inte beror av vad någon eller någonting verkligen är – eller graden av autencitet. Kunskap blir till kunskap genom den sociala erfarenheten. Kunskaper följer av interaktionens omedelbara påverkan på individen – i den roll som individen intar eller utövar. Därmed framträder en potentiell skillnad mellan vad studenterna kan visa i sina praktiker – och vad de förmår säga om denna praktik. Att agerandet i yrkesrollen dessutom förutsätter ständig anpassning till den sociala komplexitet som utmärker undervisning, gör det också begripligt varför denna kunskap ter sig ytterligt svår att både omtala och med trovärdighet försöka beskriva i rationella eller rationalistiska modeller.

Därmed följer frågan om vad utbildningens VFU-lärare ställs inför när de har att värdera studenternas undervisningsprestation i förhållande till uppföljande reflektioner och förmåga till teoretisk förankring. Av allt att döma är det kunskaper i två skilda kunskapsformer som studenterna har att prestera – den ena tyst och integrerad i praktiken, den andra en förmåga att i verbaliserad form koppla samman specifik evidens med förväntade delar i utbildningens teori. Därmed förklarar avhandlingen – åtminstone i någon mån – den skillnad som ibland uppkommer mellan studentens förmåga att iscensätta och bedriva undervisning – och förmågan att (teoretiskt)

¹⁶² Hit kan knytas distinktionen mellan det sociala och det mellanmännsliga, där det förra främst handlar om styrning, det senare om en autentisk eller genuint personlig dialog.

reflektera över denna praktik. I så avseende utmanar studiens resultat argumentationen för den verbaliserade reflektionens betydelse i lärandet av praktiska yrkeskunskaper. Om de sociala relationerna fortlöpande formas och fördjupas i det som händer i interaktionen, handlar den praktiska yrkeskunskapen snarare om en omedelbar och intuitiv känsla för pågående kommunikativa samspel.

Om vad som i förestående undervisning är lämplig praktik kan man bara göra antaganden – först i efterhand konstatera hur det blev. I ett utbildningsperspektiv är det därmed föga meningsfullt att tala om *best practice* – ej heller att hävda föreställningar om att god undervisning ska vara strikt planerad. Däremot kan planeringen (för studenten) fungera som socialt stöd vid *framing*, likaväl som analytiskt redskap för att förstå förhållandet mellan egna föreställningar om undervisningen och vad denna blir som social praktik. Den praktiska yrkeskunskapen är därmed inte rationalism omsatt i handling. För studenten – liksom för envar lärare – gäller snarare att försöka vara fullt ut här och nu i den sociala interaktionen. Det är genom att förstå vem man själv kan vara – ögonblick för ögonblick, *face-to-face* – som man lär sig avväga och bedöma (effekterna av) egna handlingar. Denna process har inget slut. Däremot är den personligt erfarenhetsbaserad, tillika etisk. Den praktik man presterar har att värderas utifrån rådande sociala villkor, därtill utifrån sina praktiska konsekvenser och sin hållbarhet.

Vad de uppföljande intervjuerna antyder är att det med erfarenheten blir lättare för studenterna att verbalisera tankar om ett pågående lärande, inte minst i bildliga eller jämförande termer, men också med ökande analytiskt djup. En vidhängande förändring handlar om med vilken attityd, avslappning, distans och humor man förhåller sig i sättet att tala om sig själv, sitt lärande och sin undervisning. Som successivt tryggare i yrkesrollen fäster studenterna större vikt vid sina egna synpunkter och gjorda sociala erfarenheter, liksom vid sina val av förhållningssätt, strategier och ambitioner. Undervisningen är på väg att bli en personlig angelägenhet. I detta antyds en rörelse bort från teorier om lärande och undervisning. Snarare utnyttjas sociala minnen. Vad som på ett djupare personligt plan kan bilda förutsättningar för fortsatt undervisning, blir viktigare än att vetenskapligt dissekera något som inte kommer att inträffa på samma sätt igen.

Vad avhandlingen illustrerar är gång efter annan motsättningen mellan en (utifrån kommande) efterfrågan på vetenskaplig entydighet, och den personliga erfarenheten av en socialt komplex och ständigt föränderlig praktik. Den erfarenhet som studenterna gör, går helt enkelt inte att hävda som enhetlig eller möjlig att säkerställa. Snarare öppnar och stänger undervisningen fortlöpande möjligheterna för lämpliga praktiker – och just detta behöver den blivande läraren lära sig bli lyhörd för. En undervisning som inbegriper elevernas behov blir därmed alltid i någon grad approximativ eller socialt flytande. Därmed inte sagt att den skulle sakna social ordning, riktning eller behövliga

regler. Snarare tycks gälla: Man kan ur den sociala situationen härleda de sociala regler som tillämpas; men man kan inte förutsätta att tillämpningen av en regel ovillkorligen leder till den sociala situation man önskar. En språkligt föreskriven praktik riskerar därmed att förringa den sociala situationens inverkan på mänskligt beteende. Studenternas lärande i praktiken kommer i så fall inte att vara särskilt likt kursmålen.

I den metodologiska reflektionen har genom undersökningen legat frågan om resultaten skulle kunna anses ha bredare giltighet. Där så varit möjligt redovisas idealtyper eller idealtypiska villkor. Man bör samtidigt vara medveten om undersökningens begränsningar. Till följd av dess ensidiga inriktning mot studenter inom KPU:n och det begränsade antalet deltagare gäller försiktighet i att uppfatta resultat och slutsatser som allmängiltigt representativa. För sådana anspråk fordras ytterligare forskning.

Med koppling till demokrati, makt och interaktion, finns i avhandlingen argument för åtminstone ytterligare en studie i Goffmans efterföljd. Vad som skulle kunna bilda utgångspunkt för en sådan är begreppet *footing*. Detta begrepp svarar närmast mot hur deltagare i olika situationer – genom strategiskt eller taktiskt utnyttjande av (företrädesvis) språkhandlingar – påverkar varandra med avseende på sociala positioner.¹⁶³ En studie av *footing* i undervisningen erbjuder i så fall inte bara möjligheter att – i mera allmän mening – förstå en interaktiv praktik. En sådan studie erbjuder också möjligheter till fördjupade insikter i klassrummets (outtalade) maktutövning och vad denna innebär för elevernas sociala fostran. Utan kunskap om hur *footing* påverkar undervisningens deltagarroller torde det för övrigt vara svårt att som (blivande) lärare både förstå och leda en undervisning med tydliga demokratiska förtecken.

Referenser

- Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University: A Penn State Electronics Classics Series Publication.
- Goffman, E. (1981). *Footing. Forms of Talk*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber AB.

¹⁶³ Persson (2012), definierar *footing* som hur den enskilda individen, mot bakgrund av sina erfarenheter och sin definition (*framing*) av den förevarande situationen väljer att orientera sitt handlande (jfr s 316).

SUMMARY

Teachers' practical professional knowledge often appears difficult to capture in words and concepts. In different ways, this knowledge seems to offer resistance to being advocated. This problem also appears in the education of prospective subject teachers. Where this contradiction becomes particularly obvious is in the work-based parts of the teacher education programs (VFU), where the students in practice have to achieve certain goals that have been prescribed to them in linguistic form.

The tensions between language and practice appear in both supervision and criteria-based assessment – but also in the relationships between academia and school. In addition, the practice seems to involve an inevitable complexity and variation that challenges any implied linguistic uniqueness. This can lead to significant differences between the supervisor's and the VFU teacher's as well as the student's perceptions of performance, learning and goal fulfilment. With reference to concepts such as the internship or practice shock, the work-based education means an encounter with a different kind of knowledge than the students are familiar with.

Purpose, research questions and theoretical starting points

The purpose of the dissertation has been to describe and understand the subject student teachers' conditions and prerequisites in the learning of practical vocational skills in work-based education. The fact that the attention has been directed towards practical professional knowledge has meant that I primarily have studied the teaching, in which they had to shape and conduct a comprehensible activity. This is also justified by the governing documents issued. In the individual case, student teachers' internships are associated with significantly different challenges, linked to both external or institutional conditions and personal conditions. This also implies that different students in the same education could learn partly different things, in partly different ways.

My interest in knowledge can be specified as follows. On the one hand, it is about how to describe and understand the conditions for students' learning of practical vocational skills in work-based education; on the other, it is about how to understand (at a structural level) how students' learning relates to society, school and education. The empirical study is based on the four following questions.

- What characterizes the school environments in which student teachers learn their practical professional skills?
- How do the student teacher, supervisor and students take on their roles and positions in the student teachers' teaching?
- What happens to the framing when a student teacher takes on the role of the teacher?
- What knowledge, abilities and resources do student teachers use to manage their teaching?

The dissertation draws its theoretical starting points from Goffman and Bernstein. The way to shape the theoretical basis has consisted of conducting a critical discussion on a handful of central themes. In these discussions, I have tried to delineate and test a number of key concepts as well as perspectives and explanatory models. The theoretical basis thus has had a decisive influence on the field studies and analysis.

Method

Through the survey, I follow 14 (from the beginning 15) teacher students in the supplementary pedagogical education (KPU). This offered the opportunity to follow them through the entirety of the education's VFU courses within a limited period of time. In addition, there was an advantage in that the students' academic studies were formally completed (and examined). By this the practical vocational knowledge was more clearly isolated to the students' VFU.

The students are divided into humanities and science subjects. There are no representation of social science subjects. Furthermore, there is a variation in the students' age and background. Where students were slightly older, they usually had another academic education and/or professional career behind them.

The prime empirical data consisted of lesson observations, one observation to each student in each VFU period (a total of 3 observations per student). As a starting point, group interviews were conducted regarding the students' expectations of their learning

of practical vocational skills. These were followed by individual conversations in VFU 1, and follow-up interviews in VFU 2 and 3. In total, the material (in addition to pilot interviews) includes 4 introductory interviews, 42 lesson observations and 28 follow-up interviews.

While the initial interviews were subjected to thematic analysis, the follow-up interviews had their main function as reference material for the observations. The reason for this was not only the directness and fullness of the observations. The interviews also had a tendency of moving away from the immediacy of the teaching. In addition there was a somewhat unclear fit between what happened in the students' teaching and what was said in interviews. At the same time I have perceived it important to retain the students' voices and perspectives in my processing of the material. Without this, the material would lose some of its personal coloration and reflexive sensitivity.

After rewriting, the analysis was carried out in two steps: first as a thematic colour coding of the teaching's various activities, then as an in-depth analysis in Goffman's follow-up with further support from Bernstein and the framework factor theory. In addition, it was clear that the institutional conditions exercised a significant influence over the role assigned to the student teachers, which in turn determined how they could appear and behave in practice.

Certain teaching situations appeared to be particularly important in understanding the student teachers' conditions and conditions in learning. These situations were thus perceived as a kind of core in a learning with consequences for the students' continued choice of attitudes and practices.

Results

The results of the survey are presented as follows: (1) perspectives and themes in the student teachers' expectations, (2) the meeting with the school as a physical-organizational institution, (3) the student teachers' conditions for role-taking and positioning, (4) the teaching's staging and interaction and (5) the circumstances for handling control and resistance.

Regarding students' expectations of their learning (1), discussions starts off on practical issues, such as planning. What causes the students main concern, however, is how they should be able to meet and manage the social expectations that they know exist in the business – but whose practical meaning they can not know in advance. In addition, there is great agreement that one's learning mainly takes place when something does not go as planned, in situations of increased personal vulnerability.

The meeting with the school as a physical-organizational institution (2) is in turn an attempt to describe the institutional and cultural conditions that the students are faced with in VFU. This variation is noticeable – not least regarding the schools' expression

of their (collective) self-understanding as well as how they signal their attitude and their relationship to the surrounding society. Based on the variation the material shows, it seems hard to imagine that students would learn the same things everywhere.

Sections (3-5) are a close analysis of a number of critical situations in student teachers' teaching. Within each analytical theme these situations (in different ways) intend to describe and understand what happens in the moments where the student teacher's learning becomes, so to speak, impossible to avoid. These modes are not easy to predict. The student simply finds himself suddenly in a situation that requires immediate action – and where there usually seems to be only one alternative: to mobilize the resources available so as not to lose face or credibility.

The results show significant variation in situations, but also that the students handle them in different ways with different results. What challenges and demands the students face is hardly given but seem to be connected with individual conditions to assume the professional role. Requirements can also change rapidly. No teaching situation is equivalent to the other. Therefore the student teachers' learning also remains unfinished.

The results confirms that what the student teachers learn is primarily social forms of knowledge. The problem is that these forms of knowledge usually operate in silence. In various respects, they presuppose that those who are new to the business are able to read what applies, and relate with judgment and respect to it. Where students deviate from this implicit collective norm, they immediately risk being put under pressure or facing various forms of resistance. At the same time, it is in these situations that the student teacher has to pay special attention. It is here that the student has something to learn – even if reactions or behaviours do but implicitly inform the student what this actually is. This also entails the need for prospective teachers to try to understand their teaching from the critical student's perspective.

Conclusions

The student teachers' learning can be formulated from three perspectives, where the first is about the role taking and the social order (or code). To understand – and with respect and loyalty be able to relate to the institutionally established order here seems to be crucial. Against this order, the student's room for manoeuvre and opportunities for recognition are determined. In parallel with adaptation, however, a process of personal visibility is necessary. In this case, the students are in a field of tension between, on the one hand being sufficiently formalized – on the other developing (and/or maintaining) a *self* that is compatible with the professional role. Without this deviance of personality, the student would not exert any influence on the social teaching or

learning situation, nor make a contribution to the institutional culture or self-representation.

An essential part of the practical professional knowledge thus is about learning to read the social code that make the activity possible. In this lies an understanding the social conditions that in teaching enable the intended influence of a certain group of people, in a certain form, at a certain moment. The student teacher's ability to present teaching thus can be perceived as the overall representation of what the student has so far understood from the code that for the students determines experiences of meaning.

The student teachers' learning take place in the field of tension between two professional schemes – on the one hand a civil servant professionalism, on the other hand a more traditional, autonomous professionalism. In the former, the professional activity focus formal precision to convey knowledge (information) and precise action instructions, as well as handling necessary matters with guaranteed uniformity. Here, the individual's loyalty is directed towards the state, and the announced rules. In the second, more traditional and autonomous professionalism, loyalty is directed towards the professional collective and its ethics. In this, however, lies not only the relating to the collective's traditions and culture, but also in understanding how as a member of this collective relate to surrounding society and state. As the collective is something other than the state, this also means a critical approach to the political directives. Within this system, the individual thus has a freedom (protected within institutions) but also a responsibility based on professional ethics and for the protection of the collective. In this sense, the different VFU schools represent significantly different schemes. The problem for the student teacher is that he cannot choose the order. What matters is to take the custom where you are.

The next perspective is about establishing an approach to the subject and teaching. Understanding the social conditions is the prerequisite for being able to anchor the subject among the students who participate in the teaching. The subject is therefore not possible to distinguish from its subject didactic practices. Rather, practice is the social form in which the subject is offered and becomes possible to relate to. Thus, the subject in practice - how it is staged, negotiated, understood and affecting stakeholders – is a basic precondition for the development of the classroom's social relations and learning. The subject gets its meaning from the relationship of trust that can arise as a consequence of the social interaction in the subject. Participation, comprehensibility and meaning all seem to follow from the dialogue that shapes the subject. The subject in the teaching thus always is a social construction, which in addition presupposes that the student teacher have to understand his subject as not self-evident. Any attempt to make the individual teacher's didactics a predicted *best practice* thus does not only seem to risk weakening social relations. It also risks limiting the conditions for the formation of knowledge that transcends the unproblematically formal.

The third perspective concerns the management of teaching and the ability to have a strategic overview. To want to lead someone in a certain direction or towards certain goals is to initiate social influence. More difficult is to calculate the consequences, as a significant part of the influence also comes from the ones taught. Thus it could be argued that what students learn first and foremost in work-based education is about social forms of knowledge for credibility, reliability and personal recognition in the attempts to create a subject-related commitment and interest. Criticism and resistance - as well as perceived failures – can in this context be perceived as necessary parts in both the negotiation of what the teaching should be and what it can be expected to lead to. Resistance also is the key to an understanding of the personal conditions for the professional role and its operational position.

BILAGOR A-K



Information till KPU-studenterna angående studien om lärande av yrkeskunskap i VFU

Inledning

Forskningsprojektet, med arbetstiteln "Ämneslärarstudenters lärande av yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning" är en studie som inleds vårterminen 2018, och pågår till och med höstterminen 2019. Publicering väntas ske under vårterminen 2021. Studien orienteras mot frågor om hur ämneslärarstudenter lär och utvecklar, men också förstår och tänker kring, ämneslärares yrkeskunskaper. För att få en inblick i studenternas lärande och utveckling över tid, är tanken att följa studenterna genom alla utbildningens VFU-perioder. Avsikten är att försöka fånga aspekter av lärandet genom olika typer av intervjuer men också genom t ex observationer med uppföljande samtal och reflektion.

Valet av undersökningsgrupp

Ämneslärarstudenterna inom den kompletterande pedagogiska utbildningen utgör en för studien närmast ideal grupp. Anledningarna till detta är flera, men här kan nämnas fördelen av att formella ämneskompetenser redan är etablerade, att det är en koncentrerad utbildning över tre terminer, att det finns god kontinuitet och växelverkan mellan utbildningsvetenskapliga kärnkurser och VFU, och att studenterna har hunnit etablera viss distans till egen tidigare skolgång inom ungdomsskolan.

Deltagande

Deltagande i studien innebär medverkan i olika typer av intervjuer (grupp eller enskilt), men också extra VFU-besök som omfattar observation med uppföljande samtal eller reflektion. Beroende på individuella och/eller kollektiva förutsättningar över utbildningstiden, t ex vid VFU utomlands eller i annan del av landet, kan vissa anpassningar behöva göras beträffande detaljer i studiens upplägg, dess kommunikationsformer och metod.

Efter vad som framgår i dagsläget omfattar deltagande i studien följande: (a) förberedande intervjuer i fokusgrupper, (b) observation med uppföljande samtal under VFU, (c) uppföljande intervjuer efter VFU, samt (d) eventuella kompletteringar i form av kortare berättelser, gestaltningar, eller reflektioner (i tal, skrift eller annan lämplig form). Med att studien omfattar närmare tre terminer finns förstås möjlighet att i fortlöpande samråd anpassa vissa moment utifrån rådande förutsättningar och villkor.

Efter de inledande intervjuerna i fokusgrupper, rörande förväntningar och föreställningar om lärandet av yrkeskunskaper i VFU, koncentreras undersökningen till utbildningens VFU-perioder. Värt att notera är att mina extra VFU-besök inte gäller bedömning och examination, utan i stället handlar om att via observation och gemensam reflektion försöka förstå och förklara hur studenter lär och utvecklar sina yrkeskunskaper.

Vid nämnda extra VFU-besök behövs en lektion för att se studenten leda undervisning, samt möjlighet till ett uppföljande trepartssamtal (varvid jag, student och handledare deltar). Samtalet beräknas ta 45 till 60 minuter i anspråk, och genomförs med närhet till den observerade lektionen. Under observationerna i klassrummet för jag fortlöpande anteckningar, tänkta att fungera som möjliga utgångspunkter i det uppföljande samtalet. För att analytiskt kunna hantera materialet från trepartssamtalen liksom övriga intervjuer, kommer dessa att spelas in på diktafon eller fickminne.

Etik och hantering av insamlat material

Allt material kommer att hanteras utifrån forskningsetiska riktlinjer. Det sistnämnda innebär bland annat informerat samtycke och frivillighet beträffande deltagande, anonymisering och beaktande av deltagares integritet, konfidentialitet, säker uppgifts- och materialhantering samt gallring/destruktion av forskningsmaterial enligt gällande regler (efter studiens slutförande).

Det bör understrykas att studiens fokus ligger på *lärande och utveckling av yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. Studien behandlar därmed inga frågor eller uppgifter som skulle kunna uppfattas vara känsliga, eller falla under t ex etikprövningslagen (2003:460) eller personuppgiftslagen (1998:204; 2008:192, se även GDPR Dataskyddsförordning från 2018-05-25).

Intyg rörande deltagande

Studenters deltagande i studien är givetvis mycket uppskattat. Intyg om deltagande kommer att utgå till de studenter som fullföljer studien.

Om någon ytterligare student skulle vilja delta...

Förhoppningsvis ger ovanstående beskrivning en god uppfattning om innehållet i vårt gemensamma samtal vid informationsmötet fredagen den 16/2. Skulle det finnas behov av förtydligande, eller att det uppkommer frågor, är ni naturligtvis hjärtligt välkomna att höra av er. Skulle dessutom ytterligare någon se möjlighet att delta i studien, så tveka inte att höra av er via mail.

Vänliga hälsningar

Paul Strand

Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet

paul.strand@uvet.lu.se



Till handledare för student som deltar i studie om lärande i VFU

Under perioden vt 2018 till och med ht 2019 deltar några av ämneslärarstudenterna i en studie om lärande i verksamhetsförlagd utbildning. Studien, som ligger inom ämnet utbildningsvetenskap och utgör del i ett avhandlingsarbete, handlar om hur ämneslärarstudenter i den kompletterande pedagogiska utbildningen lär och reflekterar över sina yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Det rör sig alltså om en studie som riktar uppmärksamhet mot olika sätt förstå, lära och tänka kring yrkeskunskaper. För att få en uppfattning om studenternas lärande, avser jag att följa studenterna över längre tid, och försöka fånga aspekter av lärandet genom olika typer av intervjuer men också genom observationer med tillhörande samtal och reflektion.

Under verksamhetsförlagda delar i utbildningen, syns det särskilt värdefullt att få göra observationer av studentens undervisning, men därtill också att få följa upp dessa observationer i samtal om hur yrkeskunskaper framträder i den egna yrkesutövningen. Detta innebär att studenter som medverkar i studien kommer att få ett extra VFU-besök av mig i varje VFU-period. Skillnaden jämfört ett vanligt VFU-besök ligger i att mitt besök orienteras mot processer som rör lärandet och utvecklingen av yrkeskunskaper, inte bedömning och examination utifrån kursens lärandemål.

Vid det extra VFU-besöket behövs en lektion för att se studenten i undervisning, samt möjlighet till ett uppföljande trepartssamtal (varvid jag, student och handledare ingår). Trepartssamtalet gäller studentens pågående lärande och utveckling av yrkeskunskaper. Handledarens roll i samtalet kan vara att bidra med övergripande perspektiv på studentens lärande och utveckling under den aktuella VFU-perioden. Det kan också vara att (utifrån rådande omständigheter) uppmärksamma särskilt intressanta inslag i lärandet, eller tillföra synpunkter rörande studentens utveckling av yrkeskunskaper. Samtalet beräknas ta 45 till 60 minuter i anspråk, och behöver ske med närhet till den observerade lektionen. För att analytiskt kunna hantera materialet från uppföljande samtal och reflektioner, kommer samtalen att spelas in på diktafon eller fickminne.

Allt insamlat material kommer att hanteras utifrån forskningsetiska riktlinjer. Dessa riktlinjer innebär bland annat informerat samtycke och frivillighet i fråga om deltagande, anonymisering och beaktande av

deltagares integritet, konfidentiell och säker uppgifts- och materialhantering samt gallring/destruktion av forskningsmaterial enligt gällande regler (efter studiens slutförande).

Det bör understrykas att studiens fokus ligger på *lärande och utveckling av yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. Studien behandlar därmed inte frågor eller uppgifter som kan uppfattas vara känsliga, eller falla under t ex etikprövningslagen (2003:460) eller personuppgiftslagen (1998:204; 2008:192, se även GDPR Dataskyddsförordning från 2018-05-25).

Förhoppningsvis ger ovanstående beskrivning en god uppfattning om vad studien går ut på – och hur den påverkar deltagande studenter och er som handledare. Skulle det finnas behov av förtydligande, eller att det uppkommer frågor med anknytning till studien, är ni varmt välkomna att höra av er.

Vänliga hälsningar

Paul Strand
Forskarstuderande
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
paul.strand@uvet.lu.se

Handledare är

Anders Persson
Professor i utbildningsvetenskap
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
anders.persson@uvet.lu.se

Sinikka Neuhaus
Utbildningschef och universitetslektor
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
sinikka.neuhaus@uvet.lu.se



Till handledare för student som deltar i studie om lärande av praktiska yrkeskunskaper i VFU

Under perioden vt 2018 till och med ht 2019 deltar några av ämneslärarstudenterna i en studie om lärande i verksamhetsförlagd utbildning. Studien, som ligger inom ämnet utbildningsvetenskap och utgör del i ett avhandlingsarbete, handlar om hur ämneslärarstudenter i den kompletterande pedagogiska utbildningen lär och reflekterar över sina yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Det rör sig alltså om en studie som riktar uppmärksamhet mot olika sätt förstå, lära och tänka kring yrkeskunskaper. För att få en uppfattning om studenternas lärande, behöver jag att följa studenterna över längre tid, och försöka fånga aspekter av lärandet genom både intervjuer och observationer, med tillhörande uppföljningssamtal och reflektion.

Under verksamhetsförlagda delar i utbildningen, syns det särskilt värdefullt att få göra observationer av studentens undervisning, men därtill också att få följa upp dessa observationer i samtal om hur yrkeskunskaper framträder i den egna yrkesutövningen. Detta innebär att studenter som medverkar i studien kommer att få ett extra VFU-besök i varje VFU-period. Skillnaden jämfört ett vanligt VFU-besök ligger i att mitt besök orienteras mot processer som rör lärandet och utvecklingen av yrkeskunskaper, inte bedömning och examination utifrån kursens lärandemål.

Vid det extra VFU-besöket behövs en lektion för att se studenten i undervisning, samt om möjligt ett uppföljande trepartssamtal (varvid jag, student och handledare ingår). Treparsamtalet gäller studentens pågående lärande och utveckling av yrkeskunskaper. Handledarens roll i samtalet kan vara att bidra med övergripande perspektiv på studentens lärande och utveckling under den aktuella VFU-perioden. Det kan också vara att (utifrån rådande omständigheter) uppmärksamma särskilt intressanta inslag i lärandet, eller tillföra synpunkter rörande studentens utveckling av yrkeskunskaper. Samtalet beräknas ta 45 till 60 minuter i anspråk, och behöver ske med närhet till den observerade lektionen. För att analytiskt kunna hantera materialet från uppföljande samtal och reflektioner, kommer samtalen att spelas in på diktafon eller fickminne.

Allt insamlat material kommer att hanteras utifrån forskningsetiska riktlinjer. Dessa riktlinjer innebär bland annat informerat samtycke och frivillighet i fråga om deltagande, anonymisering och beaktande av

deltagares integritet, konfidentiell och säker uppgifts- och materialhantering samt gallring/destruktion av forskningsmaterial enligt gällande regler och rutiner (efter studiens slutförande).

Det bör understrykas att studiens fokus ligger på *lärande och utveckling av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. Studien behandlar därmed inte frågor eller uppgifter som kan uppfattas vara känsliga, eller falla under t ex etikprövningslagen (2003:460) eller personuppgiftslagen (1998:204; 2008:192), eller GDPR Datskyddsförordning från 2018-05-25.

Förhoppningsvis ger ovanstående beskrivning en god uppfattning om vad studien går ut på – och hur den påverkar deltagande studenter och er som handledare. Skulle det finnas behov av förtydligande, eller att det uppkommer frågor med anknytning till studien, är ni varmt välkomna att höra av er.

Vänliga hälsningar

Paul Strand
Forskarstuderande
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
paul.strand@uvet.lu.se

Handledare

Anders Persson
Professor i utbildningsvetenskap
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
anders.persson@uvet.lu.se

Sinikka Neuhaus
Utbildningschef och universitetslektor
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
sinikka.neuhaus@uvet.lu.se



Till handledare för student som deltar i studie om lärande av praktiska yrkeskunskaper i VFU

Under perioden vt 2018 till och med ht 2019 deltar några av ämneslärarstudenterna i en studie om lärande i verksamhetsförlagd utbildning. Studien, som ligger inom ämnet utbildningsvetenskap och utgör del i ett avhandlingsarbete, handlar om hur ämneslärarstudenter i den kompletterande pedagogiska utbildningen lär och reflekterar över sina yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning. Det rör sig alltså om en studie som riktar uppmärksamhet mot olika sätt förstå, lära och tänka kring yrkeskunskaper. För att få en uppfattning om studenternas lärande, behöver jag följa studenterna över längre tid, och försöka fånga aspekter av lärandet genom såväl observationer som intervjuer.

Under verksamhetsförlagda delar i utbildningen, är det särskilt värdefullt att få göra observationer av studentens undervisning, men därtill också att få följa upp dessa observationer i samtal om hur lärande av praktiska yrkeskunskaper sker i den egna yrkesutövningen. Detta innebär att studenter som medverkar i studien kommer att få ett extra VFU-besök i varje VFU-period. Skillnaden jämfört ett vanligt VFU-besök ligger i att mitt besök orienteras mot processer som rör lärandet och utvecklingen av yrkeskunskaper, inte bedömning och examination utifrån kursens lärandemål.

Vid det extra VFU-besöket behövs en lektion för att se studenten i undervisning, samt om möjligt ett uppföljande trepartssamtal (varvid jag, student och handledare ingår). Trepartssamtalet gäller studentens pågående lärande och utveckling av yrkeskunskaper. Handledarens roll i samtalet kan vara att bidra med övergripande perspektiv på studentens lärande och utveckling under den aktuella VFU-perioden. Det kan också vara att (utifrån rådande omständigheter) uppmärksamma särskilt intressanta inslag i lärandet, eller tillföra synpunkter rörande studentens utveckling av yrkeskunskaper. Samtalet beräknas ta 45 till 60 minuter i anspråk, och behöver ske med närhet till den observerade lektionen. För att analytiskt kunna hantera materialet från uppföljande samtal och reflektioner, kommer samtalen att spelas in.

Allt insamlat material hanteras utifrån gällande forskningsetiska riktlinjer. Dessa riktlinjer innebär bland annat informerat samtycke och frivillighet i

fråga om deltagande, anonymisering och beaktande av deltagares integritet, konfidentiell och säker uppgifts- och materialhantering samt gallring/destruktion av forskningsmaterial enligt gällande regler och rutiner (efter studiens slutförande).

Det bör understrykas att studiens fokus ligger på *lärande och utveckling av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning*. Studien behandlar därmed inte frågor eller uppgifter som kan uppfattas vara känsliga, eller falla under t ex etikprövningslagen (2003:460) alternativt personuppgiftslagen (1998:204; 2008:192), eller GDPR Dataskyddsförordning från 2018-05-25.

Förhoppningsvis ger ovanstående beskrivning en god uppfattning om vad studien går ut på – och hur den påverkar deltagande studenter och er som handledare. Skulle det finnas behov av förtydligande, eller att det uppkommer frågor med anknytning till studien, är ni varmt välkomna att höra av er.

Vänliga hälsningar

Paul Strand
Forskarstuderande
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
paul.strand@uvet.lu.se

Handledare

Anders Persson
Professor i utbildningsvetenskap
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
anders.persson@uvet.lu.se

Sinikka Neuhaus
Utbildningschef och universitetslektor
Utbildningsvetenskapliga inst. vid Lunds universitet
sinikka.neuhaus@uvet.lu.se

Observationsguide VFU 1 vt 2018

1	Ledarskap och förtroende (jfr auktoritet/utstrålning/karisma)
2	Att skapa intresse och delaktighet (egen inställning till ämnet – elevernas relation till ämnet)
3	Anpassad undervisning (rätt nivå) – ämnesurval och organisation av undervisning
4	Kommunikation och mötet med eleverna – att skapa en lärande dialog – bra förklaringar
5	Att hantera tillfälligheter – och oförutsedda situationer

Observationsguide VFU 2 ht 2018

Ledarskap och förtroende (jfr auktoritet/utstrålning/karisma) (suveränitet, auktoritet, auktoritetskonflikter – utmaningar från handledare och/eller elever, diskrepanser i uppfattningar om skälighet i förhållande till etablerade rutiner (handledarens ordinarie undervisning))

Att skapa intresse och delaktighet (egen inställning till ämnet – elevernas relation till ämnet) (hur skapas engagemang: eget förhållningssätt och egna strategier – och att försöka påverka elevernas förhållningssätt och inställningar)

Anpassad undervisning (rätt nivå) – ämnesurval och organisation av undervisning (jfr suveränitet, beslutsrätt och möjlighet till urval och organisation av verksamheten – och medvetna anpassningar)

Kommunikation och mötet med eleverna – att skapa en lärande dialog – bra förklaringar (kunskapssyn och undervisningsstrategier: idéer och föreställningar om lärande, kunskapsbildning och kommunikationens roll och betydelse... innehåll, former)

Att hantera tillfälligheter – och oförutsedda situationer (att möta frågor och situationer som på ett eller annat sätt är oväntade, utan tydliga gränser/struktur, eller svåra att hantera utifrån den komplexa kravbilden beträffande professionalitet och lärarens ansvar)

Extra: Att förstå – och i praktiker kunna agera i – rollen som VFU-student (...möjligheter och begränsningar i lokala förutsättningar för att studenten ska lära sig praktiska yrkeskunskaper)

Observationsguide VFU 3 vt 2019

Ledarskap och förtroende (jfr auktoritet/utstrålning/karisma) (suveränitet, auktoritet, auktoritetskonflikter – utmaningar från handledare och/eller elever, diskrepanser i uppfattningar om skälighet i förhållande till etablerade rutiner (handledarens ordinarie undervisning))

Att skapa intresse och delaktighet (egen inställning till ämnet – elevernas relation till ämnet) (hur skapas engagemang: eget förhållningssätt och egna strategier – och att försöka påverka elevernas förhållningssätt och inställningar)

Anpassad undervisning (rätt nivå) – ämnesurval och organisation av undervisning (jfr suveränitet, beslutsrätt och möjlighet till urval och organisation av verksamheten – och medvetna anpassningar)

Kommunikation och mötet med eleverna – att skapa en lärande dialog – bra förklaringar (kunskapssyn och undervisningsstrategier: idéer och föreställningar om lärande, kunskapsbildning och kommunikationens roll och betydelse... innehåll, former)

Att hantera tillfälligheter – och oförutsedda situationer (att möta frågor och situationer som på ett eller annat sätt är oväntade, utan tydliga gränser/struktur, eller svåra att hantera utifrån den komplexa kravbilden beträffande professionalitet och lärarens ansvar)

Extra: Att förstå – och i praktiker kunna agera i – rollen som VFU-student (...möjligheter och begränsningar i lokala förutsättningar för att studenten ska lära sig praktiska yrkeskunskaper)

Intervjufrågor vid uppföljande intervjuer VFU 2

1. Hur vill du beskriva ditt lärande av praktiska yrkeskunskaper, så här långt i utbildningens VFU?
2. Hur tänker du om handledningen som möjlighet för att främja lärandet av praktiska yrkeskunskaper?
3. Hur tänker du om dina framträdande kvaliteter i egen undervisning?
4. Hur påverkar samspelet med lärarkollegerna (kollegiet) ditt lärande av praktiska yrkeskunskaper?

1. Hur har utbildningen påverkat ditt sätt att planera och genomföra undervisning?
2. Använder du dig av några speciella strategier i din undervisning? Hur tänker du – mera övergripande - om iscensättning och genomförande av din undervisning?
3. Ge ett positivt exempel på elevernas utbyte av din undervisning.
4. Ge ett positivt exempel på ditt eget utbyte av din undervisning.
5. Hur vill du beskriva dig själv som blivande lärare? Vilka är dina utmärkande egenskaper – i undervisning och skolmiljö?

Tematisk struktur i pilotintervju

Analysen av undersökningens pilotintervju indikerade att studenternas förväntningar på sitt lärande av praktiska yrkeskunskaper går att redovisa i ett antal tematiska axlar. Vad dessa axlar synliggör är inte bara det anförda temat (som innehåll), utan också föreställningar om att lärandet sker i ett spänningsfält mellan två poler, där studenterna fortlöpande tycks behöva göra avvägningar för att få praktiken att fungera. Analysen synliggjorde följande tematiska axlar:

Förutsättningar för kommunikativt utbyte

De egna ämneskunskapernas relevans ----- Eleverna förförståelse och ämnesperspektiv

Ämnesdidaktisk kompetens

Att själv veta och kunna ----- Förmåga att ”fånga” och lära ut ämnet till eleverna

Socialt engagemang och relationer (pathos)

Förmågan att signalera entusiasm ----- Social respons från eleverna

Självinsikt och ”elevinsikt”

Att kunna ”se” och förstå sig själv ----- Att kunna ”se” och förstå klassen och individerna

Undervisningens dynamik

Behovet av kontroll, förutsägbarhet, stabilitet ----- Flexibilitet och hantering av det oväntade

Överblick – i nuet och i helheter

Prestera undervisning här och nu ----- Långsiktiga strategier, ”ordningar”, processkontroll

Aktivitet och lärande

Att iscensätta aktiviteter ----- Att få till stånd lärande och (personlig) reflektion

Den tysta kunskapen (om yrkesrollen)

Att vara i studentrollen ----- Att i praktiken börja förstå den professionella kunskapen

Kodnyckel vid färgkodning (analysens första steg)

1. Ramfaktorteoretisk inramning och lokal kultur: skolans anda/etos och ev. synbara styrningsmekanismer i den skolmiljö där studenten lär sig att undervisa? Vilka framträdande drag kan identifieras i den institutionella kultur där studenten lär sig undervisa? Vad signaleras i den fysiska skolmiljön rörande självbild och självförståelse? **KOD: [INGEN FÄRG]**

2. Aktörernas roller och positioner. Hur de olika aktörerna (student, handledare, elever) intar, bevakar och framträder i sina roller och positioner. **KOD: [BLÅ]**
Förekommande begrepp: roll, rolltolkning, position, *face*/persona, *body*, signaler *given/given off*, expressiv kontroll, *flood out*, primärt/sekundärt etos.

3. Undervisningens *framing* och ”praktik”. Hur studenten iscensätter och erbjuder/bedriver verksamhet och ämne, kommunikation och interaktion i undervisningen. **KOD: [GRÖN]**

- Vad är det som fokuseras/uppmärksammas i undervisningen?
- I vilka former (på vilket sätt) erbjuder studenten eleverna ämnet?
- Vilka former för kommunikation och interaktion aktiveras och praktiseras i undervisningen? (och av vem)
- Vilken regi, koreografi, dramaturgi?

Förekommande begrepp: *framing*, interaktionsordning, *performance* inkl. intrycksstyrning, iscensättning, kommunikation och interaktion, meningserbjudande/*affordance*.

4. Vilka förhållningssätt, sociala attityder, anständighetsnormer och beteendekoder aktiveras i mötet/interaktionen mellan student och elever – respektive student och handledare? Vilken är – hos olika aktörer – acceptansen/respekten/förtroendet för det som sker i undervisningen?

- När kan man – med avseende på vad studenten leder undervisningen mot – tala om följsamhet, delade föreställningar, stödjande samspel, förutsägbarhet, ordningar, ritual? **KOD: [GUL]**
- När framträder motstånd eller (för studenten) utmaningar och provokationer från eleverna – eller handledaren? **KOD: [RÖD]**
- När framträder situationer av sårbarhet, osäkerhet, oklarhet/förvirring, eller behov av förhandling av t ex roller, koder eller ämnesinnehåll eller undervisningens former? **KOD: [GRÅ]**

Förekommande begrepp: koder, normer, attityder, *frame* (jfr *frame dissolution*/dissonans), samspel, samförstånd, dynamik, *power work/force*, konfrontation, förhandling, undvikande.

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Previously published in the Series:

17. Rietz, Louise 2021. "Det handlar om vår framtid". *Hur elevers scientific literacy kan utvecklas genom SNI-argumentation i kemiundervisning.*
16. Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg, Martin Malmström (red.) 2021. *Ögonblick. En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten.*
15. Magnus Grahm 2021. *Den moderna skolans framväxt – 1960-talets förändringar i de gymnasiala skolformerna.* Red: Roger Johansson, Esbjörn Larsson, Hans Teke
14. Örbring, David 2020. *Making a curriculum – A study of knowledge in Swedish School geography.*
13. Svensson, Eva 2020. *Lärares användning av digitala resurser i undervisningen – "Kombinationen av ett praktiskt verktyg och en skicklig lärare".*
12. Lagerholm, Charlotte 2020. *Tryckt bild eller avbildat tryck? Visuella representationer av begrepp relaterade till tryck i fysikläroböcker för högstadiet.*
11. Malm, Mimmi 2020. *Barn resonerar kring naturvetenskapliga fenomen – I sagans värld på förskolan.*
10. Lundberg, Janna 2020. *Samhällskunskap för alienerad elit – Observationsstudie av Särskilda läroverket.*
9. Blennow Katarina 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching.*
8. Ollinen, Karin 2019. *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik – Lärares beskrivningar och hur deras TPACK påverkar undervisningen.*
7. Teke, Hans 2019. *Increasing Ethical Awareness – The Enhancement of Long-Term Effects of Ethics Teaching: A Quantitative Study.*
6. Karlsson, Ingemar 2019. *Elever i matematiksvårigheter – Lärare och elever om låga prestationer i matematik.*
5. Lind, Johan 2019. *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser – Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat.*
4. Abrahamsson, Cristian 2019. *Elevenngagemang ur ett NO-lärarperspektiv – Hur lärare uppfattar elevers engagemang och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen.*
3. Bosseldal, Ingrid 2019. *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.*
2. Pennegård, Eva 2019. *Att se undervisningen genom elevernas ögon – En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet.*
1. Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.*

Det är lätt att man tänker att studenter lär sig det som står i kursplanerna. Denna avhandling ifrågasätter om så är fallet, åtminstone när vi tittar in i ämneslärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. Det skrivna ordet är något annat än praktiken. Dessutom är det som händer i interaktionen med elever och kolleger knappast något som studenterna kan förutse – även om erfarenheten på sikt gör skillnad. Samtidigt följer dagens skola och högre utbildning en rationalistisk styrningsmodell som kommit att marginalisera sociala kunskapsformer – alternativt göra även dessa till föremål för ovillkorlig målstyrning. Om vad det innebär för studenternas lärande i praktiken, men också för skolan och lärarprofessionen, berättar denna avhandling.



LUND
UNIVERSITY



LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 18
ISBN 978-91-89415-06-5
ISSN 2002-6323