

»Lost in translation?«

Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk

PER LINDQVIST OCH ULLA KARIN NORDÄNGER
Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar

Sammanfattning: Syftet med föreliggande artikel är att visa på möjliga broar mellan lärares person- och kontextbundna praktiska kunnande och en presumtiv generell lärarkunskap. Inom ramen för två forskningsprojekt och med hjälp av flera olika metoder har data kring lärares praktiska kunnande samlats in. För det första relateras data till Martin Bubers resonemang kring erfarenhet som insikt. Lärarnas vilja och förmåga till närvaro, önskan att uppnå en relation, förs fram som ett avgörande inslag i deras praktiska kunnande. För det andra uppmärksammas lärares användningar av metaforer för att beskriva kärnan i sitt kunnande. I artikeln diskuteras hur dessa sätt att tala om praktiken kan bidra till ett gemensamt professionellt lärande. Bland annat visas på användningen av »levande metaforer« som en sådan möjlighet.

Kan lärares praktiska kunnande formuleras verbalt och i sådana fall hur? Kan lärares praktiska kunnande överföras till nya yrkesgenerationer och lyftas ut över lärarutbildningens magiska gränser, det vill säga över den ständigt uppmärksammade klyftan mellan akademi och verksamhetsfält? Utifrån dessa frågor förde vi periodvis under åren 2003–06 intensiva samtal med 41 lärare. Ramen för dessa samtal utgjordes av två forskningsprojekt¹ vilkas syfte var att utveckla kunskap kring det praktiska kunnandets relation till språket.

Forskning om praktiskt yrkeskunnande handlar, trots objektets svårfångade karaktär, om något helt avgörande i samhällets och enskilda människors utveckling. Hur lär vi oss av vår och andras erfarenhet? När lär vi oss av andra? Hur och när omprövar vi våra perspektiv? Tror vi överhuvudtaget på möjligheten att detta sker? Att studera mekanismerna bakom detta kan jämföras med grundforskning kring hur människan förändrar sin värld, skriver Hammarén (2002). Att med utgångspunkt i lärares beskrivningar av sina handlingar och erfarenheter diskutera hur lärares kunnande växer, förändras och överförs har blivit en central uppgift i en ökande flora av forskning kring lärares arbete (Feiman-Nemser 1990; Grimmet & MacKinnon 1992; Brown & McIntyre 1993; Cochran-Smith & Lytle 1999; Magnusson 1999; Munby, Russell & Martin 2001; Fenstermacher 2001; Jordell 2003; Håkansson 2004;

Lindberg & Olofsson 2005; El Gaidi 2007). Huvudfrågorna inom detta forskningsområde har kommit att handla om praktiskt kunnande och om sådant överhuvudtaget kan de-personifieras, de-kontextualiseras eller överföras och vad som egentligen ryms inom definitioner av generell kunskap, allmän kompetens och praktiskt kunnande för just lärare?

I artikeln väljer vi att använda begreppen *kunnande* och *kunskap* i enlighet med Molanders (1996) försök till distinktion, där han menar att kunnande knyts till handling och utmärks av rörelse och dynamik (knowing) medan kunskap (knowledge) har en mer kognitiv och stabil karaktär. Syftet är att visa på möjliga broar mellan lärares person- och kontextbundna praktiska kunnande och en presumtiv generell lärarkunskap. Vi vill visa på vilka slags erfarenheter lärare beskriver som centrala för upplevt yrkeskunnande, åskådliggöra hur dessa erfarenheter formuleras samt pröva om och hur dessa sätt att tala om erfarenheter kan ses som yrkesspråk och som potential för yrkeslärande.

Vi riktar för det första in oss på relationen mellan vad som kallas *erfarenhet* och *lärares praktiska kunnande*. Med hjälp av exempel hämtade från våra studier, kopplade till framför allt Buber (1994), diskuterar vi fenomenet erfarenhet utifrån den övergripande frågan: Är *erfarenhet* ett enhetligt begrepp? Vi utgår sedan från en slags erfarenhet, den Buber kallar insikt, och betraktar ånyo vårt empiriska material. Med god hjälp av idéer lånade från Honneth (2003) och Fibæck Laursen (2004) för vi fram lärarnas vilja och förmåga till närvaro, önskan att uppnå en relation, strävan efter det som Honneth (2003) kallar *intersubjektiv öppenhet* som en avgörande ingrediens i lärares praktiska kunnande.

För det andra relaterar vi det erfarenhetsbaserade yrkeskunnandet till förekomsten och utvecklingen av lärares yrkesspråk. I läsningen av intervjuutskriften konstaterade vi att lärarnas utsagor var såväl kvantitativt omfattande som kvalitativt uttrycksfulla. De många, långa och innehållsrika berättelserna kan ställas mot ett ganska allmänt förekommande uttalande i diskussionen om lärares kunskap, nämligen att lärare saknar ett utvecklat yrkesspråk (se t ex Lortie 1975, Colnerud & Granström 2002, Utbildnings- och Kulturdepartementet 2005, Åman 2006) och att stora delar av deras kunskap betecknas som »tyst» (Polanyi 1967).

Forskning som studerar lärares arbete konstaterar gång på gång att kunskapen är praktisk, baseras på egna erfarenheter, och har en stark relation till den komplexa och situerade praktiken, vilket leder till antagandet att lärares gemensamma kunskapsutveckling och yrkesspråk förblir outvecklade, för att inte säga obefintliga. För lärare verkar det alltså inte finnas möjlighet att utveckla ett fackspråk där gemensamma och exakta begrepp kan användas som skarpslipade verktyg för att hantera en arbetsvardag, överföra en erfarenhet från en situation till en annan eller hävda status på den professionella arenan. I styrnings- och policyretoriken (se t ex OECD 2005) runt lärararbetet hävdas emellertid med kraft den gemensamma kärnans existens (jfr införandet av »allmänt utbildningsområde» som gemensam kunskapsbas i svensk lärarutbildning; SOU 1999:63).

Finns då ingen möjlighet att utveckla generell kunskap ur praktiskt erfaret kunnande? När vi tittar på våra, med intervjuutskrifter till brädden fyllda, pärmar, och när vi läser berättelser genomströmmade av engagemang och passion, genomsyrade av professionella reflektioner och exempel. Och när vi ser att vi faktiskt förstår, att vi förstår så att huden knotttrar sig, kan vi inte annat än ifrågasätta talet om lärares avsaknad av yrkesspråk.

Selander (2005) menar att språkbruket i en social yrkesverksamhet är elastiskt och består av något mer än definitioner och strikta klassificeringar. Kanske borde vi, som Selander hävdar, på ett mer adekvat och ödmjukt sätt närma oss den särskilda problematik som yrkesspråkande innebär? Kanske handlar den påstådda avsaknaden av yrkesspråk istället om att något väsentligt går förlorat i transponeringen mellan berättelserna och vad som traditionellt karaktäriseras som »professionellt yrkesspråk». Kanske förloras det avgörande innehållet i själva översättningsprocessen?

I våra studier, liksom i andras (se t ex Elbaz 1983, Munby & Rusell 1990, Craig 2005), kan vi se att lärare som beskriver kärnan i sin kompetens till stor del använder sig av exempel, liknelser, analogier och metaforer. Vill vi därför, för det tredje, uppmärksamma dessa sätt att tala om praktiken och undersöka om, och i sådana fall hur, ett sådant språkbruk kan bidra till ett gemensamt professionellt lärande. Bland annat vill vi visa på användningen av »levande metaforer» (jfr Pramling 2006) som en möjlighet.

EMPIRISKT UNDERLAG

I två olika projekt har vi fört samtal med lärare från den svenska grundskolan om deras arbete och kunskap. I det första projektet som pågick 2003–04 samlade vi in så kallade *life stories* (se Goodson & Sykes 2001) från 25 lärare (i huvudsak ämneslärare). I det andra projektet deltar 16 lärare från samtliga stadier. Projektet, som pågår 2005–08, innehåller olika former av samtal med lärarna. För det första med hjälp av *e-delphimetoden*², för det andra i form av så kallade *dialogseminarier* (se Göranson 2006) och för det tredje i samtal om videofilmade situationer i lärarens vardagliga arbete, så kallad *stimulated recall* (se Calderhead 1981).

Under fem års tid har vi alltså i olika former samtalat med lärare. Livsberättelser och stimulated recalls har samlats in genom enskilda och upprepade intervjuer. Under e-delphistudien användes e-post som medium för att samtala med grupper av lärare, och i dialogseminarierna träffades lärargrupper för att föra en dialog kring sina professionella kunskaper. Samtliga samtal har registrerats med hjälp av video, mp3 eller IKT. I samband med dialogseminarierna producerade lärarna texter som samlades in. Vid varje seminarium fördes dessutom protokoll.

ERFARENHET OCH INSIKT

Om man frågar verksamma lärare vad »en duktig lärare kan» och var en potentiell yrkesmedlem i så fall kan införskaffa denna kunskap, kunnande får man det för den högskoleförlagda utbildningen nedslående svaret att en

tredjedel handlar om vad lärarna betecknar som »personliga» eller »medfödda» egenskaper som överhuvudtaget inte låter sig utläras (eller läras in), att mindre än en tiondel av de föreslagna kunskaperna kan inhämtas under de högskoleförelagda delarna av lärarutbildningen, de så kallade *teoretiska* delarna och att resten av lärares kunskap utvecklas endast inom den praktik där studenten senare skall verka (Nordänger 2005). En liten mängd teoretiska studier adderade med en betydligt större mängd praktiska erfarenheter skulle alltså sammantagna resultera i en bra lärare.

Den mest verksamma ingrediensen i den formella utbildningen till lärare verkar alltså, åtminstone om man frågar lärare på fältet och studenter i lärarutbildningen, vara den verksamhetsförelagda delen av utbildningen, det som traditionellt kallas praktiken. »Det är där man lär sig något» (Lindqvist & Nordänger 2003 s 1). Lärarstudenter beskriver denna källa till erfarenhet som nyckeln till lärares kunskap. Också verksamma lärare menar att det är systematiserade erfarenheter som i vardagen kokats ned till rutiner, som bildar basen för framgångsrika verksamheter.

Men konceptet stämmer inte alltid. Ekvationen går inte jämt upp. Mängden erfarenhet och utvecklandet av lärares kunnande och kunskap verkar inte alltid åtföljas som kvantitativa mått eller parallella utvecklingslinjer. Och i de fall (de allra flesta, enligt vår egen erfarenhet som forskare inom området) där ökad erfarenhet faktiskt också medför en kvalitetsmässig förstärkning av kompetensen (se t ex Almozlino & Rich 1998, Berliner 1987), verkar det inte vara den enda verksamma ingrediensen. Inom forskning som studerar »expertkunskaper» hävdas att erfarenhet och skicklighet inte är samma sak (Lampert & Clark 1990, Berliner 1987, Horvath & Sternberg 1995). Erfarenhet är dock viktig eftersom den ger förutsättningar för lärare att utveckla skicklighet (expertise). Läraren kan inte uppnå expertstadiet förrän samtliga stadier från novis till expert genomgåtts (Dreyfus & Dreyfus 1986). Erfarenhet verkar alltså vara en nödvändig, men inte tillräcklig, förutsättning för skicklighet och man kan fråga sig om allt det vi kallar erfarenhet verkligen beskriver samma typ av fenomen eller upplevelser. Kanske är det en viss sorts erfarenhet som måste ha tillägnats för att någon ska uppfattas som en skicklig praktiker.

En vanlig syn på hur erfarenhet kan indelas i olika kvalitativa nivåer är att erfarenhet som på ett eller annat sätt kombineras med reflektion har ett högre värde. Ofta utgår sådana resonemang från Deweys (1997) idéer om erfarenhet och tänkande. Han menar att erfarenheten omfattar ett aktivt element – man gör erfarenheter – och ett passivt element – man går igenom något. Att göra erfarenhet innebär att man medvetet prövar eller försöker något som innebär en förändring. När följderna av en förändring reflekteras får själva omvandlingen en betydelse och vi lär oss något. Erfarenhet via impulser eller tillfälligheter är däremot enligt Dewey nyckfulla och blinda. Det finns inget före eller efter sådana erfarenheter, inget som blickar bakåt eller framåt och följaktligen finns ingen mening och inte heller något lärande. Att lära av erfarenheter är istället att reflektera, d.v.s. att göra framåt- och bakåtsyftande kopplingar mellan det vi gör och dess följder.

I ett avsnitt av våra inledande samtal med lärarna skissade vi på ett tomt ritpapper upp en cirkel, satte pennspetsen i mitten av cirkeln och frågade: Om hela cirkeln är ditt lärararbete, där du i olika situationer genomför olika typer av handlingar, hur ser det då ut när du är här, i mitten av cirkeln, i mitten av ditt arbete, i kärnan av ditt kunnande? Vi läser i beskrivningarna:

Och det funkar, du får en känsla av att det funkar, så är det någon andäktig blick, någons huvud som annars är nonchalant, reser på sig och tittar och ger dig fokus, sätter dig i fokus. Och då är det sådär små andäktiga och då på något sätt har man nuddat vid det där ljuvliga sättet att ... vad säger man? ... inte aha upplevelser Att här var någonting ... vad var detta? Det känns som om något gott har snuddat, något viktigt, något värdefullt. Men det är ju så i livet också, det man i de bästa ögonblicken kan få känna, när man når fram, blir sedd och förstådd ... just det här flödet mellan eleverna och mig. Det är väl därför många blir lärare – för att få uppleva någon gång det. (Läraryntervju 8, Lifehistorystudien)

Lärarnas utsagor om att befinna sig »mitt i» arbetet består av ögonblicksbilder. I ett nästan elektriskt ögonblick har läraren snuddat vid eller omslutits av en känsla av att vara mitt i. Dewey skulle kanske betrakta dessa ögonblicksbilder som nyckfulla impulser men för lärarna verkar dessa »tillfälligheter» framstå som betydelsebärande och nästan magiska. Dessa ögonblick verkar med andra ord innehålla en grundläggande mening för lärarna och därmed skulle de också potentiellt innehålla en källa till lärande.

Sådana erfarenheter framstår dock som ett erbjudande som bara kan tas emot utan att kombineras med strategisk planering eller medveten reflektion. I relation till Deweys indelning av erfarenheters kvalitativa nivåer framstår sådana impulsstyrda erfarenheter som passiva och de skulle därmed sakna potential för lärande. Men vad händer om man prövar att tänka tvärtom, att med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar av sådana magic moments pröva att vända på resonemanget och betrakta det till synes passiva och därmed också betydelselösa erfandet som i grunden aktivt och betydelsefullt?

De magiska momenten av insiktsfull närvaro, beskrivna som närmast himmelska ögonblick finns genomgående i vårt material. De är, som vi förstår det, avtryck av erfarenheter som har beröring med kärnan i lärares kunskap (och för de flesta lärare också upphov till tillfredsställelse i arbetet), det vill säga förmågan att upprätta en speciell sorts relation med eleverna. Per Fibæk-Laursen (2004 s 2007) menar att man velat avfärda sådana förmågor som tillfälligheter och förklarat dem som kopplade till »lärarens unika personlighet eller till en speciell kemi som av någon outgrundlig anledning uppstått mellan en lärare och en elev». De har därför betraktats som ointressanta ur ett professionellt pedagogiskt perspektiv. Fibæk-Laursen hävdar däremot att erfarenheter och beskrivningar av sådana flöden istället handlar om kärnan i den pedagogiska kompetensen och att vi därför måste utforska fenomenet och försöka ta reda på hur det utvecklas.

Ett sådant försök finner stöd hos religionsfilosofen Martin Buber som i sitt huvudverk *Jag och Du*³ diskuterar distinktionen mellan erfarenhet och ett tillstånd av relation som han beskriver som insikter:

Man säger, att människan lär känna sin värld. Vad betyder det? Människan far över tingens yta och lär känna dem. Hon hämtar från dem en kunskap om deras beskaffenhet, en erfarenhet. Hon lär känna hur tingen är. Men erfarenheter ensamma för icke världen till människan. Ty de för till henne endast en värld som består av Det och Det och Det, av Honom och Honom och Henne och Henne och Det. (Buber 1994 s 9 f)

Kan detta något vi ständigt refererar som erfarenheter röra sig om två, ibland nära sammankopplade, ibland kvalitativt åtskilda fenomen: *erfarenheter* och, vad Buber kallar, *insikter*? I det här fallet refererar, som vi förstår det, inte begreppet insikt till resultat av tillstånd då människan ser in i sig själv på jakt efter sammanhang (jfr Platons in-sikt som särskild kunskapsförmåga), utan tvärtom till resultat av ett tillstånd då människan orienterar sig utåt, då hon lever och erfar möten på ett annorlunda sätt. Mellanrummet, det vill säga delaktighet i relationer, är den sanna verkligheten enligt Buber, skriver Aspelin (2005 s 36). Kvalitén på kunskap handlar alltså inte i första hand om mängden av den erfarenhet som utgör dess grund, utan om kvalitén på erfarenheter i mellanrummet:

Ty den verkliga gränsen, som förvisso är en svävande, rörlig gräns, går varken mellan erfarenhet och brist på erfarenhet, eller mellan det som är givet och det som icke är givet, inte heller mellan Varats värld och Världarnas värld utan tvärs igenom alla områden mellan Du och Det: mellan närvaro och ting. (Buber 1994 s 19)

Buber (1994) menar att människans relation med världen i huvudsak kan delas in i två sätt att finnas i/närma sig den. Vårt jag kan konstitueras, återfinnas och agera i två skilda hållningar/relationer utifrån de grundläggande ordparen Jag–Du och Jag–Det. Världen kan alltså, enligt Buber, uppfattas som ting eller som delaktighet i relationer:

Världen är tvåfaldig för människan alltefter hennes tvåfaldiga hållning. Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala. Grundorden är inte enstaka ord utan ordpar. Det ena är ordparet Jag–Du. Det andra är ordparet Jag–Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det.

I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt.

Ty Jaget i grundordet Jag–Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag–Det. (Buber 1994 s 1)

Det förhållningssätt med vilket vi närmar oss världen konstituerar också den. De grundläggande ordparen säger inte något om en verklighet som skulle »bestå utanför dem, men när de uttalas skapar de en verklighet» (Buber 1994 s 1). Precis på samma sätt formerar de subjektet. Det finns inte »något Jag för

sig, utan endast Jaget i grundordet Jag–Du och Jaget i grundordet Jag–Det. När människan säger Jag menar hon ett av dessa båda» (Buber 1994 s 2). När vi talar om oss själva talar vi alltså, i samma andetag, också om i vilken av dessa båda positioner subjektet befinner sig, som åskådare eller som delaktig.

Om vi återvänder till lärarnas utsagor består nyckelorden i beskrivningarna av situationerna i cirkelns mitt inte av de upprepade erfarenheternas systematiska och reflekterade professionella kunskaper utan av närvaro, ett tillstånd av distanslös relation, »magical moments», de bästa ögonblicken. Stunder då man »når fram» och då läraren (!) blir »sedd och bekräftad». För det är ofta sig själv läraren refererar till när hon talar om att »bli till» i dessa Jag–Du möten.

Det känns som om något gott har snuddat, något viktigt, något värdefullt. Men det är ju så i livet också, det man i de bästa ögonblicken kan få känna, när man når fram, blir sedd och förstådd ... just det här flödet mellan eleverna och mig. (Läraryntervju 8, Lifehistorystudien)

Buber (1994 s 18) skriver:

Jag blir till i förhållande till Duet; i det jag blir till som Jag säger jag Du. Allt verkligt liv är möte.

Lärarna berättar:

[D]en här känslan av det magiska när man står framför en grupp, eller är i en grupp unga människor... och har något att berätta för dem. Och där... där är den här engagemangsvulkanen som jag har som kraftkälla till alltihop. I det ögonblicket när jag står där och sen vet jag att jag... nu ska jag berätta något. Och sen så... lyssnar dom... det behöver inte vara att jag säger något utan det kan vara att jag visar något. Och är där med min närvaro och kan påverka... det är väldigt tydligt kraften. (Läraryntervju 15, Lifehistorystudien)

PRAKTISKT KUNNANDE OCH IN-SEENDE

Att möta omvärlden som ett Det innebär ett mer opersonligt och enkelriktat förhållande mellan Jaget och ting av materiellt eller mänskligt slag. Sådana Jag–Det relationer benämns av Larsson (1997) för diskursivitet och av Eneroth (2007) för *diskursivt förstånd*. I detta tillstånd är kunskap formuler- och överförbar. Genom att tänka, resonera och sätta samman begrepp kan människan uppleva att hon förstår. En sådan typ av förståelse uppstår genom att tankarna formar samband, system, förklaringsmodeller, eller paradigm och tolkningsmönster. »Tanken löper i olika slags diskurser.» (Eneroth 2006 s 3)

Såväl det diskursiva förståndet som insikter är oundgängliga och oundvikliga delar i människors liv och således i lärares arbete. Vårt förhållningssätt skapar, på kvalitativt olika sätt, de intryck vi bär med oss från vårt möte med världen. Ur Det–världen kan vi bära med oss vad vi kallar erfarenheter, möjliga att omvandla till diskursivt förstånd, att formulera och göra till »beprövade» det vill säga möjliga att kategorisera, mäta och systematisera, men ur

Du-världen, som utgörs av närvaron i relationer bär vi med oss det Buber (1994) valt att kalla *insikter*. Dessa insikter, som inte kan systematiseras och som man inte enkelt kan dela med sig av eller påtvinga någon, förändrar på ett mera outtalat sätt hela vårt förhållningssätt. De omstrukturerar själva basen för hur vi sorterar och skapar mönster ur våra erfarenheter. Insikterna ställer erfarenheterna i ett nytt ljus och bidrar inte på ett självklart sätt till någon kumulativ eller konsoliderad kunskap. Snarare löser de upp de beprövade sammanhangen, utmanar säkerheten och lämnar efter sig flera frågor än svar:

Du-momenten uppträder i detta fasta och nyttiga tidsmönster som underliga, lyriskt dramatiska episoder, visserligen av förförande tjuvskriftkraft, men farliga i sin ytterlighetsorientering, upplösande av det beprövade sammanhanget, mer efterlämnande fråga än tillfredsställelse, hotande säkerheten. (Buber 1994 s 47)

För en lärare som erövat denna typ av insikter framstår läraryrket som än mera komplicerat och omöjligt att behärska diskursivt. Eller, som en av lärarna i studien, efter 20 års erfarenhet av yrket, uttrycker sig:

Jag tyckte att jag var duktig som lärare när jag började men jag har upptäckt att det är mer komplext nu. (Lärare 7, E-delphistudien)

Även Landahl (2006) kommenterar hur tillstånd av osäkerhet korrelerar med lärares kunskap när han refererar till folkskolinspektören Nordlund, som för mer än 80 år sedan konstaterar att lärare aldrig kan »bli annat än klåpare och amatörer» i sitt yrke (Landahl 2006 s 142) vilket han menar är helt i sin ordning. Istället för att kritisera okunnigheten uppvärderas denna frånvaro av bergfasta övertygelser, menar Landahl och han fortsätter:

Upplevelsen av osäkerhet och brist på exakta kunskaper, bör därför inte väcka för mycket oro. Det är motsatsen som verkligen borde oroa. En lärare som enbart söker professionell bas för sitt agerande kommer att hamna i situationer då hon eller han märker att det inte finns en sådan bergfast grund. (Landahl 2006 s 143)

Erfarenheter kan alltså samlas på hög och efterhand omvandlas till diskursiv kunskap att hantera nya situationer med. Insikter kan däremot rasera allt som byggts på detta mödosamma sätt. Som en blixtnedslag från klar himmel får de tillvaron att anta andra former. Att ständigt befinna sig i ett tillstånd av insikt framstår som omöjligt och, om det skulle gå, direkt skadligt.

Ett mer rimligt och önskvärt förhållningssätt är viljan till närvaro, önskan att uppnå en relation, strävan efter att eleverna upplever att relationen alltid finns där som en möjlighet. Sådana viljeyttringar ser vi i lärarnas berättelser. Avgörande för deras samlade lärarkompetens verkar vara just denna vilja till öppenhet, detta försök att möta och se eleverna. För att få till stånd ett äkta möte räcker inte det diskursiva förståndet, att tänka i delar och sammanhang. Läraren vill se, ja bokstavligen talat in-se, eleven. Inte som ett sammanhang eller samband, utan som »en bild av hur alla delar, inslag och aspekter vecklar in sig i varandra, väver sig samman till en oupplöslig helhet» (Eneroth 2006 s 4).

I våra utskrifter ser vi att detta inte är någon lätt uppgift. Lärarna måste anstränga sig för att kunna in-se eleven. Man måste söka, gräva djupare så att något kan blottläggas och upptäckas. Lärare beskriver ofta detta som ett slags utforskande verksamhet. De försöker lokalisera och hitta en öppning in till eleven:

Att starta i elevens egen tanke. Att man måste hitta var de befinner sig. (Lärlarintervju 4, Lilehistorystudien)

När man landar – blir ömsesidig. (Lärlarinterju 19, Lilehistorystudien)

Att utforskandet av eleven också innebär ett möte råder det ingen tvekan om. Den egna personen, den egna kroppen är de verktyg med vilket utforskandet sker. För att läraren ska kunna in-se eleven måste eleven in-se läraren. Som lärare måste du kunna blottställa dig och visa eleven dig själv. Uttryck som »du viker ut dig själv», »du tömmer dig precis» och »du tar av dig själv» är vanliga i materialet. Därför är det mycket viktigt för en lärare att synas. Du måste ha förmåga att »ta yta».

De flesta lärare har inte svårt att frammana erfarenheter från insiktsfulla möten. De beskriver lyriskt de stunder då ett verkligt möte mellan läraren och eleven ägt rum. Oftast uppmärksammas sådana ögonblick i elevernas ögon, i ögonens blick. I dessa korta stunder när lärare märker att de har »fångat dem», när de ser »någon andäktig blick», när det »lyser i barnens ögon», när de ser »någon liten stjärna tändas» eller när eleverna »verkligen sitter och brinner» erhålls också belöningen i yrkesutövningen, eller som en av lärarna uttrycker det »Då ryser det i mig». Rädslan för att förlora denna möjlighet genom att tappa sin känslighet för elevernas signaler är uppenbara i materialet:

Min största rädsla är att missa något barns signaler, att jag inte ser och känner... (Lärlare 2, Stimulated recall)

METAFORER SOM UTTRYCK FÖR PRAKTISKT KUNNANDE

Vi har ovan försökt åskådliggöra hur erfarenhet kan delas upp i två delar, vilken betydelse den ena av dessa delar, *insikten*, har för lärares uppfattning av det egna kunnandet och hur strävan efter insikt också frammanar en vilja att möta eleven. Vi menar vidare att en sådan intersubjektiv öppenhet kan betraktas som en avgörande beståndsdel i lärares praktiska kunnande. Nästa steg består av att pröva om och i sådana fall hur erfarenheter av sådana tillstånd kan överföras. Kan djupt kontextuella och situerade ögonblick av deltagande transformeras till mera generell kunskap av påståendekaraktär? Kan erfarenhetsbaserat praktiskt kunnande omvandlas till diskursivt förstånd? Kan insikter göras om till erfarenheter? Ja, fast inte i tillstånd av relation, säger Buber. För att kunna överföras och begripas krävs i majoriteten av fall att insikterna transponeras över till erfarenheter:

Den människa till vilken jag säger Du blir för mig inte en erfarenhet. /.../ Först när jag träder ut därur, blir hon åter till erfarenhet. Erfarenhet är Du-avstånd. (Buber 1994 s 15)

Det hela måste sönderdelas, enheten slitas sönder till mångfald, melodin måste bli åter bli toner och dikten måste styckas ned till enstaka ord, man måste »hämta fram färgen på hennes hår eller färgen i hennes tal eller färgen i hennes godhet» (Buber 1994 s 14), i avsikt att göra henne till erfarenhet. Men i samma ögonblick är hon inte längre Du och man är inte längre närvarande menar Buber. Ett väldefinierat och exakt yrkesspråk skulle alltså inte kunna härbärgera insikter.

Finns då inget sätt att förmedla insikter i sin mera ursprungliga form, i den form där melodin behålls intakt och där färgen inte behöver skiljas från hårsvallet? Konstnärer förmår »frysa» dessa moment i sina skapelser och bilder så att en betraktare av dessa bilder kan erfara den ursprungliga känslan. Josefson (1991) menar att konsten har sin styrka i gestaltningen av unika exempel som lockar fram bilder av liknande livserfarenheter hos oss. Men gäller detta endast musik eller skulpturer och bilder i form av konstverk, eller kan insikt bevaras också i språkliga bilder?

Om vi går tillbaka i texten och prövar att se på lärarnas uttryck som »konstverk» upptäcker vi ganska snart att bilderna tonar fram. Praktikerns språk är ett »målande» språk. Uttryck som att »ta yta», att eleverna »sitter och brinner» eller att det »lyser i barnens ögon» är försök att beskriva något som något annat. Även när lärarna ombeds beskriva sin verksamhet, använder de i stor utsträckning metaforer. Klassrummet beskrivs till exempel som en »oas» eller ett »växthus» och klassen framställs som ett »lag» eller ett »samläge». Att metaforerna också ger avtryck i handlingar blir uppenbart när man studerar videoobservationerna (jfr Connelly & Clandinin 1995).

Lärarnas frekventa användande av metaforer, av ett »konstnärligt» språk, kan ses som ett substitut för ett mer adekvat språkbruk, som en poetisk utsmyckning, men hjälper denna uttrycksform oss att förstå och erfara den ursprungliga känslan trots att vi är utanför den omedelbara kontexten? En lärare berättar:

[J]ag kan utgå från det jag varit med om idag, där jag då haft ett barn som har gått en termin i ettan men som inte kan läsa och som inte kan ljuden... som är ett fullständigt... ett stort frågetecken till alltihop. Sen så har vi börjat jobba ihop nu... och då trevar jag mig fram och kollar liksom var jag kan börja med den här eleven. Vad kan han för nåt? Vad kan han i språklig medvetenhet? Var ska jag börja någonstans? Sen hittar jag då en liten röd tråd som jag kan börja i och sen börjar jag leta material till den här tråden och sen grejar jag med det och försöker hitta saker som han kan använda... böcker och spel... tävlingar och ja, vad det nu är för nåt. Och sen provar vi med det och sen... fungerar det! Det, det är liksom mitt i! Och jag ser hans lycka när han säger: Aha! Visst är det härligt! (Lärare 3, Life historystudien)

Lärarens förmedling av insikten verkar nå fram till den pedagogiska forskaren, som visserligen arbetat som lärare i grundskolan men som inte delat lärarens vardag. Forskaren reagerar nästan fysiskt på beskrivningen. Svaret på lärarens avslutande fråga ger en klar vink om att det inte finns minsta lilla tvekan och att det hela uppfattats som ytterst trovärdigt:

Ja, jag får tuppskinn på armarna när du berättar om det! (Forskare 1)

Den beskrivning som läraren ger av situationen framkallar en sådan kraftfull respons att forskaren ryser, att huden på forskarens armar knottrar sig. Med bara några korta meningar har läraren lyckats få forskaren att sätta sig in i, och nästan fysiskt känna, den kunskap läraren använt sig av, hur den bidragit till elevens lärande och hur läraren upplevde situationen.

En närmare granskning av det sagda visar att beskrivningen till stor del vilar på ett antal metaforer, på ord som beskriver något som liknar det som läraren erfarit. Eleven är som »ett stort frågetecken», läraren »trevar sig fram» och »hittar en liten röd tråd som jag kan börja i» som gör att det till slut fungerar och blir »liksom mitt i». När sedan forskaren ska beskriva för läraren att det sagda har uppfattats och förstått använder sig även forskaren av en metafor: »Jag får tuppskinn på armarna.»

Att metaforer kan användas som bärare av praktiskt kunnande har framförts i flera studier. Man har visat att delar av vad som kallas yrkesmänniskors tysta kunskap, liksom i fallet med läraren ovan, till viss del går att artikulera och att metaforer är mycket vanliga verktyg (Connelly & Clandinin 1995; Calderhead 1991; Craig 2005; Munby & Russell 1990; Munby 1986, 1990). Bruket av metaforer tolkas i dessa studier inte som en brist, som att lärarna saknar de »rätta» begreppen och istället nyttjar andra liknande men inte lika exakta begrepp. Istället för att koncentrera sig på frånvaron av andra mer adekvata begrepp (vilka dessa nu skulle vara?) riktas istället uppmärksamheten på närvaron av metaforerna.

Vad är då en metafor? Lakoff och Johnsons (1980) bok *Metaphors we live by* är kanske det verk som mest märkbart gett upphov till forskning om metaforernas inflytande över människors liv. Författarna hävdar att många av de begrepp som vi använder för att uttrycka känslor är antingen abstrakta eller otydligt avgränsade i våra erfarenheter. För att förstå dem behöver vi använda andra begrepp, metaforer. De definierar essensen av en metafor som att förstå och erfara en sak i termer av en annan sak och menar att metaforer är mer basala än de abstrakta begreppen samt bygger på genuina (»natural») erfarenheter.

Sådana erfarenheter kan kopplas till våra kroppar och vår interaktion med såväl den fysiska miljön som människor i vår kultur. Genuina erfarenheter är med Lakoff och Johnsons (1980) ord en produkt av den mänskliga naturen och är dels universella, dels beroende av kulturen. Meningen med något är baserat på de slags erfarenheter som jag har haft, och som du kanske inte haft. Därför kan jag inte fullt ut kommunicera den meningen till dig. Metaforer möjliggör dock, genom användandet av genuina erfarenheter, att kommunicera sådana delvis icke gemensamma erfarenheter.

För Lakoff och Johnson (1980) är metaforer inte bara en fråga om språk och ord. Det vardagliga livet är impregnerat av metaforer, inte bara i språket utan också i tanke och handling. De båda författarna hävdar att människans tankeprocesser till stor del är metaforiskt strukturerade och att vi genom att studera metaforernas karaktär kan få kunskap om hur de påverkar och påverkas av handlingar. Denna idé härstammar från Wittgenstein som menar att människor alltid »ser» något »som» något, vilket leder till att möjligheterna att förstå ett fenomen inramas av språket:

We do not simply see the world as such, but in certain terms rather than others. This »seeing as» is, in my view, what makes visible the metaphorical quality of our language, and it implies that the tool mediates understanding. (Wittgenstein 1998; i Pramling 2006 s 47)

Nya metaforer har kraften att skapa en ny verklighet, att man upptäcker något nytt hos världen som man förut inte sett. När en ny metafor tränger in i det begreppsliga system som vi baserar våra handlingar på kommer den att förändra det och i förlängningen de uppfattningar och handlingar som systemet gett upphov till.

Bäckström (2003) menar att det unika i det metaforiska tänkandet är att metaforen skapar sina egna associationssystem och är därmed inte bunden av konventioner. Den länkar istället samman saker och ting som man normalt sett inte kombinerar. Därigenom blottlägger den det slentrianmässiga bruket av språket genom att fungera främmandegörande, och på så vis är det i någon mening metaforen själv som skapar sina villkor och regler:

Snarare än att betyda, kännetecknas metaforen av att den gör något; istället för att redovisa tankar skapar den tankar. Den fungerar som en destabilisator av mening. (Bäckström 2003 s 234)

Men efter hand, fortsätter Bäckström, förlorar metaforer sin destabiliserande funktion och inlemmas i det vardagliga språkbruket. Gamla, institutionaliserade eller »döda» metaforer fryser då fast i ett bokstavligt språk, de förlorar sin omstrukturerande kraft och blir istället till murverk i det beständiga, de blir till färdiga verktyg med vilka institutioner »tänker». Ett exempel på detta kan vara metaforerna om mänsklig utveckling som en »trappa» eller »stege». Det vanemässiga språket »döljer» på detta sätt andra perspektiv på världen. Användandet av en sorts metafor kommer alltså att hindra oss från att se aspekter som inte är i linje med den valda metaforen. Genom att lyfta fram vilka aspekter en metafor betonar kan vi alltså samtidigt förstå vad de döljer:

Since every phenomenon may be described in a variety of different ways, learning how to pay attention to and to discern what is pivotal to a certain practice is of great importance. ... The art of knowing, Bruner argues, may be seen as consisting of »expanding» our in one sense very limited capacity. ... What a society does for its members is to equip them with means of simplification. The enormous potential complexity of the world calls for toolkits, one of them is the language

and the ordering point of view that go with the language. (Pramling 2006 s 13)

Därför blir det i studier av lärande viktigt att studera hur komplexiteten reduceras via de bilder som används för att berätta om en erfarenhet samt vilka möjligheter att förstå en situation som »öppnas upp» alternativt »stängs». Pramling (2006) menar att avgörande för lärandepotentialen är om användaren själv uppfattar sin beskrivning som metaforisk, det vill säga om metaforen är levande:

Using metaphors and metaphoric in my view does not imply that the speaker herself considers her way of speaking metaphorical. Whether she does so or not is in itself interesting and /.../ a critical issue for her learning and knowing. (Pramling 2006 s 16)

Det är alltså de metaforer som föds, behålls levande eller uppväcks ifrån de döda, som utgör en potential för den språklek som kan leda till (yrkes)utveckling.⁴

LOST IN TRANSLATION?

Drömmen om »det exakta språket» (Göranzon 2002), det språk som gör det möjligt att exakt definiera, beskriva, standardisera och systematiskt överföra kunskap från en yrkesgeneration till nästa, har närts av tänkare genom århundraden. Från medeltidens »Ars Magna», där ambitionen var att logiskt bevisa att all kunskap byggde på ett antal grundelement, som i olika kombinationer utgjorde den totala mängden möjlig kunskap, fram till artificiell intelligens (AI) och utbildandet av kunskapsingenjörer vilkas huvuduppgift skulle vara att »krama ur» expertkunskaper ur en erfaren yrkeskår för att sedan översätta dem till ett dataprogram färdigt att använda som stöd för mindre erfarna yrkesmän.

Göranzon (2002) tycker att resultatet emellertid har blivit magert. Trots att man menar sig ha lyckats framställa sådana artificiella expertsystem (t ex inom sjukvården), vägrar de professionella oftast att använda sig av dem. Det verkar som om deras uppfattning av professionalitet utifrån sina egna kriterier utesluter denna möjlighet. Själva upplevelsen av genuint kunnande utgår från att man lämnat anvisningarna och receptböckerna bakom sig och lutar sig mot erfarenhet och, vad som allmänt kallas, fingertoppskänsla (Göranzon 2002). »Du har inte händelsevis receptet?» frågar den kunskapshungrige läraren i Torgny Lindgrens roman *Pölsan* och möts av en oförstående husmor:

Receptet? sade Eva Marklund. Ett sådant recept vore inte möjligt!
Vem skulle kunna förstå det? Det kunde aldrig någonsin skrivas på papper, det finns en gräns för vad bokstäver kan säga! (Lindgren 2002 s 50)

Även om det är svårt att verbalisera de kunskapsmässiga förutsättningarna för det självklara handlandet framstår det ändå som tydligt och uppenbart för yrkesmänniskor. För de som står utanför uppmärksammas i regel denna kunskap först då den riskerar att gå förlorad.

Grundläggande för en yrkesutbildning måste – utifrån detta resonemang – vara att den inte endast bygger sina kunskapsmässiga antaganden på, vad Saugstad (2006) kallar *åskådarkunskap* (jfr diskursivt förstånd, påståendekunskap och »propositional knowledge»; Fenstermacher 1994) utan inrymmer epistemologiska positioner där »deltagandekunskap» hålls centrala. Att verkligen våga vara i praktiken blir lika viktigt som att distansera sig ifrån den genom teoretiska reflektioner. Att berätta, föda fram, hålla liv i eller återuppväcka metaforer som uttryck för praktiskt kunnande blir nödvändiga inslag i en sådan utbildning.

Shulman (1992) prövar att utmejsla ett alternativt epistemologiskt perspektiv och beskriver tre typer av lärarkunskap: förutom *påståendekunskap* beskrivs vad han kallar *fall* (eller omständighetskunskap, »case») och *strategisk kunskap*. Fallkunskapen beskrivs här som en del av den praktiska kunskapen, det vill säga detaljerad, specifik och inbäddad. Han argumenterar vidare för möjligheten att omsätta påståendekunskap till praktisk kunskap genom att just använda sig av detaljerade fallbeskrivningar.

Vår inledande fråga var om det går att gå andra vägen, eller kanske till och med om det alltid är nödvändigt att ta omvägen genom tanken för att utveckla eller förmedla praktisk kunskap. Reflektionens gränser och tänkandets historiska överordning gentemot kroppen diskuteras av Erlandson (2006) som med stöd av bland annat Merleau-Ponty (1997) menar att yrkesmänniskor oftast inte behöver ta omvägen över problemlösning och reflektion när det gäller utveckling av praktiskt kunnande. Hon befinner sig, genom kännedom om situationen, i en omedelbar relation till de uppgifter hon står inför. Det är inte fråga om att medvetandegöra skeendet, utan om att vara i det:

Den omedelbara förståelsen föregår i detta fall förklaringen. Primärt är inte att tänka, utan att vara i världen som ett reciprokt subjekt. Det normala är att vi förstår dessa analogier omedelbart och oförmedlat. En intellektuell operation behövs endast som stöd när man av någon anledning inte förstår dem. (Erlandson 2006 s 51).

De som verkligen behöver använda sig av medveten reflektion i förhållande till berättelser och metaforer är i så fall de som inte är hemma i praktiken, som till exempel lärarstudenter. För att förstå den metafor som den erfarna praktikern »greppar» omedelbart, måste den oerfarne ta en omväg via tänkandet, skriver han vidare. För att få syn på de döda metaforer som strukturerar våra handlingsmönster krävs revitalisering och diskussioner. För att konstruera nya och levande metaforer krävs att lärares berättelser om och bilder av praktisk kunskap erkänns och betraktas som en del av deras yrkesspråk och att innehållet inte går förlorat i akademins försök att översätta det oöversättliga. Det omöjliga projektet att nedteckna det exakta receptet till pölsan.

Vi har kommit till insikten att ingen pölsa är lik den andra. Det finns lika många pölsor som det finns människor. Vi misstänker att det förhåller sig så. Vi befinner oss i början av våra studier. Vår enkla förhoppning, sade Robert Maser, är att vi ska kunna utföra en inledande kartläggning. (Lindgren 2002 s 152).

NOTER

Båda författarna svarar i samma utsträckning för artikelns innehåll.

1. Det första projektet »Vem ska utbilda Vem och till Vad?» bedrevs med stöd från Högskolan i Kalmar. Det andra »Vad händer om man tänker tvärtom?» genomförs med hjälp av medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté.
2. Metoden går kortfattat ut på ett slags systematiskt insamlade av åsikter från geografiskt åtskiljda »experter» i en specifik fråga. E-mail eller chat används ofta som medium. Poängen är att initiera en gruppprocess och samtidigt undvika grupptryck. För en introduktion i metoden se t ex Wiersma och Jurs (2005).
3. För en mer genomgående analys av Bubers filosofi i relation till pedagogisk verksamhet se Aspelin (2005).
4. Något som för övrigt gäller även inom vetenskaplig forskning. Se t ex Brown (2003) och Norén (1995) som visar hur vetenskaplig forskning använder metaforer för att utveckla förklaringsmodeller.

LITTERATUR

- Almozlino, M. & Rich, Y. 1998: Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. *Teaching and Teacher Education*, 15, 613–629.
- Aspelin, J. 2005: *Den mellanmännsliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägledning*. Stockholm: Symposion.
- Berliner, D.C. 1987: Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. I J. Calderhead (red): *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell.
- Brown, T.L. 2003: *Making truth: Metaphor in science*. Chicago: University of Illinois Press.
- Brown, S. & McIntyre, D. 1993: *Making sense of teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- Buber, M. 1994: *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Bäckström, P. 2003: *Aska, tomhet och eld. Outsiderproblematiken hos Bruno K. Öijer*. Lund: Ellerströms.
- Calderhead, J. 1981: Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Calderhead, J. 1991: Representations of teachers' knowledge. I P. Goodyear (red): *Teaching knowledge and intelligent tutoring*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. 1999: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Colnerud, G. & Granström, K. 2002: *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkes-språk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. 1995: Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred and Cover Stories. I D.J. Clandinin & F.M. Connelly (red): *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Craig, C.J. 2005: The epistemic role of novel metaphors in teachers' knowledge constructions of school reform. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(2), 195–208.
- Dewey, J. 1997: *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- 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.
- Elbaz, F. 1983: *Teachers thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols.

- El Gaidi, K. 2007: *Lärarens yrkeskunnande. Bildning och reflekterande erfarenheter: fallstudie på KTH*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan, Institutionen för industriell ekonomi och organisation.
- Eneroth, B. 2006: *Det skådande förnuftet. Om praktisk intelligens och kunskap*. Kalmar: Regionförbundet Kalmar län. (manus)
- Eneroth, B. 2007: *Att ha blick och känsla – om praktiken i praktiken*. (Fokus skriftserie 20007:2) Kalmar: Regionförbundet Kalmar län, Fokus.
- Erlandson, P. 2006: *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. (IPD-rapporter, Nr 2006:01). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Feiman-Nemser, S. 1990: Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. I W.R. Houston (red): *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Fenstermacher, G.D. 1994: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3–56.
- Fenstermacher, G.D. 2001: On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 639–653.
- Fibäck-Laursen, P. 2004: *Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Goodson, I. & Sykes, P. 2001: *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Grimmett, P.P. & MacKinnon, A.M. 1992: Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385–456.
- Göranzon, B. 2002: Artificiell intelligens eller Drömmen om det exakta språket. I P. Tillberg (red): *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger.
- Göranzon, B. 2006: *Dialogue, skill and tacit knowledge*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Hammarén, M. 2002: Yrkeskunnande, berättelser och språk. I P. Tillberg (red): *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi*. Stockholm: Dialoger.
- Honneth, A. 2003: *Erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Horvath, J.A. & Sternberg, R.J. 1995: A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Håkansson, C. 2004: *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv*. (Örebro studies in education 9) Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jordell, K.Ö. 2003: *Conceptualizing teacher knowledge*. (Report No. 8) Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Josefson, I. 1991: *Kunskapens former. Det reflekterade kunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lampert, M. & Clark, C.M. 1990: Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19(5), 21–23.
- Landahl, J. 2006: *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Larsson, H. 1997: *Intuition: Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Gotab.
- Lindberg, J. & Olofsson, A. 2005: Phronesis – on teachers' knowing in practice. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 12(3), 148–162.
- Lindgren, T. 2002: *Pölsan*. Stockholm: Norstedts.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. 2003: *Peer-review av VFU i inriktningarna vid lärarutbildningen i Växjö*. Kalmar: Högskolan i Kalmar, Lärarutbildningscentrum.

- Lortie, D.C. 1975: *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Magnusson, A. 1999: *Lärarkunskapens uttryck. En studie av lärares självförståelse och vardagspraktik*. (Linköping Studies in Education and Psychology, No 58) Linköping: Linköpings universitet, Department of Education and Psychology.
- Merleau-Ponty, M. 1997. *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. 1996: *Kunskap i handling*. Göteborg. Daidalos.
- Munby, H, 1986: Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197–209.
- Munby, H. 1990: Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 18–30.
- Munby, H. & Russell, T. 1990: Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116–121.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. 2001: Teachers knowledge and how it develops. I W. Richardsson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nordäng, U.K. 2005: *Vad kan en duktig lärare?* Kalmar: Högskolan i Kalmar, Lärarutbildningen. (manus)
- Norén, L. 1995: *Tolkande företagsekonomisk forskning. Socialkonstruktionism, metaforsynsätt, aktörssynsätt*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD 2005: *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Polanyi, M. 1967: *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Pramling, N. 2006: *Minding metaphors. Using figurative language in learning to represent*. (Göteborg Studies in educational Sciences 238) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Saugstad, T. 2006: Aristoteles tankar om yrkesutbildning. I S. Selander & A. Bronäs (red): *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. 2005: Lärares kunskaper – lärares arbete – att utveckla språket om didaktikens komplexa värld. I *Lära ut och in – om innehållet i pedagogisk verksamhet*. (Rapport 2005: 11) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Shulman, J.L. 1992: Toward a pedagogy of cases. I J.L. Shulman (ed): *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Norstedts.
- Utbildnings- och Kulturdepartementet, 2005: *Att fånga kunskandet om lärande och undervisning*. (Ds 2005: 16) Stockholm: Regeringskansliet.
- Wiersma, W. & Jurs, S.G. 2005: *Research methods in education: an introduction*. Boston: Pearson.
- Wittgenstein, L. 1998: *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Mån-pocket.
- Åman, K. 2006: *Ögonblickets pedagogik: yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.