

Lärarytutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning

Ett »mischmasch» av teori och praktik

HENRIK HEGENDER

Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar

Sammanfattning: *I den här studien granskas kunskapsmålen för den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom svensk lärarytutbildning. I lärarytutbildningens senaste styrdokument beskrivs lärarens kunskap både som »praktisk» och »teoretisk» och man förordar en växelverkan mellan dessa båda kunskapsformer liksom mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning. Forskning om lärarytutbildning visar dock att integrering av lärarens så kallade teoretiska och praktiska kunskap, och av högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, är problematisk. Samtliga 26 lärarytutbildningssäten i Sverige var målgrupp för studien varav 17 kom att delta. Dessa 17 svarar för 90% av landets utexaminerade lärare. Resultatet från undersökningen visar att kunskapsmålen antal, form och innehåll varierar. Vissa lärosäten har ett stort antal mål medan andra endast har ett fåtal. Vissa lärosäten har en dominans av påståendeanknutna kunskapsmål medan andra domineras av procedurananknutna mål, samtidigt som kunskapsmålen kan ses som mångtydiga och vaga. Utfallet av analysen sammanfattas i en figur vilken diskuteras som ett möjligt verktyg för analys och utformning av lärarytstudenters lärande under den verksamhetsförlagda utbildningen.*

Den studie som här redovisas belyser integreringen av så kallad teori och praktik inom svensk lärarytutbildning. Studien är en analys av den verksamhetsförlagda utbildningens (VFU) kunskapsmål. Integreringen av »teori» och »praktik» har på nytt accentuerats, nu i det senaste styrdokumentet för svensk lärarytutbildning:

Lärare förväntas ha både teoretiska och praktiska kunskaper och därför behövs en växelverkan i lärarytutbildningen mellan dessa inslag. Denna växelverkan kan nås genom att utbildningens teoristudier tar sin utgångspunkt i den beprövade erfarenheten samtidigt som den verksamhetsförlagda utbildningen förankras i teori och forskning. (Regeringens proposition 1999/2000:135, s 17).

Citatet ovan visar att intentionen med en integrering av så kallade teoretiska och praktiska kunskaper samt teoristudier och verksamhetsförlagd utbildning är tydlig. Det räcker inte med att så kallade teoretiska och praktiska kunskaper behandlas i högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, det behövs en tydlig växelverkan mellan dessa inslag.

Forskning visar att en integrering av så kallad teoretisk och praktisk kunskap liksom högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning inom lärarutbildningar, under lång tid har utgjort ett problematiskt fält (Bengtsson 1995; Bloomfield, Taylor & Maxwell 2004; Bronäs & Selander 2006; Cochran-Smith & Lytle 1999; Kessels & Korthagen 2001; Korthagen, Loughran & Russell 2006; Shulman 1998; Tirri, Husu & Kansanen 1999). En kamp finns mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, där en starkare högskoleförlagd utbildning ibland förespråkas (Reid & Jones 1997), medan andra studier menar att en starkare verksamhetsförlagd utbildning skulle vara att föredra (Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum & Waku-kawa 2003; Stanulis & Russell 2000).

En komparativ studie (Maandag, Deinum, Hofman & Buiting 2007) visar dessutom att verksamhetsförlagd utbildning hanteras på ett varierande sätt i olika europeiska länder. Flera studier förespråkar dock ett utökat och utvecklat samarbete mellan högskolor och skolor (Bronäs & Selander 2006; Day 1998; Haugaløkken & Ramberg 2005; Korthagen & Wubbels 2001) liksom en utveckling av handledarskapet (Hawkey 1994, 1998; Lauvås & Handal 2001; Shkedi & Laron 2004).

Generellt sett innehåller lärarutbildningar tre delar: (i) akademiska kurser i ämneskunskaper, (ii) yrkesinriktade kurser som fokuserar pedagogiska och metodiska frågor samt (iii) verksamhetsförlagd utbildning i skolor som ska ge fälterfarenheter (Wang & Odell 2002). Lärarstudenter har följaktligen att hantera spänningen mellan att förstå och göra uttalanden om undervisning och att dessutom behärska proceduren, det vill säga kunna utföra undervisning (Calderhead & Shorrock 1997; Fenstermacher 1994).

En av orsakerna till »teori-praktikproblematiken» kan vara att man inom lärarutbildningen traditionellt fokuserat på vad lärare behöver veta och hur det kan läras, snarare än vad lärare faktiskt vet och hur den kunskapen förvärvas (Carter 1990). Calderhead och Shorrock (1997) menar också att problemet uppstått på grund av att lärarutbildningarna traditionellt sett har gjort en överförenkling när det gäller teori och praktik, genom att inledningsvis särskilja dem och därigenom skapa ett gap som sedan ska överbryggas, länkas eller integreras genom att exempelvis försöka applicera »teorin» i »praktiken» eller använda »teorin» för att guida »praktiken».

I den här studien har den verksamhetsförlagda utbildningen valts som studieobjekt eftersom den anses utgöra en arena där teoretisk forskningsbaserad kunskap och praktisk erfarenhetsbaserad kunskap kan mötas. Den forskningsbaserade kunskapen kan lätt appliceras på skilda praktiker eftersom den gör anspråk på att vara konceptuell, kontextoberoende och generell. Mötet mellan dessa kunskapsformer framstår dock inte lika självklart inom den högskoleförlagda utbildningen, där den erfarenhetsbaserade, situerade och speci-

fika kunskapen från den autentiska skolpraktiken inte finns omedelbart tillgänglig.

Undersökningens syfte

Syftet med den här studien är att analysera hur kunskapsmålen inom den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen kan förstås utifrån den spänning som finns mellan att förstå undervisning och att undervisa, liksom utifrån intentionen att integrera högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning; det vill säga »teoretisk» och »praktisk» lärarkunskap. Vilka olika kunskapsformer kan spåras i de formella generella kunskapsmålen för verksamhetsförlagd utbildning vid lärarutbildningar i Sverige?

TEORETISK OCH PRAKTISK LÄRARKUNSKAP

Trots vissa intentioner att integrera har lärarkunskap historiskt sett ofta behandlats ur ett dualistiskt perspektiv. En uppdelning av lärares yrkeskunskande i praktisk och teoretisk kunskap, eller lärares handlande och tänkande, är vanligt. Likaså har forskning ofta åtskilt lärares tänkande och lärares handlingar (jfr Carlgren, Handal & Vaage 1994).¹ Begrepp som kan användas för att uttrycka distinktionen mellan teoretiskt vetande och praktiskt kunnande är påståendekunskap (propositional knowledge) och icke-påståendekunskap (Munby, Russell & Martin 2001; jfr Jordell 2003) eller påståendekunskap och procedurkunskap (procedural knowledge) (Edwards & Knight 1995; Fenstermacher 1994). Påståendekunskap visar sig endast verbalt (muntligt eller skriftligt) och kallas också *veta-att*, medan procedurkunskap är knuten till procedurala aktiviteter i handling (språkliga som kroppsliga) och kan därför också benämnas *veta-hur*.

Påståendekunskapens uttryck i form av muntliga uttalanden, ska emellertid inte likställas med muntliga uttalanden som görs i en specifik praxis med en tydlig avsikt att hantera en faktisk situation. Påståendekunskapens främsta egenskap är att den är kontextoberoende. Saugstad (2002) beskriver de två kunskapsformerna såsom åskådarkunskap (spectator-knowledge) och deltagarkunskap (participant-knowledge). Åskådarkunskap blir härigenom en form av utanförkunskap, en kunskap om det praktiska fältet i skolastiska termer, medan deltagarkunskap kan sägas vara en innanförkunskap som endast är möjlig att utveckla och iscensätta i det praktiska fältet.

Det betyder att man kan ha kunskap om procedurer (såväl språkliga som kroppsliga handlingar) och uttrycka dem språkligt, men kunskapsformen är ändå påståendekunskap. Exempelvis kan lärare i ett generellt påstående uttrycka något de utför i sitt yrke. Lärare kan hävda att de vet hur man gör, men det betyder inte att de innehar procedurkunskap. Procedurkunskap visar sig först i omedelbar relation till en specifik handling.

Att ha kunskap *om* (påståendekunskap) är således inte samma sak som att ha kunskap *i* (procedurkunskap). Det betyder dock inte att en lärares procedurkunskaper inte också innefattar kunskaper *om*. För att kunna utföra en viss handling (procedur) krävs också kunskaper *om* (inte alltid lätta att uttrycka i påståendeform). Detta klagörande är viktigt att poängtera och visar

också komplexiteten, och möjligen det omöjliga, med att göra en uppdelning av den ena och den andra kunskapsformen. Här används emellertid en sådan uppdelning som en del av analysinstrumentet.

Cochran-Smith och Lytle (1999) bidrar med den andra delen av analysinstrumentet. I en artikel rörande lärares lärande, såväl utbildade lärare som lärarstudenter, definieras olika kunskapsperspektiv. Enligt det ena perspektivet, *kunskap-för-praktiken* (knowledge-for-practice), konstrueras lärares kunskap av forskare genom forskningsmetoder på vetenskaplig grund, akademins kunskap, för att brukas av lärare. Det andra perspektivet, *kunskap-i-praktiken* (knowledge-in-practice), betyder att lärare tillägnar sig och utvecklar kunskap i praxis, på erfarenhetens grund, praktikens kunskap.

Det teoretiska kunskap-för-praktiken-perspektivet har kritiserats av exempelvis Schön (1983). Schön menar att yrkesutbildning och lärande i arbetslivet traditionellt sett utgått från att lärandet kan styras med en teknisk målrationallitet, grundad i teori och forskning.² Schöns (1983, 1987, 1991) studier visar att en annan rationalitet används då praktiker möter problem i arbetsvardagen, nämligen reflektion-i-handling. Det betyder att praktiker använder sig av ett handlingsorienterat tänkande som ersätter ett ensidigt teoriorienterat tänkande och handlande. Med detta konstaterande menar Schön (1983) att reflektion-i-handling kännetecknas av en ekologisk rationalitet.

Även det praktiska kunskap-i-praktiken-perspektivet har sina kritiker. Goodson (2005) menar att lärarutbildningar, i exempelvis Storbritannien, uppvisar exempel på en praktisk fundamentalism. En ensidig betoning av det praktiska handlandet hos lärare riskerar hamna i en behaviorism, där lärares handlande blir tekniskt och rutinmässigt och där intentioner, tänkande eller någon medveten reflektion kring möjliga handlingssätt saknas (Carlgren, Handal & Vaage 1994; Goodson 2005). Denna problematik kan övervinnas med ett generöst förhållningssätt till arbetsplatslärande genom en rimlig balans av rutinbaserat och reflekterat lärande (Ellström 1996, 1997, 2005).

Kritik mot reflektion som möjlighet för lärande i praxis framhålls dock i flera studier (Beach 2005; Erlandson 2006, 2007; Fendler 2003; Johansson & Kroksmark 2004; Nerland 2006). Reflektion beskrivs även som en nödvändig men svår färdighet att utveckla för lärarstudenter under lärarutbildningen (Bengtsson 1995; Clandinin 1992; Grimmet & Erickson 1988; Grushka, McLeod & Reynolds 2005; Lauvås & Handal 2001; MacKinnon & Erickson 1992; Richert 1992). Huruvida resurserna för reflektion hämtas eller bör hämtas från forskningsbaserad kunskap eller erfarenhetsgrundad kunskap är dock oklart i flera av dessa studier.

DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN

Data till den här redovisade studien samlades in under slutet av 2006 och första månaden 2007. Data består av textdokument; dels specifikt skrivna dokument med kunskapsmål för konkret användning vid lärarstudenters lärande under verksamhetsförlagd utbildning (VFU), dels kursplaner där VFU-relaterade kunskapsmål ingår.

Urval

I studien användes generella lärarkunskapsmål oberoende av ämne (inriktning/specialisering) lärarstudenterna studerar eller åldern på barnen eller eleverna lärarstudenterna avser arbeta med. Det generella lärarkunnandet är grundat i lärarutbildningars utbildningsplaner och examensordningen för lärarutbildningen. Många lärarutbildningsprogram har formulerat dokument med generella lärarkunskapsmål, speciellt riktade mot och avsedda för lärarstudenters lärande under verksamhetsförlagd utbildning. I de fall sådana dokument saknades användes kursplaner med VFU-specifika kunskapsmål. Dessa hämtades från kurser inom det som vid lärosätena kallas allmänt utbildningsområde (AU/AUO), alternativt pedagogik med didaktisk inriktning, didaktik eller pedagogiskt arbete.

Samtliga tjugosex lärarutbildningssäten i Sverige var målgrupp för studien. Lärosätenas VFU-ledare kontaktades och tillfrågades via e-post. Vissa lärosäten hade dokumenten åtkomliga via sina webbplatser. Efter ett antal påminnelser visade det sig slutligen att textdokumenten från 17 lärosäten kom att ligga till grund för resultatanalys. 15 av de sjuutton största lärarutbildningssätena är med i studien. Med stort lärarutbildningssäte avses ett lärosäte med minst 150 examinerade lärarstudenter per år. De 17 lärosätena i studien svarade för 90% av de examinerade lärarstudenterna, vilket betyder att flertalet av de utbildningssäten som inte deltar i studien har en förhållandevis liten utbildningsproduktion.

Det empiriska materialet utgörs av de generella lärarkunskapsmålen och inbegriper inte de textdokument som formuleras för varje specifik VFU-period. Det förekommer vid vissa lärosäten specifika skriftligt formulerade VFU-uppgifter som lärarstudenter ska utföra under VFU-perioderna. Dessa textdokument innehåller också ibland kunskapsmål, vilka således inte är föremål för analys i denna studie.

Analys av data

Vid dataanalysen användes kunskapsformerna *påståendekunskap* och *procedurkunskap* (jfr Fenstermacher 1994) samt perspektiven *kunskap-för-praktiken* och *kunskap-i-praktiken* (jfr Cochran-Smith & Lytle 1999) som verktyg. Kunskapsmålen sorterades i den första analysen utifrån vad kunskapsmålen med hjälp av verb beskriver vad lärarstudenter ska kunna i form av (i) *påståendekunskaper*: vad lärarstudenter ska veta (t ex förstå, tänka, inse, reflektera), och (ii) *procedurkunskaper*: vad lärarstudenter ska kunna utföra (t ex vara, assistera, visa, instruera, leda).

Vad gäller påståendekunskap antas att det som lärarstudenter förväntas förstå/tänka/inse/reflektera också kan uttryckas i form av språkliga uttalanden. Därför sorterades kunskapsmål som beskrivs med dessa former av verb såsom påståendekunskap. Några enstaka kunskapsmål vid några lärosäten uttrycker såväl påståendekunskaper som proceduranknutna kunskaper, och räknades och sorterades i dessa fall som två kunskapsmål. Det betyder således att antalet kunskapsmål vid ett lärosäte i denna studie framställs som fler till antalet än den faktiska punktvisa redovisningen av antalet mål i lärosätets

dokument. Vid den andra analysen granskades kunskapsmålen utifrån de två kunskapsperspektiven kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken.

RESULTAT

Resultatet från analysen presenteras utifrån kunskapsformerna påståendekunskap och procedurkunskap samt perspektiven kunskap-för-praktiken och kunskap-i-praktiken.

Påståendekunskap och procedurkunskap

Nedan ges exempel på målbeskrivningar som uttryck för kunskapsformerna påståendekunskap och procedurkunskap:

Påståendekunskap

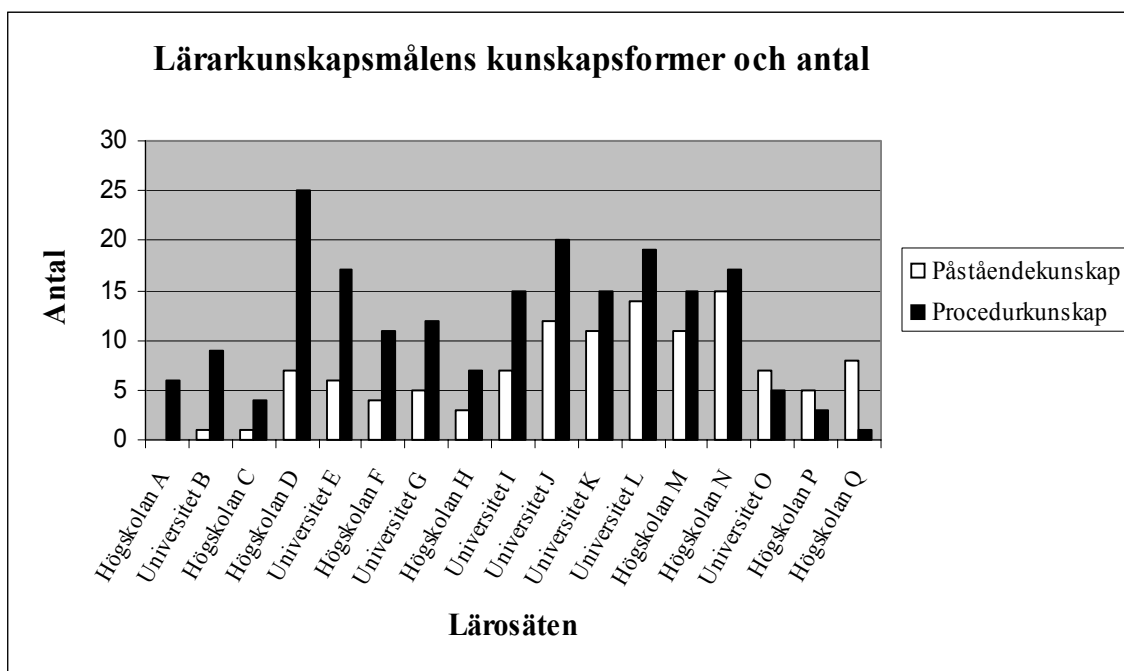
- reflektera på ett insiktsfullt sätt kring sin egen lärarinsats
- reflektera kring sin egen ledarstil
- förankra den egna undervisningen i olika teoretiska perspektiv
- göra didaktiska och metodiska reflektioner och ställningstaganden
- systematisera och kritiskt granska teoretiska utgångspunkter, praktiska erfarenheter samt egna och andras värderingar
- förstå vad som utmärker kunskap som vilar på vetenskaplig grund

Procedurkunskap

- visa respekt för elever/barn
- vara lyhörd för elevers/barns tankar, idéer och synpunkter
- kommunicera med och skapa goda relationer till elever/barn
- individualisera undervisningen (så att varje elevs/barns lärande främjas)
- sätta gränser och hantera konflikter
- ta vuxenansvar och visa tydligt ledarskap
- ta initiativ och visa engagemang

Figur 1 nedan visar antalet kunskapsmål samt förhållandet mellan kunskapsmål som uttrycker påståendekunskap och procedurkunskap vid de studerade lärosätena. Det finns skillnader när det gäller antalet formulerade mål, vissa lärosäten har ett stort antal (Högskola D, Universitet E, Universitet J, Universitet L). Vissa lärosäten har en tydlig dominans av proceduranknutna mål (Högskola A, Universitet B), eller påståendeanknutna mål (Högskola P, Högskola Q). Det finns dock inga klara skillnader mellan högskolor och universitet avseende antal mål eller dominans av vissa kunskapsformer.³

Det är möjligt att se det som att kunskapsmålen vid de allra flesta lärosäten kännetecknas av en teori- och praktikintegrering i överensstämmelse med propositionens (Regeringens proposition 1999/2000:135 s 17) intentioner. De flesta lärosätena använder nämligen en blandning av påstående- och proceduranknutna kunskapsmål, där flera av de påståendeanknutna målen kan anses indikera önskemål om en applicering av teori inom den verksamhetsförlagda utbildningen. De påståendeanknutna målen indikerar ofta att lärarstudenter ska reflektera över verksamheten. I vissa fall är det tydligt att reflektionen ska förankras i teori och forskning, men i flera fall är det i målfor-



Figur 1. Antalet kunskapsmål samt förhållandet mellan påståendekunskap och procedurkunskap i kunskapsmålen vid de studerade lärosätena.

muleringarna oklart ur vilket av kunskapsperspektiven (kunskap-för- respektive kunskap-i-praktiken) som de resurser lärarstudenter förväntas använda ska hämtas.

Kunskap-för-praktiken

Utifrån formuleringen »verksamhetsförlagda utbildningen [bör] förankras i teori och forskning» (Regeringens proposition 1999/2000:135 s 17) förefaller det rimligt att lärarstudenters interaktion i klassrummet bör förankras i teori och forskning. Frågan är om det ska göras i förhand, i handling eller i efterhand? Om förankringen ska göras i förhand betyder det att lärarstudenter ska handla intentionellt utifrån en vetenskaplig teori, och dessutom ska teorin påverka deras handling. I annat fall ska studenters praktiska handlingar ställas i relation till teori och forskning i efterhand. Genom reflektion om eller över praktiken ska här handlingar göras till föremål för kritisk reflektion och granskning.

Vid lärosätena är kunskap-för-praktiken kännetecknande för vissa av kunskapsmålen. Följande kunskapsmål kan anknytas till det perspektivet:

- förankra den egna undervisningen i olika teoretiska perspektiv
- systematisera och kritiskt granska teoretiska utgångspunkter, praktiska erfarenheter samt egna och andras värderingar
- förstå vad som utmärker kunskap som vilar på vetenskaplig grund

Det första målet är ett tydligt exempel på kunskap-för-praktiken. Om förankringen i teori ska göras innan, under eller efter handling är dock inte klart. Det andra målet är inte lika tydligt. Den första delen av målet är det förvisso, medan den andra delen kan anknytas till kunskap-i-praktiken, då praktiska

erfarenheter och egna och andras värderingar ska klargöras. Det tredje målet kännetecknas av kunskap-för-praktiken. Det är tydligt att det är en teori- och forskningsbaserad kunskap som studenterna ska visa att de förstår. Gemensamt för ovanstående tre kunskapsmål är att de ger uttryck för påstående-kunskap. Kunskaperna kan uttryckas verbalt (muntligt eller skriftligt) av lärarstudenter. Det är en form av kunskap om det lärare gör eller bör göra.

Kunskap-i-praktiken

Om man utgår från kunskap-i-praktiken ska lärarstudenters lärande i stället baseras på praxis, det vill säga vedertagen beprövad erfarenhet, till skillnad från teorier och forskningsbaserad kunskap. Man ska handla utifrån det som är möjligt, utifrån sitt kunnande, och framförallt utifrån de ramfaktorer som råder i praxis. Lärarstudenters lärande är i detta fall starkt beroende av den praxis som råder och lärandet sker utifrån de ramfaktorer, strukturella och intentionella, som formats i yrkesgemenskapen.

Huruvida vissa av kunskapsmålen kännetecknas av kunskap-i-praktiken är, som tidigare nämnts, svårt att avgöra. Följande proceduranknutna kunskapsmål får stå som tänkbara exempel för kunskap-i-praktiken-perspektivet:

- visa respekt för elever/barn
- vara lyhörd för elevers/barns tankar, idéer och synpunkter
- kommunicera med och skapa goda relationer till elever/barn

Det är emellertid svårt att ur dessa skrivna kunskapsmål tydligt klargöra om de kännetecknas av kunskap-för-praktiken eller kunskap-i-praktiken. Att visa barn och elever respekt, vara lyhörd, kommunicera med och skapa goda relationer till barn och elever borde dock kräva att man är på plats i skolpraktiken och att man faktiskt agerar. Man kan möjligtvis tänka sig att agerandet kan grunda sig i teori och forskning om etik, socialpsykologi och kommunikationsvetenskap till exempel. Men, det behövs ändå ett faktiskt handlande i praktiken för att denna kunskap ska kunna iscensättas och utvecklas. Utifrån detta resonemang skulle man kunna säga att procedurkunskap ytterst alltid utgår från kunskap-i-praktiken-perspektivet. Helt utan tillgång till en praktik eller i total avsaknad av erfarenhetsbaserad kunskap är den omöjlig att utveckla.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Ett »mischmasch» av teoretiska och praktiska kunskapsformer och förväntade teoretiska och praktiska aktivitetsformer kännetecknar svenska lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Under den verksamhetsförlagda utbildningen har lärarstudenter möjlighet att nå kunskap som vilar på beprövad erfarenhet. Samtidigt ska den förankras i teori och forskning (jfr Regeringens proposition 1999/2000:135 s 17). I denna artikel ställs frågan huruvida lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning ska domineras av påståendekunskap eller procedurkunskap, och grundas i teori och forskning och/eller beprövad erfarenhet. Utfallet av resultatanalysen i den här studien sammanfattas och utvecklas i nedanstående

figur och utgör studiens slutsatser. Figuren belyser hur lärarstudenters lärande i verksamhetsförlagd utbildning kan förstås.

	<i>Kunskap-för-praktiken</i>	<i>Kunskap-i-praktiken</i>
<i>Påståendekunskap</i>	Analysera och verbalt uttrycka något kring egna och andra lärares handlingar i relation till pedagogiska/didaktiska teorier	Analysera och verbalt uttrycka något kring egna och andra lärares handlingars konsekvenser för praxis
<i>Procedurkunskap</i>	Handla i relation till pedagogiska/didaktiska teorier	Handla i relation till beprövad erfarenhet

Figur 2. Olika kunskapsformer och dess aktivitetsformer.

Om resurserna, som lärarstudenter ska använda för att nå kunskapsmålen, ska vara forskningsbaserad kunskap eller erfarenhetsgrundad kunskap är utifrån målen ofta oklart. Forskningsgrundad kunskap kännetecknas av att vara teoretisk, konceptuell, generell och akontextuell medan den erfarenhetsgrundade kunskapens karaktäristika är praktisk, perceptuell, specifik och situerad.

Denna beskrivning av skilda kunskapsformer ger olika förutsättningar för att förstå lärares arbete och hur lärandet av lärares yrkeskunnande kan organiseras. Det är också skillnad om kunskapsmålen har en dominans av påståendekunskap eller procedurkunskap. Påståendekunskapsmål föreskriver att lärarstudenter ska nå kunskap om undervisning. Procedurkunskapsmål föreskriver istället att lärarstudenterna ska nå kunskap i att undervisa. Lärarutbildningssätenas sätt att formulera kunskapsmål deklarerar, implicit eller explicit, ett ställningstagande beträffande vad som är viktigt avseende lärande av lärares yrkeskunnande. Av den anledningen kan figur två med olika kunskapsformer och aktivitetsformer bidra till en utökad förståelse för det lärande som kan ske i verksamhetsförlagd utbildning.

Nedan presenteras ännu en figur (Figur 3) för att ytterligare problematisera lärandet i verksamhetsförlagd utbildning. Figuren inrymmer också den högskoleförlagda utbildningen, och problematiserar vad som är möjligt att lära var.

	<i>Påståendekunskap</i>	<i>Procedurkunskap</i>
<i>HFU högskola/universitet</i>	Muntliga/skriftliga uttalanden/analyser/ diskussioner	Handlingar vid övningslektioner eller i rollspel
<i>VFU förskola/skola</i>	Muntliga/skriftliga uttalanden/analyser/ diskussioner	Handlingar i skola

Figur 3. Kunskapsformer och aktivitetsformer vid högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning.

Figur 3 visar att det i princip är möjligt att iscensätta lärande kring såväl teoretisk forskningsbaserad kunskap som praktisk erfarenhetsbaserad kunskap i såväl högskoleförlagd som verksamhetsförlagd utbildning. Utifrån teorier om situerat och reflekterat lärande är det dock tveksamt om lärandet av olika kunskapsformer blir ändamålsenligt oberoende av var och hur lärandet sker.

Exempelvis visar Ellströms (1996, 1997, 2005) arbetsplatsrelaterade teorier som rör (i) rutinbaserat kontra reflekterat lärande, (ii) intuitivt-kontextuellt kontra kognitivt-rationellt lärande samt (iii) reproduktivt kontra utvecklingsinriktat lärande, att lärande på arbetsplatsen handlar om en svår och viktig balans mellan det ena och det andra. Kunskapsmål som föreskriver påståendekunskaper kan anknytas till ett reflekterat och kognitivt-rationellt lärande. Påståendekunskaper ska enligt kunskapsmålen ofta uttryckas genom reflektion och rationellt resonande. Huruvida kunskapsmålen med påståendekunskaper föreskriver ett reproduktivt eller utvecklingsinriktat lärande är dock beroende av respektive kunskapsmåls formulering samt lokala förutsättningar i arbetsmiljön där lärandet sker.⁴

Det är dock troligt att lärarstudenters lärande av procedurkunskaper tidigt i lärarutbildningen kännetecknas av ett intuitivt-kontextuellt lärande. Denna slutsats understöds av Kessels och Korthagen (2001), som menar att en ny lärarstudent som lär sig utföra specifika lärarhandlingar i en klassrumskontext i första hand gör detta genom imitation av andra lärares handlingar. Den här studiens resultat indikerar att lärande av procedurkunskaper initialt kan anknytas till ett intuitivt-kontextuellt lärande i ett kunskap-i-praktiken-perspektiv. När det gäller procedurkunskaper förefaller det alltså tveksamt att det tidigt i en yrkesutbildning är möjligt att organisera ett reflekterat lärande. En fråga som kan väckas är om det intuitivt-kontextuella lärandet ändå kan vara utvecklingsinriktat?

Johanssons och Kroksmarks (2004) studie visar att lärare i sitt arbete handlar intuitivt(-kontextuellt) snarare än reflekterat (och kognitivt-rationellt) i skolsituationer tillsammans med elever. Lärarna i deras studie menar att de handlar intuitivt utifrån tidigare upplevda erfarenheter. Johanssons och Kroksmarks resultat ifrågasätter därmed Schöns (1983) begrepp *reflection-in-action*. Den handlingsorienterade ekologiska rationaliteten (Schön 1983) handlar eventuellt snarare om *intuition-in-action* (jfr Johansson & Kroksmark 2004). Liknande resonemang framförs av Erlandson (2006, 2007) som också analyserat Schöns reflektionsbegrepp.

Erlandson menar att reflektion, som en medveten kognitiv styrning av handling, inte är självklar eftersom man inte alltid intellektuellt kan bemästra en situation på grund av »situationens komplexitet, den historiskt-politiskt framvuxna praktiken, de sociokulturella förutsättningarna /.../ och kommunikativa beteendes gränser» (Erlandson 2006 s 76 f). I Johansson och Kroksmarks (2004) studie handlar lärarnas hanterande av ständigt nya skolsituationer om att hantera sina egna lärandesituationer som »inte på förhand är givna» (jfr Ellström 1996 s 153). Det betyder att det intuitiva handlandet kan vara en form av utvecklingsinriktat lärande för lärarna. Detta faktum innebär att en alltför detaljerad indelning av olika typer av lärande kan vara problematisk.

Huruvida dessa resonemang och resultat är överförbara till nya lärarstudenter är inte självklart. När dessa ska lära nya kunskaper i en skolkontext saknas oftast såväl upplevda egna praktiska erfarenheter av undervisning, som kunskap om forskningsresultat och teorier kring undervisning. Därför är egentligen såväl ett rutinbaserat, reproduktivt, intuitivt-kontextuellt lärande som ett reflekterat, utvecklingsinriktat, kognitivt-rationellt lärande komplicerat i början. En mer medveten och tydliggjord strategi vid formulerandet av lärarstudenters kunskapsmål skulle dock möjligen bidra till att skapa någon form av medveten struktur för lärarstudenters lärande istället för det »mischmasch» av kunskapsmål som idag föreligger.

Att uppnå det balanserade lärande som Ellström (2005) förordar är inte okomplicerat. Cochran-Smith och Lytle (1999) diskuterar i detta sammanhang en möjlig lösning där balansen kan uppnås: lösningen heter kunskap-ur-praktiken-perspektivet. De menar att de två perspektiven forskningsbaserad kunskap-för-praktiken och erfarenhetsbaserad kunskap-i-praktiken behöver kombineras. Kunskap-ur-praktiken är författarnas holistiska svar på hur de två perspektiven på kunskap och lärares lärande kan och bör förenas. Detta kan möjliggöras genom kunskap-ur-praktiken-projekt i skolan eller i aktionsforskning i skolan där såväl lärare, lärarstudenter, lärarutbildare som forskare samarbetar (Cochran-Smith & Lytle 1999).

Från dessa utgångspunkter kan det avslutningsvis vara rimligt att för verksamhetsförlagd utbildning, utifrån ett progressionsperspektiv, förordar en problematisering av kunskapsmålen som formuleras inom svensk lärarutbildning. Lärosätenas varierade och mångtydiga kunskapsmål indikerar att lärarstudenter vid olika lärosäten, teoretiskt sett, erbjuds skilda förutsättningar för lärande. Om det med kunskapsmålen form och innebörd finns explicita av-

sikter att vid lärosätena initiera olika typer av lärande är oklart. Det är dock möjligt att tolka kunskapsmålen olika utformning på ett sådant sätt.

NOTER

Jag vill framföra mitt tack till de två anonyma bedömarna anknutna till denna tidskrift, medarbetare inom Forskarskolan i Pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, medarbetare inom det utbildningsvetenskapliga doktorandseminariet vid Högskolan i Kalmar samt deltagare i forskningsnätverket FOLI (Forskning om Lärande och Interaktion, Göteborgs universitet) som alla bidragit med viktiga synpunkter på denna text.

1. Uppdelningen har under många år varit tydlig inom forskningssammanslutningen ISATT – International Study Association on Teachers and Teaching, (som tidigare benämndes International Study Association on Teacher Thinking).
2. Teknisk rationalitet: teori- och forskningsgrundad. Ekologisk rationalitet: grundad i samspelet mellan individer och deras miljö.
3. En tendens kan möjligtvis ses vid de sju lärosäten som formulerat minst antal mål. Fem av dessa sju lärosäten är högskolor.
4. Att diskutera lärarstudenters förutsättningar för lärande endast utifrån formulerade kunskapsmål, vilket hittills gjorts, är starkt begränsande eftersom fler komplexa förutsättningar påverkar lärandets möjligheter (lokal kontext i form av tid, material, personer t ex).

LITTERATUR

- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakuukawa, P. 2003: Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 45–56.
- Beach, D. 2005: The problem of how learning should be socially organized: Relations between reflection and transformative action. *Reflective Practice*, 6(4), 473–489.
- Bengtsson, J. 1995: Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18(2/3), 231–238.
- Bloomfield, D., Taylor, N. & Maxwell, T. 2004: Enhancing the link between university and schools through action research on teaching practicum. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(3), 355–372.
- Bronäs, A. & Selander, S. 2006: Teorins praktiker – praktikens teorier. I A. Bronäs & S. Selander (red): *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. 1997: *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Carlgrén, I., Handal, G. & Vaage, S. (red) 1994: *Teachers minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press.
- Carter, K. 1990: Teachers' knowledge and learning to teach. I R.W. Houston (red): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Clandinin, D.J. 1992: Narrative and story in teacher education. I T. Russel & H. Munby (red): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. 1999: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.

- Day, C. 1998: Re-thinking school-university partnerships: a Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 807–819.
- Edwards, A. & Knight, P. 1995: The assessment of competence in higher education. I A. Edwards. & P. Knight (red): *Assessing competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Ellström, P-E. 1996: Rutin och reflektion – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I P-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. 1997: The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266–273.
- Ellström, P-E. 2005: Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3/4), 182–194.
- Erlandson, P. 2006: *Reflektionens gränser. En granskning av Schöns reflection-in-action*. Licentiatavhandling. (IPD-rapporter, Nr. 2006:01) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Erlandson, P. 2007: *Docile bodies and imaginary minds: On Schön's reflection-in-action*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 257) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fendler, L. 2003: Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- 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.
- Goodson, I. 2005: *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Grimmet, P.P. & Erickson, G.L. (red) 1988: *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grushka, K., McLeod, J.H. & Reynolds, R. 2005: Reflecting upon reflection: Theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239–246.
- Haugaløkken, O.K. & Ramberg, P. 2005: *School adoption as a form of teaching practice in initial teacher education*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology, Programme for Teacher Education.
- Hawkey, K. 1994: Peer support in a school-based initial teacher education course. I I. Reid. & R. Griffiths. (red): *Teacher education reform: The research evidence*. London: Paul Chapman.
- Hawkey, K. 1998: Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670.
- Johansson, T. & Kroksmark, T. 2004: Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action. *Reflective Practice*, 5(3), 357–381.
- Jordell, K.Ö. 2003: *Conceptualizing teacher knowledge*. (Report No. 8) Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Kessels, J. & Korthagen, F. 2001: The relation between theory and practice: Back to the classics. I F. Korthagen. (red): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. 2001: Learning from practice. I F. Korthagen (red): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. 2006: Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Lauvås, P. & Handal, G. 2001: *Handledning och praktisk yrkestheori*. Lund: Studentlitteratur.

- MacKinnon, A. & Erickson, G. 1992: The roles of reflective practice and foundational disciplines in teacher education. I T. Russel & H. Munby (red): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer Press.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Hofman, W.H.A. & Buiting, J. 2007: Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151–173.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. 2001: Teachers' knowledge and how it develops. I V. Richardson. (red): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nerland, M. 2006: Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26(1), 48–60.
- Regeringens proposition 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Reid, D. & Jones, L. 1997: Partnership in teacher training: Mentors' constructs of their role. *Educational Studies*, 23(2), 263–277.
- Richert, A.E. 1992: The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. I T. Russell & H. Munby (red): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Falmer.
- Saugstad, T. 2002: Educational theory and practice in an Aristotelian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 373–390.
- Schön, D. 1983: *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987: *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (red) 1991: *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Shkedi, A. & Laron, D. 2004: Between idealism and pragmatism: A case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 693–711.
- Shulman, L.S. 1998: Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 512–526.
- Stanulis, R.N., & Russell, D. 2000: »Jumping in»: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. 1999: The epistemological stance between the knower and the known. The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 911–922.
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002: Mentored learning to teach according to standard-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–564.