

Kopplingen högskole- och verksamhetsförlagd lärarutbildning

KARL-GEORG AHLSTRÖM

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier,
Uppsala universitet

Nyfiken på hur lärarutbildningen förändrats på de cirka 20 år som förflutit sedan jag var engagerad i den, läste jag två färska doktorsavhandlingar vilkas titlar antydde att min vetgirighet kunde bli stillad. Jag väntade mig inte en översiktlig bild av hur svensk lärarutbildning av idag är beskaffad, eftersom avhandlingarna behandlade var sin lokal utbildning och de riksgiltiga organisatoriska ramarna troligen medger att kursinnehåll och arbetsformer skiftar från ort till ort, men även lokala nymodigheter kan ju vara värda att beakta och begrunda, tänkte jag. Jag inbillade mig också att avhandlingarna kunde aktualisera även andra frågor av intresse att diskutera och det gjorde de.¹

Gemensamt för avhandlingarna är hur vetenskaplig kunskap respektive sådant vetande som lärare utvecklat i yrket hanteras i lärarutbildningen och hur man innehållsligt söker knyta samman dess högskoleförlagda (HFU) och verksamhetsförlagda (VFU) delar. Få frågor, om ens någon, har uppmärksamats mer än dessa i såväl svensk som internationell debatt och forskning om lärarutbildning², något som framgår av båda avhandlingarna, även om det är nuläget som stått i blickpunkten för deras respektive författare. Anita Eriksson (2009) har ägnat sin monografi *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie* åt HFU-delen av utbildningen, medan Henrik Hegender (2010b) belyst VFU:n i *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*; en sammanläggning av »kappa» och tre tidskriftsartiklar, varav en publicerats i denna tidskrift. Den aktuella frågan hörde till dem som jag och en medarbetare hade belyst i en studie för 25 år sedan (Ahlström & Jonsson 1990; Ahlström 1993, 1999). Jag ska utnyttja den undersökningen för att söka efter skillnader mellan förhållandena då och nu.³

NÄR VI GJORDE VÅR UNDERSÖKNING

När vi gjorde vår undersökning ägnades den sista terminen i ämneslärarutbildningen åt skolpraktik, den tidens VFU. Beroende på antalet undervisningsämnen fick en lärarstuderande 12 till 15 besök på praktikskolan av sina metodiklärare och ett par besök av en pedagogiklärare. Besökaren bevistade en av lärarstuderandens lektioner och diskuterade omedelbart efteråt sina iakttagelser med denna och vanligtvis även med handledaren. Min medarbetare och jag lyssnade till lektionerna och likaså till samtalen efteråt, vilka vi spelade in och transkriberade. I första hand ville vi kartlägga uppfattningarna som präglade lärarutbildarnas samtal om vad lärare bör kunna och hur de bör vara, samt vad som är möjligt att påverka i en studerandes beteende och hur detta bör ske. Men vi ville också ta reda på i vad mån de diskuterade sina iakttagelser i ljuset av vad deras undervisning på högskolan handlat om, det vill säga om de sökte knyta samman innehållet i HFU:n och erfarenheterna från VFU i dessa samtal.

Vi följde med ett stort antal lärarutbildare på deras skolbesök.⁴ Fyra lektionssamtal per person, vart och ett med olika studerande, hade vi planerat att spela in, men detta blev endast möjligt att göra med elva stycken. Fyra yngre lärarutbildare, var och en med två inspelade lektionssamtal, ingår också i materialet, som alltså omfattar 15 lärarutbildare, varav 12 från Uppsala och tre från Stockholm. Fyra är pedagoger, de övriga lärare i svenska, främmande språk, SO och NO. Antalet lärarstuderanden är 52 liksom lektionsanalyserna, som varade mellan 20 minuter och en timme. Lektionerna gällde de flesta teoretiska ämnen på såväl högstadiet som gymnasiet. Alla lärarutbildarna fick i en personlig intervju efter den sista inspelningen redogöra för oss, hur innehållet i deras samtal skulle tolkas men också vad deras undervisning i HFU:n syftade till och handlade om.

TERMINOLOGI

Innan jag går in på jämförelsen mellan då och nu, ska jag ta upp ett par centrala begrepp hos Hegender, vars innebörder han klargjorde i sin första empiriska studie (Hegender 2007), som analyserade vad lärarutbildare vid 17 lärosäten väntade sig att deras studerande ska kunna efter att ha deltagit i VFU:n inom allmänna utbildningsområdet, AUO. Dessa målbeskrivningar fördelade han på uttrycksformerna *påståendekunskap* (kunskaper om undervisning) och *procedurkunskap* (kunskap i att undervisa) samt på kunskapsgrunderna *kunskap-för-praktiken* (genererad av forskare) respektive *kunskap-i-praktiken* (genererad av lärare i deras dagliga arbete). I det följande kallar jag uttrycksformerna för PÅST- respektive PROC-mål. Dessa kan ha antingen FP- eller IP-grund.

Ett PÅST-mål kräver av en studerande att i tal och/eller skrift exempelvis »göra didaktiska och metodiska reflektioner och ställningstaganden» eller »systematisera och kritiskt granska teoretiska utgångspunkter, praktiska erfarenheter samt egna och andras värderingar». PROC-mål, däremot, anger vad de studerande väntas kunna göra, när de ansvarar för eller undervisar elever, till exempel »sätta gränser och hantera konflikter» eller »individualisera un-

dervisningen (så att varje elevs/barns lärande främjas)». Ett FP-mål förutsätter att de studerande använder en vetenskaplig teori för att förklara, varför de avser att handla eller har handlat på ett visst sätt, till exempel »förankra den egna undervisningen i olika teoretiska perspektiv». Hänvisar de i stället till ramar för praktiken – praxis över huvud taget i form av egna eller andra lärares uppfattningar, hållningar och vanor – styrs deras handlande däremot av kunskap-i-praktiken (IP). Som förut nämnts kan PÅST- och PROC-mål ha antingen FP- eller IP-grund. Exempelvis har reflektioner kring den egna ledarstilen FP-grund, när de baserar sig på teorier om ledarskap, men IP-grund, när de hänvisar till handledarens synpunkter eller uppträdande.

FÖRHÅLLANDENA IDAG

I sina båda andra artiklar har Hegender (2010a, 2012) registrerat hur HFU-lärarna bedömt kunskaper, färdigheter och hållningar hos de studerande vid besök på deras praktikplatser under VFU:n, medan Eriksson kartlagt vad HFU-lärarna sökt förmedla till studenterna under HFU-delen. Eftersom Hegenders ansats inte är lika vittfamnande som Erikssons, redogör jag först för hennes studie.

Eriksson har noterat, vad man i dokument och vid sammankomster med de studerande sagt att de förväntas lära sig i kurserna som ingår i HFU:n, och sedan jämfört dessa målbeskrivningar med vad hon via observationer och i intervjuer funnit att man avhandlat i de många samtalsgrupper som varit ingredienser i kurserna. Under tre terminer har hon studerat två lag med vardera en handfull studenter och deras lärarutbildare inom inriktnings- och AUO-delarna.

För att knyta samman innehåll i HFU- och VFU-delarna har lärarna, säger hon, utnyttjat två strategier som hon kallar *uppgifter* och *konkretiseringar*. »Genom uppgifterna ställer de (lärarutbildarna) krav på att de studerande ska göra olika typer av kopplingar mellan högskole- och verksamhetsförlagt utbildningsinnehåll, medan lärarutbildarna själva med hjälp av konkretiseringar visar på relationer mellan litteratur- och föreläsningssinnehåll och konkret yrkesutövande.» (s 141) Alla uppgifter, som studenterna fått för att bearbeta och redovisa enskilt eller i grupp under HFU:n men även för att arbeta med på egen hand i VFU:n, har dock inte haft denna hopkopplingsfunktion utan även andra syften som att kontrollera, hur innehållet i en föreläsning uppfattats, ge studenterna tillfälle att jämföra erfarenheter från egna skoltiden, etcetera (jfr s 144).

Hur stor andel de hopkopplande uppgifterna är av samtliga framgår inte. Antingen, säger Eriksson (s 158), handlar de om att betrakta verksamheten i skolan med en teori som lins (PÅST-kunskaper på FP-grund), till exempel undersöka om handledarnas undervisningsrutiner är förenliga med en viss teori, eller kräver de att de studerande tillämpar ett arbets- och förhållningssätt som ligger i linje med en teori, till exempel motiverar ett eget förfarande med argument fotade på vetenskapliga rön eller prövar en undervisningsmetod, som är grundad på en given teori (PROC-mål i förening med FP-mål).⁵

Erikssons HFU-lärare sökte konkretisera innehåll i en föreläsning eller en text genom att berätta om skolsituationer som de själva som lärare eller elever varit aktörer i eller observerat, till exempel vid besök på praktikskolor. Syftet med en konkretisering kan exempelvis vara att demonstrera att teorier kan göra det möjligt för oss att se på det välbekanta med nya ögon, få »synvänder». Vissa HFU-lärare utnyttjar sällan eller aldrig konkretiseringar i sin undervisning, påpekar hon, vilket kan ha många orsaker; ibland att de inte varit lärare på de stadier som deras lärarstuderande utbildas för och därför saknar realistiska exempel att knyta an till. Med detta lämnar jag Eriksson för att i stället skildra Hegenders undersökningar.

I sin studie av måldokument (Hegender 2007) fann denne att antalet kunskapsmål varierade kraftigt mellan lärosätena; på vissa håll rörde det sig om endast fem och på andra om mer än trettio stycken. Antalet speglar kanske den lokalt förhärskande uppfattningen om värdet av ett innehållsligt samband mellan HFU och VFU, men det kan finnas andra förklaringar till variationen än traditionens grepp. Under det att PROC-målen var betydligt fler än PÅST-målen (utom vid tre högskolor), gick det inte att särskilja FP- från IP-mål och räkna dem; de var inte tillräckligt distinkt formulerade. PROC-målen dominerar sig märklig med tanke på att VFU:n var en del av AUO:n, där lärare i pedagogik och pedagogiskt arbete stod för undervisningen och därför troligtvis formulerat målen. Pedagogiklärare borde, kan man tycka, intressera sig mera för hur de studerande tolkar olika företeelser i praktiken i ljuset av teorier som behandlats i HFU:n än för deras förmåga att leda och undervisa; kort sagt uppmärksamma PÅST-mål mera än PROC-mål. Hegender ger ingen förklaring till detta.

Den första av hans andra båda undersökningar (Hegender 2010a) handlar om tre HFU-lärares besök på praktikskolor för att bedöma 22 lärarstuderande, då dessa gör sin VFU under sista terminens AUO-period. Bedömningen skedde vid ett enda besök. Ibland talade lärarutbildaren då med enbart mentorn, men ibland (oklart hur ofta) deltog även lärarstuderanden i samtalet. Före samtalet hade lärarutbildaren inte lyssnat på någon lektion, då den studerande undervisat, och hade därför ingen annan grund för sin bedömning av dennes procedurkunskaper än hur dessa beskrevs av mentorn och vid treparts-samtalen av studenten själv.

Hegender deltog inte i besöken utan lät lärarutbildarna spela in samtalen som han sedan transkriberade. Till hjälp vid examination och betygsättning (som HFU-lärarna har juridiskt ansvar för), fanns ett bedömningsdokument som angav sju kunskapsområden, vart och ett försett med ett antal kunskapsmål vilka de studerande förväntades uppnå under VFU:n. Områdena var: Mötet med eleven/barnet; Ledarskap; Didaktisk kompetens; Värdegrund; Samarbete; Lärmiljö samt Vetenskapligt förhållningssätt.

I trepartssamtal är det naturligtvis möjligt att testa lärarstudenternas påståendekunskaper, men det skedde aldrig, hävdar Hegender. Vare sig det rörde sig om två- eller trepartssamtal bedömdes enbart procedurkunskaper, och vanligtvis var kunskap-i-praktiken grund för bedömningen. Man sade aldrig rent ut att lärarstudenternas kunskaper var dåliga utan karakteriserade dem som möjliga att utveckla. Procedurkunskapen som bedömarna tog ställning till

gällde i stort sett enbart de sociala, relationella, emotionella och omhändertagande aspekterna av lärares arbete, alltså sådant som hängde ihop med området Mötet med eleven. Även då ett annat kunskapsområde, till exempel Didaktisk kompetens, någon gång fördes på tal, var dessa aspekter i fokus. Mer osynligt i samtalen än något annat var området Vetenskapligt förhållningssätt: PÅST-kunskaper på FP-grund efterfrågades aldrig.

Den tredje undersökningen (Hegender 2012) skiljde sig från den förra dels i det att bedömningssamtalet föregicks av att lärarstudenten höll en lektion som besökaren observerade tillsammans med mentorn, dels i det att VFU:n ingick i en inriktningskurs i stället för som tidigare en AUO-kurs, samt att det var fråga om endast två besökare och åtta lärarstuderande med sina mentorer. Inte heller den här gången var Hegender närvarande då lektionssamtalen spelades in (och studerandena deltog i). Liksom tidigare utnyttjade lärarutbildarna sig av ett bedömningsdokument, nästan identiskt med det förra.

I samtalen förekom aldrig några argument som explicit hänvisade till vetenskapliga teorier och rön. När lärarutbildarna och mentorerna resonerade om lärarstudenternas handlingar, lyfte de i stället fram erfarenheter som de själva gjort i yrket om vad som fungerar eller inte fungerar i skolans verksamhet, säger Hegender och tillägger, att mycket lite av lärarstudenternas påstående-kunskaper bedömdes; bedömningarna avsåg nästan enbart procedurkunskaper som tagit sig uttryck i hur studenterna uppträtt i lektionerna.⁶

SKILLNADER OCH LIKHETER MELLAN NU OCH DÅ

Anita Erikssons och Henrik Hegenders undersökningar tyder på att dagens lärarutbildning utmärks av en strävan att koppla samman utbildningens HFU- och VFU-delar, låt vara att den kanske inte är stark vid alla högskolor, men i lektionssamtalen som min medarbetare och jag spelade in i slutet av 1980-talet har jag bara hittat fyra fall, då lärarutbildarna klart och tydligt knutit an till innehållet i HFU:n. Alla de andra lektionssamtalen och även intervjuerna efteråt präglades av resonemang om procedurkunskaper på IP-grund utan explicita hänvisningar till innehållet i HFU:n. Inte heller fann vi några tecken på att studenterna fått uppgifter att bearbeta under VFU:n av det slag som förekom i Erikssons och Hegenders lärarutbildningar. Vi ställde visserligen ingen fråga om detta i intervjun, men vid flera tillfällen i den hade lärarutbildarna kunnat säga om det var så, framför allt när de beskrev hur lärarstuderandena förbereddes inför praktikperioderna. Någon ambition att koppla samman innehållet i HFU:n med aktiviteter under VFU:n var alltså inte alls skönjbar för 20 år sedan eller tidigare.

Till sådant som förblivit som det förut varit hör förhållandet mellan PÅST- och PROC-kunskaper och mellan FP- och IP-grundad kunskap i resonemangen om lärarstudenterna, när dessa får besök under VFU:n. Förr hade besökarna enbart studenternas procedurkunskaper för ögonen, och om dessa hade FP- eller IP-grund tedde sig ointressant för dem. Det enda väsentliga tycktes vara, hur väl de studerande fungerade i skolsituationen, och när de utvärderade detta stödde bedömarens sig på sina egna yrkeserfarenheter. Om man får tro Hegender, är det likadant idag.

Detta är inte så märkligt, då den primära förutsättningen för att ge lärarstudierande godkänt avgångsbetyg måste vara att de visat sig kunna fungera som lärare, och då det är enbart i VFU:n som de får handledd övning i att axla lärarrollen och kan förvärva praktiskt kunnande. Sannolikt anser de, liksom sina mentorer och lärarutbildare, att lärare kan fungera tillfredsställande i yrket, även om deras PÅST- och PROC-kunskaper saknar FP-grund, och att träning i att analysera skolsituationer med ledning av vetenskapliga teorier därför måste komma i andra hand i VFU:n. För att stärka forskningsanknytningen borde man kanske förlägga denna övning till annan plats i utbildningen eller reservera en del av VFU:n uteslutande för den. I ett annat sammanhang har jag talat om värdet av »referensklasser» (Ahlström 1997) för de studerande att bli förtrodda med under utbildningen och där de bland annat kan göra sina empiriska studier.

I Hegenders (ref?) första studie av praktikbesöken utgjorde VFU:n en del av AUO:n. De sociala, relationella och emotionella förhållningssätten gentemot eleverna stod då i blickpunkten, men de ämnesdidaktiska aspekterna vägde däremot tyngst, när VFU:n i hans andra undersökning ingick i inriktningsdelen. Lektionssamtalen som jag studerat innehöll alltid båda dessa delar. Även om lärarutbildaren hade besökt studenten flera gånger tidigare, inleddes varje samtal med att denne fick berätta hur det »hade känts», varpå lärarutbildaren i några minuter kommenterade kontakten med eleverna och bemötandet av dem. Ofta fick även handledarna säga några ord om detta. Om studenterna var missnöjda med sitt agerande, vilket hände ibland, brukade besökarna inte spinna vidare på detta utan i stället komma med uppmuntrande och stöttande kommentarer för att stärka deras självförtroende.⁷

Större delen av samtalet ägnades emellertid åt hur lektionen var upplagd och genomförd. Analysen hade i regel en utpräglat undervisande karaktär med envetna krav på studenterna att rättfärdiga sina didaktiska val.⁸ I bjärt kontrast till fokuseringen av de vårdande aspekterna av lärarens arbete lyste disciplinfrågorna med sin frånvaro i samtalen, vilket åtskilliga lärarstudieranden delgav oss med beklagande (och samtidigt framhöll att de självmant inte gärna avslöjade sina svårigheter).

I intervjuerna med lärarutbildarna brukade vi få höra att orosungar och andra disciplinära problem nästan aldrig inträffade, då de var närvarande, och att lektionssamtalen måste handla om konkreta händelser som alla har iakttagit. Ansvar för ordning och disciplin överlät man därför på handledarna, framhöll de. Undantag var två äldre lärarutbildare, en pedagog och en samhällsvetare, som alltid frågade studieranden om denne hade problem med eleverna. Om så var fallet lät de studenten återge episoder för att sedan ingående analysera dem, ibland med antydningar åt handledaren att i fortsättningen ha ett öga på sina elever och stötta studenten.

Hegenders lärarutbildare tycks ha uppträtt ungefär som »våra», även undviker disciplinfrågorna som de, men en skillnad var att de hade en lista över kunskapsområden och kunskapsmål att beakta vid samtalen, medan »våra» på egen hand bestämde vad de ville tala om. I protokollen över lektionsanalyserna tyckte vi oss se att var och en hade en »privat agenda», olik de övrigas, bestående av en handfull teman som återkom i varje samtal.⁹ I inter-

vjun tog vi i tur och ordning upp dessa, redogjorde för en av de händelser som ett tema handlat om och bad lärarutbildaren förklara sina kommentarer av den. När ett visst begrepp utgjorde ett återkommande tema i flera lärarutbildares agendor, kunde det visa sig, att de hade mycket olika uppfattningar om begreppets innebörd, till exempel anvisade helt skilda vägar för att framkalla elevaktivitet (vars betydelse alla naturligtvis var ense om).

Efter intervjuerna med de elva lärarutbildarna i kärngruppen hade vi gjort en anonymiserad karakteristik av var och en på högst fyra A4-sidor. Vi bad dem läsa dessa karakteristiker för att sedan i en ny intervju diskutera hur de såg på vår skildring av dem och ställde sig till kollegernas pedagogiska uppfattningar. Alla hade läst på ordentligt. Somliga hävdade att de »aldrig hade tänkt i samma banor» som vissa kolleger men funnit deras idéer mycket intressanta och gärna anammade dem, medan andra ställde sig frågande eller kallsinniga visavi samma uppfattningar och ytterligare några tog bestämt avstånd från dem. Ibland var de alltså ganska oense om vad som kännetecknar god undervisning och hur lärare bör vara.¹⁰

Detta fick vi bryskt demonstrerat för oss vid två tillfällen, då två lärarutbildare kom till samma lektion. I båda fallen hade en av dem tagit fel på dag men inbjudits att närvara vid lektionen och medverka i lektionssamtalet efteråt. Trots att de varit kolleger i många år och verkade stå på vänskaplig fot med varandra, urartade samtalen snabbt till intensiv och i ena fallet rentav hätsk debatt mellan dem om brister och förtjänster i lektionen (med studenterna och oss observatörer som tysta och besvärade åhörare). I det ena fallet fortgick debatten i en timme, och i det andra lämnade plötsligt en av dem rummet med utropet »Dina idéer är befängda!» och slog ilsket igen dörren efter sig.

Vad Hegenders lärarutbildare skulle avhandla i samtalen var alltså givet och lika för alla, en garanti för att samma aspekter av lärarkunskapen beaktas av alla. Men frågan är, om det över huvud taget är möjligt att försäkra sig om att denna agenda följs till punkt och pricka – »hans» lärarutbildare gjorde det ju inte – och även när det sker, är det, som mina data antyder, likväl inte osannolikt att lärarutbildare kommer till olika resultat vid bedömning av en lärarstudents kunskaper. Jag känner inte till någon forskning om bedömares samsyn på detta område. Om det inte existerar någon, borde det vara uppfordrande för forskare, tycker jag.

»Våra» elva lärarutbildare hade mängder med lektionsanalyser i bagaget; närmare tusen stycken påstod en av dem. Lärarstuderandena fick ju, som jag nämnt, många besök av dem under praktiken. Jag inbillar mig att alla tjänade på detta: studenterna fick didaktiska tips, kontinuerlig uppmuntran och stöd – ibland visavi dominerande handledare. Dessa blev i sin tur fortbildade vid besöken. Lärarutbildarna fick via lektionerna, som de bevistade, inblickar i en mångfald psykologiska, pedagogiska och didaktiska situationer att använda för konkretisering av teoriundervisningen; i motsats till Erikssons lärarutbildare saknade de inte exempel att knyta an till (men om de utnyttjade dem vet jag inte).

Lektionssamtalen, slutligen, tvingade dem att granska andras pedagogiska föreställningar, ta ställning till dem och finlipa argumenten för sina egna uppfattningar. Deras bedömningar av lärarstudenternas PROC-kunskaper

måste ha tätt sig betydligt mer välgrundade och auktoritativa för lärarstuderandena än de som dagens lärarutbildare, enligt Hegender, avger efter att ha tagit del av mentorns och kanske även av studentens synpunkter och/eller sett studenten i praktiskt arbete en enda lektionstimme. Jag pläderar inte för en återgång till det systemet, bland annat var det alltför kostsamt, men efterlyser en analys av olika möjligheter att forskningsanknyta utbildningen och koppla samman HFU:n och VFU:n utöver dem som Eriksson och Hegender har beskrivit.

TILL SIST

Jag hade väntat mig fler exempel på användning av tekniska hjälpmedel, framför allt av filmade och videoinspelade lektioner som besökare, mentor och lärarstudent analyserar tillsammans efteråt. Bland poängerna med inspelningar är att man kan kommentera en episod, inte som man minns den utan som den faktiskt utspelat sig (enligt bilderna på skärmen), man kan se filmen flera gånger, vid tillfällena som passar bäst (det är inte alltid omedelbart efter den aktuella lektionen) och hämta exempel från den för att exempelvis konkretisera innehållet i en föreläsning, etcetera. Man kan låta studenten välja episoder att kommentera; vilka denne väljer ut är troligtvis inte samma situationer som besökaren och mentorn funnit intressanta. Det är också mera sannolikt att studenten faktiskt tar sådana initiativ vid en filmad visning av händelseförloppet än i ett lektionssamtal. I »våra» lektionssamtal var det mycket sällsynt att studenten självmant redogjorde för en situation och kommenterade den.

För besökaren och mentorn kan filmade lektioner vara till stor nytta bland annat genom att de kan åskådliggöra för studenten sådana aspekter i dennes handlande som de anser vara av signifikant betydelse. Bland »våra» yngre lärarutbildare fanns två stycken som arbetade på detta sätt med den jämförelsevis primitiva apparatur som då stod till buds, och det var uppskattat bland de studerande, men varken Erikssons eller Hegenders lärarutbildare tycks ha utnyttjat detta hjälpmedel. Hegender nämner möjligheten att göra det. Hur vanligt är det att man inte gör det nu för tiden? Vad finns det för erfarenheter av videoteknik vid bedömningen av lärarstuderandes kunnande och är de dokumenterade?

Ett problem med lektionsanalyser är att de handlar nästan uteslutande om interaktionen i klassrummet och mycket lite, om ens alls, om lärarstuderandens överväganden vid planeringen av en lektion eller lektionsserie. Så förhöll det sig med lektionssamtalen som Hegender studerade, och likadant var det »på min tid», även om det kunde hända att besökarna frågade efter alternativ som studenterna funderat över och förkastat (jämte motiven för detta). Vid ett par tillfällen ägnade ett par besökare faktiskt större delen av samtalet åt att tillsammans med studenterna planera deras nästa lektion eller serie av lektioner, för att få en inblick i deras didaktiska tänkande, men det rörde sig som redan påpekats om undantag. Någon teknik för att lösa det nämnda problemet var inte skönjbar i Hegenders och Erikssons texter, och kanske existerar det inte heller någon sådan i andra lärarutbildningar. Med

denna undran sätter jag punkt för mina betraktelser över förhållandena då och nu.

NOTER

1. Jag tänker inte recensera avhandlingarna utan använd mig av den bild de ger av dagens lärarutbildning.
2. Vanligtvis har man i stället talat om teori-praktikproblemet eller om lärarutbildningens forskningsanknytning. Kopplingen mellan den högskoleförlagda och verksamhetsförlagda delen av utbildningen är överordnad dessa frågor anser jag.
3. Undersökningen ingick i ett större projekt. Den del av det som här är aktuell har aldrig till fullo framlagts i tryck, men aspekter av den har redovisats i flera internationella och internordiska symposierapporter.
4. Vi hade tidigare intervjuat hälften av alla metodiklärare i Uppsala om deras bakgrund, yrkeskarriär och syn på lärarutbildningen och hade bevistat och även medverkat i lektioner hos några av dem, vilket troligen är skälen till att de inte hade några invändningar mot att vi lyssnade på och spelade in deras lektionssamtal. Kolleger till dem blev intresserade av att ingå i undersökningen, när det efterhand blev känt att studenterna inte, som många hade trott, var negativa till att vi var närvarande vid lektionerna och lektionssamtalen.
5. En risk med denna typ av uppgifter är att utfallet av undersökningen lätt blir värderande och normativt föreskrivande: Den som betar sig som teorin föreskriver bedöms göra rätt, annars fel och anses då behöva ändra sig. Bevekelsegrunderna bakom ett förhållningssätt eller agerande som är annorlunda än det förväntade utreds inte, vilket däremot är fallet då ansatsen är deskriptivt analytisk. Den orienteringen innebär oftast större respekt för den s k beprövade erfarenheten: den utforskas men ifrågasätts inte nödvändigtvis.
6. Till stor del handlar artikeln (Hegender 2012) om förfarandena och problemen som hör ihop med dem, då man i varje kurs sätter betyg på de studerande. Vid tidpunkten för vår undersökning fick lärarstuderande inte betyg i undervisningsskicklighet som var fallet några år tidigare – man kunde avråda men inte underkänna dem – och därför har jag här valt att helt bortse från betygsfrågan.
7. Endast två gånger bröts detta mönster, då jag var närvarande. I båda fallen framhöll besökarna att studenten tycktes ha så påtagliga kontaktsvårigheter, att de övervägde att avråda och tänkte ta ställning till detta efter en ny avlyssning. Hur det slutade vet jag inte.
8. Några studenter vi intervjuat kallade detta för lärarutbildarsjukan, under det att lärarutbildarna framhöll att då förmåga att rättfärdiga sitt handlande var tecken på professionalism, var det viktigt för dem att pröva om studenterna kunde göra det.
9. Resonemang om hur studenten känt sig under lektionen förekom som jag nämnt i alla lektionssamtal och karakteriserar alltså inte någon enskild person till skillnad från de teman som jag kallat för återkommande. Dessa var naturligtvis inte de enda som man talade om i ett samtal, men de andra var sporadiskt förekommande.
10. Jag tror dock att de var tämligen eniga vid bedömningen om en student var lämplig eller olämplig som lärare. Dennes kontaktförmåga och omhändertagande förhållningssätt gentemot eleverna, som ansågs lätt att notera och värdera, fällde utslaget i de fall jag kom i kontakt med under årens lopp.

LITTERATUR

- Ahlström, K-G. 1993, Handlingsteori på vetenskaplig grund. *Utbildning och demokrati*, 2(2), 53–75.
- Ahlström, K-G. 1997: Den skolbaserade utbildningen. I J-E. Hagberg & A. Rannström (red): *Lärarytbildningens forskningsförankring. Pedagogiskt arbete – vidgade perspektiv och ökad tillämpning*. (Rapport 7) Linköping: Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten.
- Ahlström, K-G. 1999: Vad erbjuds för kunskap i lärarytbildningen och vad tillägnar de studerande sig? *Utbildning och demokrati*, 8(2), 69–87.
- Ahlström, K-G. & Jonsson, M. 1990: Handledningen avslöjar lärarytbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner. *KRUT*, 57, 58–68.
- Eriksson, A. 2009: *Om teori och praktik i lärarytbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie*. (Göteborg studies in educational sciences, 275) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hegender, H. 2007: Lärarytbildningens kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning. Ett »mischmasch» av teori och praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(3), 194–207.
- Hegender, H. 2010a: The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171.
- Hegender, H. 2010b: *Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarytbildning*. (Linköping Studies in Behavioral Sciences, No 148) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Hegender, H. 2012: Villkor och praxis: Bedömning av lärarstudenters yrkeskunskaper under verksamhetsförlagd utbildning. *Nordic Studies in Education*, 30(3), 180–197.