

Årgång 3–Nr 3–2006

# Didaktikens Forum



Lärarhögskolan i Stockholm  
Box 34 103, 100 26 Stockholm

Didaktikens Forum  
Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för undervisningsprocesser,  
kommunikation och lärande  
Box 34 103  
S-100 26 Stockholm

Redaktionskommitté:

Lars Claeson, univ. lektor  
Iann Lundegård, doktorand  
Gunilla Molloy, FD, univ. lektor  
Eva Norén, doktorand  
Hans Persson, FM, univ. adjunkt  
Annica Ragert, redaktör  
Gull-Britt Larsson, redaktionssekreterare

Ansvarig utgivare: Anneli Liukko, FD, prefekt, Lärarhögskolan i Stockholm

Prenumeration och beställningar via UKL

Box 34 103

SE-100 26 Stockholm

Telefon 08-737 56 68

Telefax: 08-737 98 99

<http://www.lhs.se/>

Prenumerationspris: 300:-/helår (3 nr/år), lösnummer: 125:- (exkl. moms)

Portokostnader tillkommer

© Författarna och LHS

ISSN: 1652-2583

Omslag: Gull-Britt Larsson

Tryck: Intellecta Docusys, [www.docusys.com](http://www.docusys.com)

# Innehåll

Presentation av artikelförfattarna	4
Introduktion	5
Ett försök att organisera genomförandet av examensarbeten i lärarutbildningen <i>Christina Gustafsson &amp; Åsa Morberg</i>	7
”Måste man ha bestämt ett ämne redan nu?” <i>Anna-Lena Rostvall</i>	35
Avslutning av verksamhetsförlagd utbildning inom programmet för lärarexamen <i>Laila Nicklasson</i>	46
”Blattesvenskadebatten” sedd ur ett lärarutbildarperspektiv <i>Aina Bigestans</i>	53
Möjligheter till lärande i matematik <i>Lil Engström</i>	68
Bokrecension: <i>Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik</i> <i>Gunilla Molloy</i>	76
Didaktikens Forum årgång 3	78

## Presentation av artikelförfattarna

*Christina Gustafsson*, professor vid Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, gästprofessor vid Högskolan i Gävle.

*Åsa Morberg*, fil.dr., universitetslektor, lärarutbildare och läromedelsförfattare. Högskolan i Gävle, avdelning: Didaktik/Pedagogik institution.

*Anna-Lena Rostvall*, fil.dr./vik. professor i didaktik, är gitarrpedagog, lärarutbildare och läromedelsförfattare. Lärarhögskolan i Stockholm.

*Laila Niklasson*, fil.lic. adjungerad adjunkt och forskarstuderande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Handleder examensarbeten inom lärarprogrammet. Är internationella ombudet för Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.

*Aina Bigestans* är föreståndare på Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Det är ett utvecklings- och resurscentrum som på uppdrag av regeringen bland annat ger kompetensutveckling kring svenska som andraspråk och språkutveckling i landets skolor och kommuner. I det nationella uppdraget ingår också att anordna seminarier och konferenser, organisera nätverk för lärare samt att delta som sakkunniga i referensgrupper

och utredningar. Nationellt centrum för svenska som andraspråk är beläget vid Lärarhögskolan i Stockholm och hör till Institutionen för undervisningsprocesser, kultur och lärande.

*Lil Engström*, fil.dr. lärarutbildare med dataundervisning som profession, Lärarhögskolan i Stockholm och hör till Institutionen för undervisningsprocesser, kultur och lärande.

*Gunilla Molloy*, fil.dr., universitetslektor och lärarutbildare vid Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande på Lärarhögskolan i Stockholm, hon är även redaktionsledamot.

# Introduktion

Den här årgångens tredje och sista nummer visar på tidskriftens uppdrag och redaktionskommitténs kontaktnät. Det vi från början hade tänkt oss som ett temanummer för examensarbeten blev på grund av inkomna artiklar annorlunda, bl.a. kom andra frågor att lyftas fram.

Till att börja med innehåller dock numret två artiklar med examensarbeten i fokus. Den första är skriven av Christina Gustavsson, Uppsala och Åsa Morberg, Gävle utifrån den rapport som presenterades på Högskoleverkets kvalitetskonferens i april i år. *Ett försök att organisera genomförandet av examensarbeten i lärarutbildningen*. De presenterar tre tänkbara modeller för att strama upp arbetsprocessen. Som exempel redogör de utifrån erfarenheter från en av modellerna samt gör jämförelser av resultatet från två års examensarbeten i syfte att försöka fastställa vilka åtgärder som bidragit till en kvalitetsförbättring i examensarbetena.

Den andra artikeln är skriven av Anna-Lena Rostvall, Lärarhögskolan i Stockholm, som en reflektion över examensarbetet i lärarutbildningen ur ett filosofiskt perspektiv. *Måste man ha bestämt ett ämne redan nu?* Det är en vanlig fråga från studenterna. Frågor kring form, kvalitet och vetenskaplighet blir frågor som kanske kommer långt senare. Om inte förr så när det är

dags för uppsatsventileringen, då studenten ska vara respondent för eget arbete och opponent på en kurskamrats arbete.

Laila Niklassons artikel: *Avslutning av verksamhetsförlagd utbildning inom programmet för lärarexamen* lyfter fram frågan om vad som händer när studenterna slutar den verksamhetsförlagda utbildningen. Det finns ett flertal styrdokument för programmet för lärarexamen, men inget behandlar hur VFU:n ska genomföras eller avslutas. Laila har tillsammans med Gunnel Brolin gjort en pilotundersökning och det är reflektioner kring detta projekt som redovisas.

I artikeln *"Blattesvenskandebatten" sedd ur ett lärarperspektiv* reflekterar Aina Bigestans över de tankar och idéer som kom fram i samband med den debatt som pågick under våren i bl.a. Dagens Nyheter. Aina, som är föreståndare för Nationellt centrum för svenska som andraspråk på Lärarhögskolan i Stockholm, vill lyfta fram språkfrågorna i lärarutbildningen eftersom språket och dess användning är något som lärarna utformar och ständigt förhåller sig till i sin yrkesutövning. Kanske tänker man inte alltid på detta, men språkets roll i undervisningen kan inte nog framhållas. Läs artikeln och kom gärna med synpunkter till redaktionen.

Från språk till matematik, Lil Engström har i sin avhandling *Möjligheter till lärande i matematik* belyst frågan om datorn kan användas som ett hjälpmedel för elever att lära matematik. Avhandlingen handlar i första hand om hur lärarna formulerar uppgifter i kombination med användandet av datorprogrammet Cabri Géomètre. Lil tar i artikeln avstamp i avhandlingen och de tankar som väckts hos henne efter disputationen.

Det här numret avslutas med en recension. Gunilla Molloy har läst tredje upplagan av: *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik* av Gunnar Lindström och Lars Åke Pennlert. Enligt Gunilla skulle boken vara en ypperlig introduktion för lärarstudenterna till just didaktiken.

Nästa nummer beräknas komma ut i månads-skiftet februari-mars, därför har vi satt dead-line för inkomna bidrag till v. 2.

Stockholm i september

Redaktionen

## *Didaktikens Forum*

Planerad utgivning årgång 4 (2007)

	Manusstopp	Utgivning
Nr 1	v. 2	v. 10
Nr 2	v. 15	v. 21
Nr 3	v. 35	v. 41

Manuskriptet bör inte överstiga 20 A-4 sidor eller 40 000 tecken. Manuskriptet sänds till redaktionssekreteraren via e-post (gull-britt.larsson@lhs.s) eller via post under nedanstående adress, detta under förutsättning att artikeln senare sänds som Word-fil, se mall i årgång 1, nr 3 eller [www.lhs.se/ukl/forskning/didaktikens\\_forum/](http://www.lhs.se/ukl/forskning/didaktikens_forum/)

Inget arvode utgår för publicerat material, förutom 5 exemplar av det nummer som artikeln publiceras i och en helårsprenumeration av tidskriften.

Gull-Britt Larsson  
UKL  
Box 34 103  
100 26 Stockholm

*Christina Gustafsson & Åsa Morberg*

# Ett försök att organisera genomförandet av examensarbeten i lärarutbildningen

*Artikeln bygger på ett bidrag presenterat vid Högskoleverkets Kvalitetskonferens den 6-7 april 2006 inom temat Kvalitets- och utvecklingsarbete*

## Bakgrund till ett utvecklingsarbete

Med denna artikel vill vi visa hur en problematisk undervisnings- och lärandesituation blev startskottet till ett förnyelsearbete. I fokus står examensarbetet i lärarutbildningen. Nedan sammanfattas ett par systematiska analyser av de examensarbeten som skrevs vid ett lärosäte inom det allmänna utbildningsområdet hösten 2004. Som grund för analyserna låg dels Högskolelagens övergripande mål (HL 9 §), dels examensarbetets roll som ett led i akademiseringen och/eller professionaliseringen. En låg kvalitet i examensarbetena föranledde flera åtgärdsförslag. Bl.a. diskuterades tre tänkbara modeller för att strama upp arbetsprocessen. Dessa presenteras i artikelns andra avsnitt. I det tredje avsnittet exemplifieras erfarenheter från arbetet med en av modellerna – att arbeta med examensarbetet under ett innehållstema som blev ”Läs- och skrivutveckling ur ett lärarperspektiv”. I det fjärde avsnittet jämförs resultatet av examensarbetena från 2004 med 2005 års resultat i syfte att försöka fastställa vilka

åtgärder som bidragit till en kvalitetsförbättring i examensarbetena.

## Examensarbetet i relation till Högskolelagens mål<sup>1</sup>

Hösten 2004 skrevs de första examensarbetena inom den reformerade lärarutbildningen. Detta moment var helt nytt, såtillvida att alla blivande lärare – oavsett utbildningens längd – skall genomföra ett examensarbete. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) ansåg att examensarbetet med fördel kan förläggas – tids- och poängmässigt – till den inriktning eller eventuellt till den specialisering som studenten väljer. Bakom resonemanget låg att studentens kompetensprofil som blivande lärare skulle fördjupas via examensarbetet. Tanken var också att examensarbetet skulle ge studenten möjlighet att relatera inhämtade kunskaper till den kommande yrkesverksamheten. Den efterföljande propositionen (Prop. 1999/2000:135) fastställde kraven: ”Inom de tre

<sup>1</sup> Detta avsnitt bygger på en text som presenterats tidigare (Gustafsson & Hallström, 2005a).

utbildningsområdenas ram bör studenten redovisa ett examensarbete om 10 poäng.” Man förtydligar detta och specificerar att ”... studenten skall visa att han eller hon kan använda sig av vetenskapliga metoder och teorier”. Examensarbetet skall vara ”... en viktig del i utvecklingen av ett vetenskapligt förhållningssätt och det skall få studenten att fördjupa sina kunskaper”.

Det empiriska materialet för den genomförda analysen bestod av examensarbeten skrivna inom allmänt utbildningsområde och bedömningen av dessa och utgångspunkten för analysen var alltså högskolans övergripande mål, formulerade i 1 kap. 9 § i Högskolelagen:

Den grundläggande högskoleutbildningen skall ge studenterna

- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, samt
- beredskap att möta förändringar i arbetslivet.

Inom det område som utbildningen avser skall studenterna, utöver kunskaper och färdigheter, utveckla förmåga att

- söka och värdera kunskap på vetenskaplig nivå,
- följa kunskapsutvecklingen, och
- utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området.

Trots att olika lärosäten behandlar Högskolelagens konkreta text på olika sätt, var grundantagandet för den aktuella undersökningen att de övergripande målen genomsyrar hela lärarutbild-

ningen, så att de studenter som är i slutet av sin utbildning skall ha nått målen. Motsvarande diskussion har förts i Danmark kring bacheloroppgaven inom lärarutbildningen (Hedegaard Eriksen, 2004, Møller, 2004).

Totalt hade 50 studenter valt att genomföra sitt examensarbete inom det allmänna utbildningsområdet och 30 examensarbeten ingick i undersökningen (26 på B-nivå och 4 på C-nivå). Tretton studenter skrev enskilt och resterande 34 i par<sup>2</sup>. Bedömningen av examensarbetena gjordes av en examinator (Christina Gustafsson).

Betygsättningen baserades på ett samlat omdöme om examensarbetet. Detta samlade omdöme konstitueras av bedömningar av centrala aspekter som direkt och indirekt kan härledas till Högskolelagen, men också till specifika mål för lärarutbildningen. Bedömningsaspekterna har i tabell 1 uttryckts i kriterier. Först har bedömningen ”föreligger eller inte föreligger” gjorts och därefter en grov gradering av ”föreligger”.

Endast fem studenter (fyra arbeten) genomförde examensarbeten på C-nivå. Totalt fick ungefär 40 % betyget Väl godkänd (VG). Bland dessa fanns en övervikt av ensamförfattare. De arbeten som fick betyget Väl godkänd var i en mening ganska homogena, dvs. det var ungefär samma överväganden som ledde fram till ett positivt totalintryck. Inom gruppen godkända arbeten fanns däremot en spännvidd. En bedömning i

<sup>2</sup> Alla examensarbeten motsvarar 10 poäng, men studenterna kunde utifrån tidigare studiegång välja om de skulle genomföra sitt examensarbete på B- eller C-nivå.



Tabell 1. Kriterier för bedömning av lärarutbildningens examensarbete i Allmänt utbildningsområde vid ett lärosäte 2004.

Examensarbetets:	Process	Produkt
Form	Självständighet (främst handledarens bedömning) Arbetets omfattning i relation till tillgänglig tid (10 v för en författare 20 v för två författare)	Röd tråd: tydlig disposition, övergångar mellan avsnitt, korsreferenser genom arbetet Referenslistans ”riktighet” <sup>3</sup> Kommunikation: läsbar text, adekvata rubriker, tydliga tabeller och figurer, styckeindelning
Innehåll	Kritiskt tänkande (jfr Högskolelagen) Logik i arbetsprocessen Kreativitet Egna val (motiveringar, argument)	Vetenskapligt förhållningssätt i framställningen: systematik, noggrannhet, distans, kritiskt förhållningssätt, etik, analysförmåga Relation mellan start och mål Kunskapsstillskott

termer av ECTS-betyg gjordes, bl.a. för att lyfta fram spännvidden i prestationerna. ECTS står för European Credit Transfer System och består av sju steg, fem godkända betygssteg (A –E) och två underkända (F och FX). Tillämpningen av skalan följer en relativ fördelning (normalfördelning) inom godkända betygssteg.

Nästan en tredjedel av de godkända arbetena låg på gränsen till underkänt (betyg E). Inget arbete var heller så fulländat att betyget A kunde sättas. Det vetenskapliga förhållningssätt som propositionen (Prop. 1999/2000:135) antog skulle präglade examensarbetet och som skulle rimma

med Högskolelagen var mycket sällsynt i de aktuella arbetena. Teoriavsnitten stod ofta som referat som inte blev föremål för någon sammanfattande analys. De flesta metodavsnitt var sparsamma och saknade oftast ett resonemang för och emot valda strategier. Att vända och vrida på empiriska data för att söka mönster och strukturer var också ovanligt. Inte sällan innebar t.ex. redovisningen av en intervjuundersökning att frågan redovisades och sedan hade man skrivit ned vad var och en av de intervjuade svarat på den aktuella frågan.

<sup>3</sup> Med ”riktighet” avses här att referenslistan skulle konstrueras utifrån någon etablerad princip som kurslitteraturen eller referenslitteraturen tagit upp och vara konsekvent.

Av de 30 arbetena kunde uppskattningsvis en handfull arbeten redovisa ”ny kunskap”, alltså någon form av kunskap som var intressant inom akademien och/eller för avnämarna (skolor och lärare) och därmed skulle kunna utgöra en plattform för en vetenskaplig fortsättning och/eller ett utvecklingsarbete. Påtagligt var också att det inte fanns någon utpräglad nyfikenhet att ta reda på något. Det handlade mer om att visa/bevisa något som man redan läst om och visste. Projektens ”privata” karaktär underströks av att studenterna inte såg arbetet som ett sätt att kommunicera med läsaren. Sammanfattningsvis fanns en differens mellan Högskolelagens mål och utfallet av examensarbeten i didaktik hösten 2004:

- Generellt var förmågan att göra självständiga och kritiska bedömningar svag
- Med några undantag var arbetena ganska osjälvständiga
- Examensarbetet har endast undantagsvis uppfattats som ett sätt att fördjupa kunskaper och utveckla sådana praktiska färdigheter som hänger samman med arbetet.
- Få studenter nådde vetenskaplig nivå i sina arbeten
- Studenterna visade stora svårigheter att uppdatera sina kurslitteraturkunskaper
- Få examensarbeten hade utpräglad vetenskaplig text och uppmärksamheten på läsaren var liten.

Det var tydligt att examensarbetet inte fyllde en avslutande roll inom lärarutbildningen, där man fick en möjlighet, inte bara att fördjupa sig och arbeta med något som man fann intressant, utan

också visa att man gjort högskoleutbildningens övergripande mål till sina. Sett i ett kvalitetsperspektiv, så skall dock inte resultatet enbart hänföras till genomförandet av examensarbetet; man måste beakta hela utbildningen.<sup>4</sup> Vi vill ändå betona att de flesta studenterna arbetade mycket ambitiöst och blev klara inom den tillgängliga tiden. Det verkade också som de flesta studenterna var nöjda med vad de hade gjort.

### **Examensarbetet i lärarutbildningen – akademisering och/eller professionalisering?**

Texten i detta avsnitt är en sammanfattning av ett seminarieunderlag (Gustafsson & Hallström, 2005b). Genom 1977 års högskolereform sammanfördes i princip all postgymnasial utbildning, vilket gjorde att lärarutbildningarna inlemmades i högskolan. En central del i reformen var att all högskoleutbildning skulle bygga på vetenskaplig grund. För yrkesutbildningarna, såsom t.ex. lärarutbildning och sjuksköterskeutbildning, innebar detta en förändring mot ett mer teoretiskt och vetenskapligt innehåll med stor tonvikt på forskningsanknytning. En akademiseringsprocess av yrkesutbildningar, som traditionellt till stor del hade vilat på beprövad erfarenhet, startade. Genom nästa stora reform, år 1993, accentuerades kraven på akademisering för de professionsutbildningar som hade inlemmats i högskolan

<sup>4</sup> Det aktuella lärosätet har vidtagit ett antal förändringar från första terminen till och med examensarbetesterminen efter de erfarenheter som gjordes hösten 2004

1977. Resultatet för lärarutbildningen, liksom för en del andra professionsutbildningar (jfr Hermansson 2003), har dock låtit vänta på sig. Även om ovanstående diskussion baserar sig på ett så litet underlag, så går resultatet i samma riktning. Samtidigt har det funnits reaktioner mot att akademiseringen inte kan få dominera över professionsinriktningen. När lärarutbildningskommittén i slutet av nittioalet lade fram sitt betänkande (SOU 1999:63) framhöll man balansen mellan akademiseringen/högskolemässigheten och professionaliseringen/yrkesperspektivet och möjligheten att förena dessa perspektiv. Inte minst examensarbetet i lärarutbildningen sågs som en utgångspunkt för att förena perspektiven. Propositionens (Prop. 1999/2000:135) text lyfter fram examensarbetet som en förberedelse för en eventuell forskarutbildning. Men också för dem som inte skall studera vidare framhåller propositionen att det självständiga arbetet med olika forskningsmetoder även är en förberedelse för att kunna delta i utvecklingsarbete i olika utbildningssituationer. Mot bakgrund av detta genomfördes utifrån det underlag som presenteras ovan ytterligare en analys med syftet att fördjupa diskussionen om examensarbetets roll som ett led i akademisering och/eller professionalisering inom lärarutbildningen.

Vid det aktuella lärosätet har man naturligtvis tolkat övergripande styrdokument och i olika texter förmedlat målen till personal och studenter. Det särskilda organet för lärarutbildning – Lärarutbildningsnämnden – framhåller att ”Examens-

arbetet skall ha relevans för lärararbete och utförandet i ett ämne med didaktisk inriktning, didaktik eller i pedagogik med didaktisk inriktning.” Lärarutbildningsnämnden lyfter vidare fram ett professionsperspektiv och betonar att examensarbetet har betydelse för ett aktivt deltagande i skolans förändringsarbete. Men man säger också att: ”Studenten skall visa att hon/han tillägnat sig ett kritiskt vetenskapligt perspektiv och att hon med hjälp av de teorier och metoder som hon tillägnat sig under utbildningen kan genomföra en självständig undersökning.”

I lärosätets styrdokument för examensarbetet kommer Högskolelagens övergripande mål – akademiseringen – mycket väl till uttryck, liksom Examensordningen (SFS 1998:1003, bilaga 2) med sitt mer yrkesinriktade perspektiv.

### ***Examensarbetenas innehållsliga, teoretiska och metodiska inriktning***

För att utröna på vilket sätt yrkesperspektivet fanns med i examensarbetena gjordes för varje arbete (totalt 30) en grov klassificering av innehållet samt en bedömning av vilken teoretisk och metodisk inriktning arbetet hade. Studieobjektet var ofta förskola (11 arbeten) eller de tidigare skolåren (8 arbeten). Detta var naturligt mot bakgrund av att dessa studenter genomgått den kortaste utbildningen för att kunna ta ut en lärarexamen och företrädesvis avser arbeta med yngre barn. En tredjedel av arbetena berörde andra nivåer i skolsystemet eller hade en mer allmän karaktär. Många studenter låg nära varandra äm-

nesmässigt. Här fanns alltså förutsättningar för ett mer temaorganiserat arbete, men varje handledargrupp arbetade med sin studentgrupp och upptäckte inte detta. Ämnesmässigt var det olika typer av samlingar och kommunikation/interaktion som lockat till studier. En majoritet av studenterna hade i sina undersökningar vänt sig till lärare, alltså sina blivande kollegor, och det var ofta upplevelser eller uppfattningar (i meningen attityder) som man var intresserad av. Genusproblematiken behandlades också i flera arbeten. Beaktar man ämnesfokus i relation till betyg, så fanns det ingen systematik och det fanns heller ingen anledning att förvänta sig det. Val av ämne är i sig inget betygskriterium, men vissa ämnen/ämnesformuleringar var från början svåra och ett sådant ämne kunde beroende på skribentens förmåga och förutsättningar naturligtvis påverka betyget i negativ riktning.

I några få fall hade studenterna försökt tillägna sig och utnyttjat teoretiska resonemang. Men i ett totalt perspektiv var det svårt att hitta teoretiska inslag i examensarbetena och det var problem för merparten av studenterna att få ihop sina litteraturavsnitt till en helhet. De flesta metodavsnitt var sparsamma och saknade oftast ett resonemang för och emot valda strategier. I 24 av 30 arbeten hade studenterna använt sig av intervjumetodik. I åtta arbeten hade observation använts och i fyra av dessa utgjorde observationerna komplement till intervjuer. Sex av de åtta som använt observationsmetodik fick Väl Godkänd på sina arbeten.

## **Akademisering och professionalisering**

Genom att den vetenskapliga nivån i ett totalt perspektiv var låg, är det också svårt att generellt se arbetena som ett led i professionaliseringen i meningen att kunskap av vetenskaplig karaktär är en grund för professionell utveckling. Men det fanns studenter som var mycket nöjda med sina arbeten och tyckte att de hade lärt sig något om någon skolaspekt som inte behandlats inom ramen för utbildningen. Man kan alltså se examensarbetets omedelbara nyttoeffekt för författaren/författarna. Det kan också uppfattas som imponerande att så många studenter genomfört intervjuer, men det är intressant att notera att så få genomförde sina intervjuer med barn (jfr. Gottschau & Grønabæk, 2004). Sannolikheten att dessa studenter i sitt kommande yrke har anledning att intervjua sina kollegor är ganska liten; däremot skulle de kunna ha haft nytta av att träna sig på att intervjua barn med ett didaktiskt syfte. Detta utesluter ändå inte att studenterna adderat en för dem viktig kunskapsbit till kunskaper de redan hade. Svaret på frågan om arbetena bidrar till professionen på så sätt att man kan tillskriva dem en nyttoaspekt för i första hand partnerskolorna, men helst för skolan och lärare i allmänhet är mer osäkert.

Ovanstående analyser har aktualiserat frågan om hur man skall tänka kring examensarbetets roll i lärarutbildningen. Skall det utgöra ett tydligt steg i riktning mot akademisering av ut-

bildningen, som i sin förlängning leder till ökad professionalisering genom att ett vetenskapligt förhållningssätt kan användas i den kommande yrkesverksamheten? Eller skall man nöja sig med att examensarbetet ger studenten omedelbart användbara kunskaper som läggs till vad man i övrigt har lärt sig under utbildningen? Eller skall man gå på den linje som kommunerna har önskat, dvs. att examensarbetena skall ge kunskaper för andra, partnerskolorna och andra lärare?

### **Slutsatser av två empiriska analyser**

Ovanstående analyser resulterade i att två alternativa utfall av balansen mellan akademisering och professionalisering i examensarbetet diskuterades. Enligt det första alternativet, kan man tänka sig att arbetet innebär en akademisering *eller* utgör ett led i professionaliseringen i meningen att studenterna får användbara kunskaper för sitt kommande yrke. Man kan också tänka sig att *både* akademiseringen *och* professionaliseringen tillgodoses genom examensarbetet. Enligt det andra alternativet kan man se akademiseringen direkt relaterad till professionaliseringen på så sätt att en vetenskaplig kunskapsbas måste betraktas som en förutsättning för en professionell utveckling inom läraryrket (jfr SOU 1999:63 och Prop. 1999/2000:135). Kunskapen som en förutsättning för professionaliseringen är en synpunkt som företräds även av Högskoleverkets granskning av den nya lärarutbildningen (Högskoleverket, 2005).

Utifrån nedslag i undersökningar som berör

akademisering och professionalisering, kunde vi konstatera att vår resultatbild delvis kan återfinnas i ett internationellt perspektiv (Gustafsson & Hallström, 2005a, b). Inte ens när det gäller doktorsavhandlingar har man kommit förbi vissa svårigheter. Ser vi till den samlade uppsättningen styrdokument som gäller för lärarutbildningen vid det lärosäte som här studerats, så eftersträvar man både akademisering och professionalisering i meningen att studenten skall lägga en grund för en framtida professionsutveckling. Klart var att akademiseringen låg på en låg nivå i de arbeten som har studerats. Den sista eller nästan sista prestationen inom utbildningen visade inte att de vetenskapliga mål som finns för svensk högre utbildning hade uppnåtts på det sätt som skulle vara önskvärt. Vad kan vi då dra för slutsatser utifrån de analyser som har gjorts?

Studenterna som grupp (enstaka undantag finns) synes inte kritiskt kunna diskutera existerande forskning och genomföra en egen undersökning med ett vetenskapligt förhållningssätt. Trots att de arbeten vi studerat har genomförts inom didaktik, så är inte heller en sådan teoretisk grund självklar. Därmed vacklar den kunskapsbas, som skall utgöra grunden för en professionell utveckling i yrkeslivet. Det självständiga arbetets krav på inblick i teorier och forskningsmetoder skulle vara en förberedelse för att kunna delta i utvecklingsarbete i olika utbildningssituationer, men naturligtvis också för att kunna gå vidare i en egen forskarutbildning. Då återstår frågan om vi kan säga att examensarbetet har givit bidrag till

professionaliseringen i någon annan mening.

Ett skäl för att införa examensarbetet var att studentens kompetensprofil som blivande lärare skulle fördjupas. Eftersom så många studenter var så nöjda med sitt arbete utgår vi från att detta, i vart fall i någon utsträckning, har uppnåtts. En tredje tolkning av professionstanken var att lärarstudenternas arbeten skulle ge ett kunskaps-tillskott till professionen, dvs. till partnerskolorna. Som vi har sagt innehåller få arbeten någon ny kunskap och inte heller har kommunernas önskemål på tänkbara ämnen kunnat beaktas av högskolan. Detta utesluter naturligtvis inte att ett och annat arbete kan vara av intresse för kommuner, skolor och lärare.

I en mening var våra resultat dystra. Men vi kanske själva hade skapat en svår situation genom att driva examensarbetet på ungefär samma sätt som vi "alltid" har drivit våra C-uppsatser. En slutsats av analysarbetet var därför att utbytet och balansen mellan akademisering och professionalisering i examensarbetet sannolikt kräver andra sätt att arbeta. Examensarbetena inom en professionsutbildning, som exempelvis lärarutbildningen, måste kunna anta andra former för att tydligt balansera nyttoaspekten och akademiseringen. Dels måste man ställa sig frågan vad det är för typ av produkt som examensarbetet skall resultera i, dels måste man pröva andra organisationsformer i processen och handledningen. Det är det senare de två följande avsnitten handlar om.

## **Ett utvecklingsarbete startar**

Under hösten 2004 kände alltså alla inblandade att examensarbetet inte flöt på som man önskade och man anade tidigt att resultatet kanske inte skulle bli så bra. När de analyser som redovisats ovan presenterades, blev det en bekräftelse på att en tung arbetssituation för personalen ändå inte lett fram till ett acceptabelt resultat. Dessutom hade oerhört många studenttimmar lagts på arbeten som inte framstod som särskilt intressanta för professionen. Även internationellt har man inom professionsutbildningar ställt sig frågan vad man får för kunskap genom examensarbetena och därmed ställt nyttan kontra akademiseringen på sin spets. Peter Kangis och Robert Carman (2001) har studerat examensarbeten på grundnivå inom företagsekonomisk utbildning. De kunde, liksom vi, notera att arbetena inte tillförde ny kunskap i särskilt stor utsträckning. Deras budskap är att examensarbeten inom vissa utbildningar måste hitta nya former som alternativ till mer traditionella undersökningsmodeller för att hitta balansen mellan nyttan och akademiseringen.

Redan parallellt med examensarbetsprocessen 2004 skedde vid lärosätet en diskussion om en bättre organisation av arbetsprocessen för studenterna men även för lärarna. Bland annat diskuterades förnyelse av examensarbetets form, men också olika tänkbara organisationsmodeller. Nedan skall vi presentera tre tankemodeller kring organisationen av examensarbetet som diskuterades i detta skede.

## **Examensarbetets genomförande – Tre modeller i stora grupper**

Många lärarstudenter skall framöver varje termin genomföra sitt examensarbete, vilket i sig kan vålla lärosätena olika former av problem. Situationen ställer stora krav på lärarutbildningarna runt om i landet. Dels skall man hitta en lämplig organisation. Dels skall de arbeten, som genomförs, inte bara vara vetenskapliga utan även vara till nytta för lärarprofessionen. Det gäller alltså dels att organisera en hanterbar arbetssituation för lärare och studenter, dels att arbeta för att examensarbetena blir intressanta för kommuner och skolor. Till detta kommer att många kommuner som ställer upp med platser för den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har en rad önskemål (ibland inskrivna i avtalen om VFU) om vilken kunskap de vill att examensarbetena skall ge.

Nedan följer en kort beskrivning av tre modellförslag för handledning, genomförande och avrapportering av examensarbete. Alla som har erfarenhet av examensarbeten redan före den nya lärarutbildningen har i större eller mindre utsträckning upplevt frustration. De analyser som redovisats ovan bekräftade att det finns skäl för oro inom lärarutbildningen. Det finns ett antal svårigheter som man måste rå på från organisationens sida. Det är svårt för studenten att inom tio veckor formulera ett meningsfullt ämne, genomföra och avrapportera ett arbete så att det upplevs som ”ny kunskap” för externa avnämare. Stu-

denternas examensarbeten har också en tendens att bli mer och mer lika varandra. Bakgrundsavsnitten och metodavsnitten består mestadels av oreflekterade referat ur ett fåtal kursböcker. De empiriska delarna presenteras alltför ofta ganska obearbetade. Det är naturligtvis inte lätt att ändra på detta och en förändring måste ske utifrån olika utgångspunkter och starta tidigt i utbildningen. Men man kan också göra förändringar i organisationen av arbetet. En lösning skulle kunna vara att man arbetar med grupper av studenter som fokuserar samma problemområde samt att gruppen gör någon del eller delar av examensarbetet gemensamt. Tre modeller presenteras utifrån denna tankegång.<sup>5</sup>

### **Modell 1**

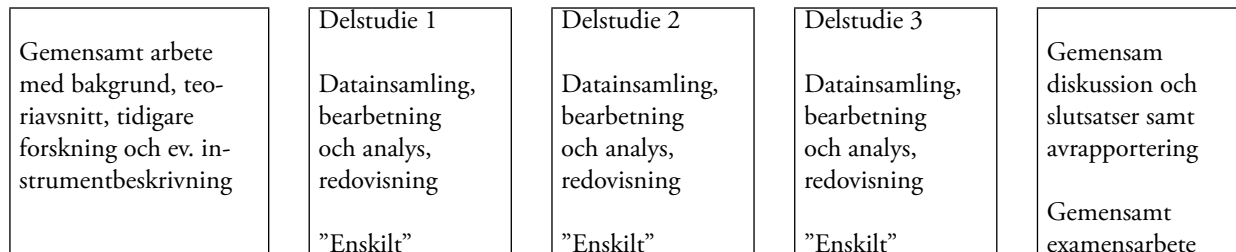
Modell 1 (Figur 1) innebär att man i första fasen samlar flera studenter som är intresserade av ett problemområde, t.ex. läsförståelse hos barn och ungdomar. Samtliga studenter, tillsammans med handledaren/handledarna, inventerar och diskuterar varför frågan är intressant, hur den har tacklats i forskning, vilka resultat som finns och hur man skulle kunna formulera syfte och delsyften för en undersökning. Gemensamt kan man också komma överens om hur man skall genomföra un-

<sup>5</sup> Exempelen bygger på att det handlar om tre studenter och/eller tre par av studenter, men gruppkonstellationerna kan se annorlunda ut. I exemplen har formuleringen av syfte inte placerats in. Grundregeln är att en *preciserad* syftesbeskrivning skall göras så fort det är möjligt, men inom ramen för samma modell kan detta ske i olika faser beroende på innehåll och/eller uppläggning.

dersökningen och vilka aktörer (elever, lärare, läromedelsförfattare, etc.) som skulle kunna bidra med information. Parallellt med diskussionerna pågår ett skrivarbete till examensarbetets första del.

När man i gruppen anser att man har skapat en design för en undersökning, så delar man upp ansvaret för de empiriska delarna. Fas två innebär således att varje student eller par av studenter genomför sin del i enlighet med vad gruppen har bestämt. Arbetar man med läsförståelse, kan man antingen undersöka läsförståelsen sådan den tar sig uttryck och uppfattas eller undersöka olika läsmetoder och de uttryck dessa får i undervisning,

läromedel, etc. Studenterna kan göra var sin separata studie, t.ex. på tre nivåer i skolsystemet. De kan i olika delstudier pröva var sin forskningsmetodiska ansats, såsom observation, intervju, enkät och dokumentanalys. De kan också enas om en gemensam metod, men sinsemellan vända sig till olika aktörer. Det finns således många möjligheter att variera en sådan här uppläggning. Varje delstudie avrapporteras enskilt och bildar ett kapitel. När varje del är klar går man åter ihop i ett grupparbete. Nu utformar man diskussion och slutsatser baserade på samtliga delstudier.



Figur 1. Tankemodell över organisation av examensarbetets genomförande med gemensam plattform och gemensam produkt (Modell 1 i texten).

Avrapporteringen kommer då att bestå av en gemensam inledande del som alla varit med om att skriva, flera "enskilda" delar som författats av en eller två studenter samt en gemensamt skriven avslutning. Hur arbetsfördelningen inom gruppen har sett ut skall redovisas i början av avrapporteringen (i förordet eller i inledningsavsnittet).

### Modell 2

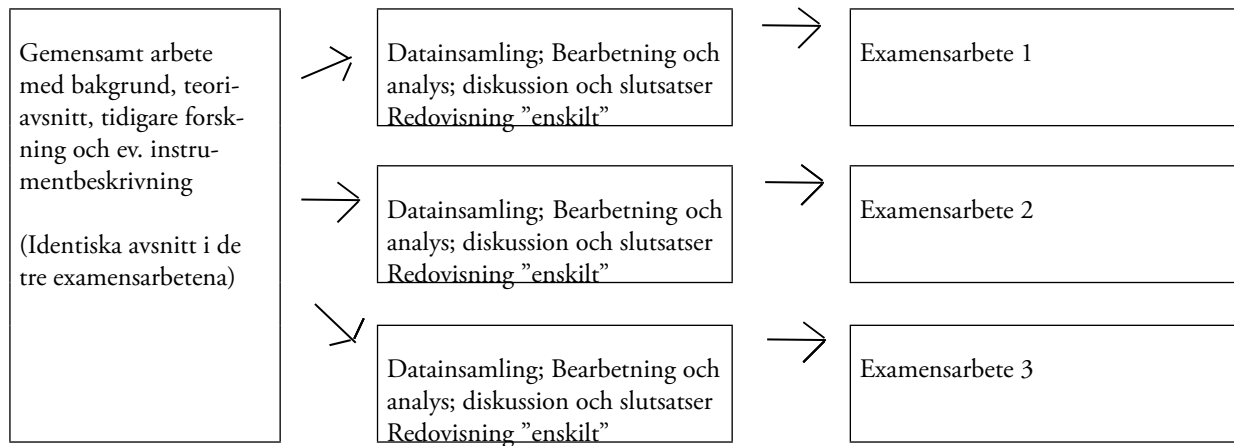
Modell 2 (Figur 2) innebär också att man samlar flera studenter som är intresserade av ett problemområde och tillsammans inventerar/diskuterar vad som skall stå i bakgrundsavsnitten. Gemensamt kan man också komma överens om hur man skall genomföra undersökningen och vilka aktörer som skulle kunna bidra med information.



### Parallellt

med diskussionerna pågår ett skrivarbete som blir examensarbetets första del. Med utgångspunkt från detta gemensamma arbete genomförs undersökningen och avrapporteras ”enskilt”.

Är det tre par eller tre studenter, så blir det alltså tre olika examensarbeten, där första delen är skriven gemensamt och förekommer i alla tre arbetena. Även i dessa examensarbeten skall arbetsfördelningen inom gruppen redovisas.

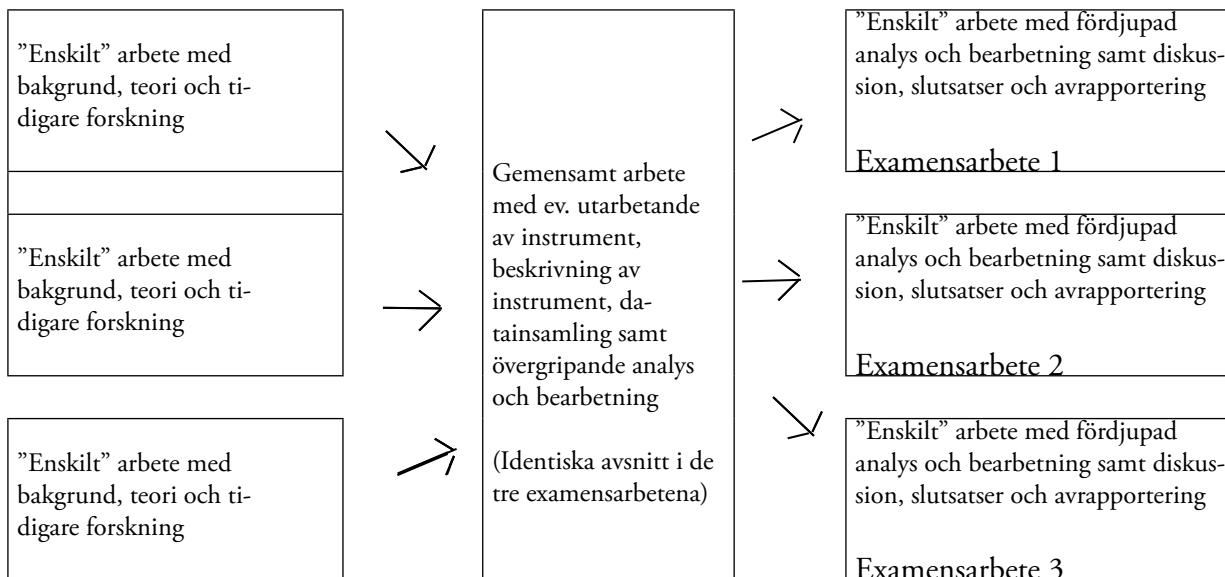


Figur 2. Tankemodell över organisation av examensarbetets genomförande med gemensam plattform och separata produkter (Modell 2 i texten).

### Modell 3

Även den tredje modellen (Figur 3) bygger på att man samlar ett antal studenter inom ett problemområde men resultatet blir separata examensarbeten. Skillnaden jämfört med modell 2 är att studenterna arbetar med första delen av sitt examensarbete ”enskilt”, men har undersökningsdelen (metoddiskussion, utveckling av instrument, datainsamling, inledande analys/bearbetning) gemensam. Det innebär att gruppen

tillsammans utför och avrapporterar så mycket som möjligt av undersökningsdelen. Därefter delar man på sig och varje student/par av studenter fördjupar utifrån sitt bakgrundsavsnitt sin analys genom att utnyttja gemensamma data. Diskussion, slutsatser och avrapportering sker ”enskilt”. Modell 3 innebär således att undersökningsdelen är samförfattad och förekommer i alla tre examensarbetena. Hur arbetsfördelningen har sett ut skall redovisas.



Figur 3. Tankemodell över organisation av examensarbetets genomförande med separata ingångar, gemensamt genomförande och separata produkter (Modell 3 i texten).

### **Går det att arbeta så här?**

När arbetssituationen var som tyngst och tankemodellerna presenterades var entusiasmen för att ge sig i kast med någon av dessa modeller måttlig och frågorna var många – Kan man göra så här? Kommer studenterna att acceptera det? Klarar studenterna av det? Klarar vi som handledare av det? Reaktionerna var fullt rimliga med tanke på att flera handledare i kollegiet hade liten handledarerfarenhet och att man bedömde att studenterna hade otillräckliga förkunskaper för den här typen av arbete överhuvudtaget. En fördel med att tillämpa någon av ovanstående modeller skulle dock vara att de alla tre stagar upp processen.

Den blir helt enkelt mer styrd. Mer rutinerade handledare kan arbeta tillsammans med mindre rutinerade. Studenterna kan hjälpa varandra. Modellerna skulle också kunna utvecklas på olika sätt och presentationsformerna kan diskuteras. Ett par handledare beslöt sig inför examensarbetena i didaktik 2005 för att pröva den första modellen med vissa modifieringar. En av handledarna (Åsa Morberg) beskriver i nästa avsnitt erfarenheterna av detta.

## **Tematiskt examensarbete på lärarprogrammet – ett akademiskt kvalitetsutvecklingsprojekt**

### ***Introduktion***

De första examensarbetena i didaktik på lärarprogrammet (höstterminen 2004), bedömdes alltså vara av låg vetenskaplig kvalitet. De var tunna, såväl empiriskt som teoretiskt. Det yrkesmässiga kunskapsbidraget bedömdes också vara ringa. Lärarstudenternas kunskapsnivå vid kursstarten av examensarbetskursen i tredje och sista delen av det allmänna utbildningsområdet (i fortsättningen benämnt AU 3) bedömdes som låg, trots att AU 3 ligger som den avslutande delen i sista terminen.Handledningsprocesserna var såväl tidskrävande, som arbetskrävande utan att slutprodukten höll önskad kvalitet. Studenterna genomförde, som framgår ovan, sina examensarbeten i par, med några få undantag. Examensarbetenas ämnesområden var många och mycket olika, även om en del skrevs inom samma område, exempelvis med inriktning på genus.

Vid den aktuella högskolan har ett samverkansavtal ingåtts mellan högskolan och samtliga kommuner som tar emot studenter på verksamhetsförlagd utbildning (VFU-kommuner) med ansvar för den verksamhetsförlagda delen av lärarprogrammet. Avtalet innebär att studenter skall göra sina examensarbeten i nära anknytning till VFU-skolan. Examensarbetenas ämnen skall, om möjligt, motsvara kommunernas önskemål

och resultaten skall komma VFU-skolorna till del. Inom ämnesavdelningen i didaktik ses inte enbart fördelar med att studenter gör datainsamlingar, där de har bindningar till elever, föräldrar, lärare och skolledare. Examensarbeten är dessutom övningsarbeten och skrivs i utbildningssyfte. De kan, även efter seminariebehandling och slutkorrigerings, precis ha passerat godkändgränsen och de kan vara mycket problematiska ur kvalitetssynpunkt och sådana arbeten borde helst inte spridas. Samtidigt är varje examensarbete en allmän offentlig handling. Många examensarbeten har hög kvalitet och uppfyller de krav som ställs på en forskningsinsats och då är det naturligtvis bara roligt om arbetena läses och användes.

Volymen på högskolans examensarbeten är också problematisk. Om en årskull studenter (cirka 300) producerar runt 150 arbeten och varje arbete är på ungefär 30 sidor blir antalet sidor 4 500. Det är tveksamt om VFU-skolorna ska kunna använda cirka 150 examensarbeten årligen. Ämnesavdelningen i didaktik har därför ingående diskuterat hur examensarbetena skulle kunna förändras och utvecklas, så att kunskapsbidraget blir större och processen mera utvecklande. I förra avsnittet presenterades tre idéer till alternativa arbetsmodeller för lärarstudenternas examensarbeten. Alla handlar om hur den vetenskapliga kvaliteten skulle kunna ökas och hur det yrkesmässiga kunskapsbidraget skulle kunna göras något större och mer koncentrerat. Som lärare med lång erfarenhet av handledning av examensarbeten på olika nivåer framstod ett förslag

om att en grupp studenter skriver ett gemensamt temaarbete som intressant, lockande och utvecklande. En tolkning gjordes av hur detta förslag skulle kunna utformas i en handledningsgrupp (dvs. en grupp studenter med samma ämnesinriktning tillsammans med en handledare) som skriver inom samma tema. En arbetsmodell för ett sådant tematiskt examensarbete utvecklades baserat på modell 1 (se s.15). Syftet med detta avsnitt är att ur ett handledarperspektiv presentera arbetsprocessen med ett större tematiskt examensarbete.

### **Metod och genomförande**

Arbetsprocessen har dokumenterats, dels i form av skriftliga planeringsunderlag till varje grupphandledningstillfälle, dels i form av anteckningar efter varje handledningstillfälle som kan karakteriseras som ostrukturerade minnesanteckningar. Vidare finns minnesanteckningar över samtal med studentgruppen om hur det varit att skriva i temagrupp från tre olika tillfällen, i början, i mitten och i slutet. Varje student har dessutom lämnat in en A4-sida om processen (anonymt) och den allmänna kursvärderingen, som gjorts, omfattar även synpunkter på tematiskt arbete. Strukturen i detta avsnitt följer arbetet i kronologisk ordning. Det startar med planering, fortsätter med arbetsprocessen och avslutas med en självvärdering.

## **Planering**

### **Förberedelser**

Redan i juni månad, dvs. före sommaruppehållet, gavs beskedet av kursansvarig att en relativt stor grupp valt temat läs- och skrivutveckling. Kursansvarig menade att min kompetens var god för handledningsuppdraget. Ett intresse för att pröva en alternativ organisationsmodell för examensarbetet fanns också hos mig. Mina kunskaper behövde dock uppdateras och sommaruppehållet ägnades åt att studera aktuell forskning om läs- och skrivutveckling. Förberedelserna bestod också i att noga tänka igenom hur arbetet skulle gå till, dvs. att försöka att strukturera hur handledningen skulle gå till, steg för steg vid grupphandledningstillfällena och hur handledningen för studenterna enskilt eller i par, skulle kunna komplettera grupprocessen som slutligen skulle leda till det större temaarbetet. De förberedelser som gjordes bestod sammanfattningsvis av tillskapandet av en tydlig och konkret målbild, en mycket detaljerad tidsplan och en noga utarbetad struktur för temaarbetet. Vanligtvis är utrymmet för studenternas egen påverkan på arbetsprocessen stort, men nu skulle de styras något hårdare, eftersom ett gemensamt temaarbete inte skulle fungera om författarna gick åt olika håll i arbetsprocessen.

Temagruppen kom att bestå av nio studenter som själva valt att skriva ett examensarbete i didaktik om läs- och skrivutveckling. Den första utmaningen för mig handlade om att försöka

konkretisera ett tematiskt examensarbete, både till process och till produkt. Hur skulle detta egentligen gå till? Vilken skulle min roll som handledare bli? Hur skulle studenternas roll bli? Hur skulle resultatet se ut?

Mediedebatten har ofta lyft fram de nyutexaminerade lärarnas bristande kunskaper och kompetens inom området läs- och skrivutveckling. Begreppet temagrupp avser i detta avsnitt de nio lärarstudenter och den handledare som genomförde detta temaarbete. I temagruppen diskuterades vad detta kunde bero på och om mediedebatten gav en rättvisande bild av läget för nyblivna lärare efter avslutad grundutbildning. Ett konkret exempel, en artikel ur DN (Fjelkner, 2004) under rubriken: "Var femte lärarstuderande dömer ut hela utbildningen", analyserades och diskuterades. I artikeln kunde läsas att var fjärde lärarstudent anser att lärarutbildningen gett bristfällig förmåga eller ingen förmåga alls att lära ut läsning, skrivning och matematik. Var femte student har, enligt artikeln, vidare fått högst tio veckors utbildning ute på VFU-skolor, mot föreskrivna 20 veckor. Sammanfattningsvis menade författarna av artikeln att lärarutbildningen inte alls håller måttet inom dessa områden och måste förändras.

I temagruppen analyserade studenterna sina egna erfarenheter och kunde i stort sett instämma i artikelns budskap att nyblivna lärare anser att lärarutbildningen inte bidragit till att utveckla tillräcklig yrkeskompetens inom elevers läs- och skrivutveckling. De kände oro inför sin första

tid som lärare. Orsakerna till detta diskuterades också och sammanfattningsvis konstaterades att ett temaarbete på tio veckor skulle kunna ge viss kompensation och vara en bra möjlighet att fördjupa sina bristfälliga kunskaper inom området. Men hur skulle man kunna skapa en utbildningssituation kring ett temaarbete som skulle kunna ge önskade kunskaper och uppfylla propositionens krav på akademisering och professionalisering? Detta kändes som en stor utmaning, även för en rutinerad handledare.

Målbilden konkretiserade hur slutprodukten skulle kunna se ut. Rapporten, som skulle bestå av fem olika delar<sup>6</sup>, "ritades upp" och planeringen tydliggjordes i form av tidsplan och strukturerad arbetsgång, målbild, inläsning av aktuell forskning och annan litteratur, seminarier kring läs- och skrivutveckling, seminarier kring val av forskningsfråga och val av metod, datainsamling, analys av data, resultatredovisning, diskussion och slutsatser. Att ge tydliga skrivanvisningar och tydliga anvisningar om layout fanns med i planeringen. Innebörden i det vetenskapliga skrivandet skulle även rekapituleras, eftersom studenterna uttryckte stor osäkerhet om vad som gällde. Ett individuellt skrivstöd planerades också in och de krav som ställdes behövde tydliggöras och gås igenom med varje författare enskilt.Handledning direkt vid datorn för varje student eller studentpar skulle också hinnas med, när skrivprocessen

---

<sup>6</sup> Åtta av de nio studenterna valde att skriva i par och bildade alltså fyra par.

kommit igång. Den högre läsbarheten som var ett viktigt mål med temaarbetet krävde detta.

Sammanfattningsvis planerades handledningen mera noggrant än vid annan handledning av enstaka examensarbeten. Processen strukturerades framför allt upp steg för steg och varje detalj tänktes igenom. Hur tog processen då slutligen sin form?

## Process

### *Information*

Studenterna informerades om att detta var ett utvecklingsarbete och att deltagandet var helt och hållet frivilligt. Synen på utvecklingsarbete är att det är en viktig och en naturlig del av den reguljära verksamheten på högskolan. Utvecklingsarbeten pågår ständigt på olika nivåer och i olika sammanhang inom högre utbildning. De blivande lärarna kommer också att ha en utvecklingsfunktion i skolväsendet och bör därför komma i kontakt med utvecklingsarbeten under sin grundutbildning till lärare. Skulle någon i studentgruppen bestämma sig för att inte delta i temaarbetet, så skulle handledningen ske på mera traditionellt.

Studenterna fick betänketid, i princip hela sommaruppehållet, innan de slutgiltigt tog ställning till sitt deltagande i temaarbetet. Det fanns en viss oro och osäkerhet hos gruppen, trots att min strategi var att inte poängtera det nya och det osäkra i ett temaarbete. Samtliga nio studenter beslöt att delta i det gemensamma arbetet,

men något kontrakt skrevs inte mellan handledare och studentgrupp och detta var ett misstag. Studenterna informerades däremot tydligt om min strategi som handledare och de fick en text om min praktiska yrkesteorin för handledning och om vilka krav som ställs för ett gott samarbete mellan handledare och den handledde. Denna information var i stort sett samma information som gavs till alla studenter.

Den information som senare gavs, gick ut på att förklara hur temagrupperna skulle kunna genomföra ett skrivande under ett gemensamt valt tema. De jämförelser som gjordes var bland annat med olika typer av vetenskapliga verk, där forskare forskar och skriver tillsammans. Några forskningsbaserade antologier presenterades och diskuterades i förhållande till ett tematiskt examensarbete. Varje par i temagrupperna skulle göra ett avgränsat och självständigt arbete, men i nära samarbete med övriga i temagrupperna. Forskningsfråga eller forskningsfrågor skulle väljas tillsammans och varje delstudie skulle sättas in under en gemensam rubrik. Benämningen på temat "Läs- och skrivutveckling" blev ett arbetsnamn. En gemensam rapport skulle skrivas där handledaren mera aktivt skulle gå in och arbeta tillsammans med gruppen både teoretiskt och praktiskt. Detta sätt att arbeta med examensarbeten är inte så vanligt på lärarprogrammet, men det är ett vanligt sätt att arbeta inom andra discipliner och andra utbildningar. Studenterna visade osäkerhet när min roll beskrevs som mera aktiv. Kunde det verkligen fungera så? Var det verkligen möjligt?

Kunde handledaren stötta skrivprocessen så aktivt?

### *Vi-känsla och gemensamt vald litteratur*

Alla började med att läsa in sig på området och den delen skulle skapa vi-känsla i gruppen. Avsikten var också att försöka skapa en gemensam teoretisk bas för temarbetet. Det var dock en ambition som inte var möjlig att genomföra, främst av tidsskäl. Några i gruppen hade svårt att överhuvudtaget förstå begreppet teori, medan andra hade skrivit arbeten utifrån valda teoretiska perspektiv i tidigare högskolestudier. Vi stannade till slut för att försöka att hjälpa varandra med att teckna en bakgrund med hjälp av litteratur och att utveckla den så bra som möjligt. Arbetet skulle dels innehålla denna gemensamma litteraturbakgrund, dels ålders- och stadiespecifik litteratur för respektive del. Studenterna bad om ett undervisningstillfälle där handledaren skulle föreläsa om läs- och skrivutveckling, men i stället arrangerades ett seminarium kring gemensamt vald litteratur av mig. Mitt förslag till gemensam litteratur för vårt seminarium och vårt temarbete var en nyutkommen bok (Längsjö & Nilsson 2005), som skulle kunna fungera som en områdesöversikt. Boken hade stor betydelse genom hela arbetet, då den blev en gemensam bas att gå vidare utifrån. Redan vid detta första seminarietillfälle kunde skönjas att studenterna var mest intresserade av lärarperspektivet, men detta diskuterades inte explicit förrän senare. De frågor som ställdes var: Hur ska man göra? Hur ska man

veta att man inte gör fel? Tänk om man gör fel? Hur ska man kunna välja metod för sitt arbete? Skall man ha en fastställd bok för läsinläring? Tänk om man inte kan lära eleverna läsa? osv. Frågorna var många och det blev ett hårt arbete att försöka att avgränsa området och att så småningom välja forskningsfrågor.

De seminarier som planerades senare, blev mera studentaktiva och jag betonade kontinuerligt genom hela processen att de hade egen kompetens inom området och att de måste lita till sin egen kompetens. Studenterna var alla överens om att de under sin grundutbildning fått väldigt lite hjälp inför sin kommande lärartjänstgöring inom läs- och skrivutveckling. Jag var benägen att först hålla med, men det visade sig att de hade en ganska god områdeskompetens, men den behövde lyftas fram och synliggöras. Det konstaterades av studentgruppen att ett tematiskt examensarbete i grupp var ett bra tillfälle att öka sin kunskapsbas. Detta ökade motivationen också.

### *Modell för grupphandledning*

Inför varje tillfälle gjordes en planering av handledaren, som skickades till studentgruppen antingen via Blackboard, högskolans konferenssystem, eller via E-mail. Planeringen bestod av de punkter som var aktuella att behandla vid det nästkommande grupphandledningstillfället. Ett exempel på hur en planering kunde se ut för ett seminarium, då vi skulle börja diskutera vad arbetet skulle handla om, är följande:

### Planering för seminarietillfälle två:

1. Presentation av programmet för grupphandledningen.  
Laget – runt där var och en tar upp sina personliga frågor. Vetenskapligt skrivande och ev. kort repetition av vilka språkregler som gäller för temagruppens författare.

Syftet med dagens seminarium är:

- att rekapitulera kunskaper om läs- och skrivutveckling, och börja att ställa möjliga forskningsfrågor om läs- och skrivutveckling.
- att utifrån erfarenheter av läs- och skrivutveckling under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och med utgångspunkt i vald litteratur diskutera möjliga fördjupningsområden.

2. Vad är det vi säkert vet om läs- och skrivutveckling idag?  
Lista på tavlan och strukturera. (Kunskaper från den högskoleförlagda delen av utbildningen och från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen och från vald litteratur.)

3. Vad är det vi inte vet om läs- och skrivutveckling och vad är vi nyfikna på att veta?

Metod: Brainstorming.

4. Vilka problem är forskningsbara av de listade förslagen på tavlan? Vilka problem kan vi välja som grupp? För- och nackdelar med olika val.

5. Ett försök till val av gemensamt tema: Vad ska vi kalla vårt tema? Hur kan vi dela upp och strukturera upp vårt gemensamma tema?

6. Planering till nästa gång: Vem gör vad? Vem läser vad? Hur börjar vi på en gemensam teoretisk ram? Vad kan vi börja med? Kan vi börja med arbetsplaner för våra studier?

7. Avslutning och sammanfattning.  
(Ur handledarens planeringsanteckningar)

Seminarierna för temagruppen var sju halvdagar under arbetsprocessen, men dessutom gavs enskild handledning på traditionellt sätt till varje par eller till enskild författare vid några tillfällen. Ett arbetspass gavs dessutom vid datorn för individuellt stöd i den vetenskapliga skrivprocessen.

Varje handledningstillfälle startade med en genomgång av vad som gjorts och att konstatera vad temagruppen var överens om, både innehållsmässigt och formmässigt. Den delen var viktig för hela arbetsprocessen och syftade till att vidmakthålla vi-känslan och att få fastare grepp om arbetet. Talet om arbetet skedde alltid i vi-form. Det handlade mycket om att synliggöra en röd tråd i arbetet. Denna inledande diskussion vid varje handledningstillfälle skulle dessutom hjälpa temagruppen att känna mening och uppleva arbetet som en gemensam angelägenhet för alla. Risken framstod tidigt att det skulle kunna bli fem separata arbeten som skulle sättas samman, utan att egentligen höra ihop. Farhågor är också viktiga att tydliggöra. Vårt gemensamma tema framstod, trots dessa åtgärder, som något otydligt för temagruppen under processen. Vid varje grupphandledningstillfälle tillämpades en ”laget runt-omgång” där alla studenter fick ta upp de frågor och problem som de ville ha belysta och detta oavsett vad deras frågor handlade om. Det blev ganska disparata och spretiga frågestunder ibland, men målet var att alla i temagruppen skulle få svar på sina frågor.

Risken med att grupphandleda är att studenterna inte upplever att de får den individuella



hjälp de har rätt till och anser sig behöva. Den farhågan visade sig också befogad då ett par studenter i temagruppen inte alls upplevde sig ha fått tillräckligt med handledning för sitt arbete, även om summeringen av handledarens arbetstid visade på nästan dubbelt så mycket tid som fanns till förfogande. Detta handlar om ett utvecklingsarbete och utvecklingsarbete kostar alltid, särskilt initialt. I vårt fall fick t.ex. extra handledning läggas på själva skrivandet. Studenternas skrivande måste i reguljär verksamhet stöttas på annat sätt. Avsikten är naturligtvis att sättet att arbeta inte skall kosta mer. Det som verkligen var tidskrävande var den slutliga bearbetningen av hela temaarbetet.

Som helhet var min roll i processen mycket mera styrande, än den roll jag vanligtvis tar som handledare. Min strategi handlade om att gå via en konkretiserad målbild och långsamt försiktigt "lotsa" fram till det gemensamt utsatta målet, men styrningen blev förhållandevis starkare än vanligt. Vilken var då målbilden och vart var vi på väg?

### **Målbild**

Målbilden skulle vara ett svar på frågan: Hur kan den gemensamma rapporten om läs- och skrivutveckling se ut när arbetet är slutfört? Det var en fråga som diskuterades kontinuerligt och därmed fick studenterna möjlighet att successivt göra målbilden till sin. Ett exempel på en gemensam struktur presenterades tidigt i processen:

Strukturen på det gemensamma temaarbetet

Gemensam inledning och bakgrund till temat.

Gemensamt syfte och gemensam problemställning för temat.

Gemensam teoretisk ram (alternativt tidigare forskning).

Studie 1

Studie 2

Studie 3

Studie 4

Resultatsammanfattning av studie 1-4 och analys.

Diskussion

Referenser

(Ur handledarens minnesanteckningar)

På detta sätt skapades den ledstjärna som vi kontinuerligt kunde tänka på och återkomma till i genomförandet.

Studenterna som valde att delta i temaarbetet hade inte annorlunda förutsättningar än andra studenter. Det var mycket centralt att snabbt komma igång med skrivprocessen. En enskild skriftlig uppgift, som handledaren kunde handleda individuellt på, presenterades inledningsvis. De studenter som hade några idéer om vad vårt arbete skulle handla om skrev om detta, medan andra skrev om sina tankar inför att starta ett tematiskt examensarbete. Det viktiga var att det fanns en text att tala om och en text att diskutera kring för att försöka öka kvaliteten. Denna text utvecklades till att bli en del i temaarbetet.

## ***Skrivprocess och layout***

De första skriftliga underlagen som studenterna lämnade in, granskades utifrån skrivförmåga och de allra första goda råden gavs enskilt eller parvis. Ett förslag till layout, som var mycket enkelt, presenterades; i princip skulle en formatmall i Word-programmet följask. Skrivandet vållade problem till en början. Vad skulle temarbetet ställa för särskilda krav på var och en? Mallen, som beslöts, blev:

Enkel mall för texter till gemensamt temarbete

Rubriknivå 1

Rubriknivå 2

Rubriknivå 3

Vi skall endast ha tre rubriknivåer i arbetet. Vi strävar efter att skriva med mycket god läsbarhet. Enkelt, tydligt och klart! Vi använder APA-manualen som referenssystem.

Vi refererar i texten och inte i fotnotssystem. Vi kan använda fotnotssystem om vi behöver kommentera något. Vi skriver i Word och vi har 1,5 rads avstånd till att börja med.

(Ur handledarens minnesanteckningar)

Dessa anvisningar bidrog till att redaktören, dvs. den student som skulle skriva inledning och avslutning på det gemensamma temarbetet, inte hade så stora svårigheter att foga ihop arbetet. Redaktören pekade dock avslutningsvis på att mallen kunde ha varit mera utvecklade och mera

ändamålsenlig för att undvika svårigheter med layout. Dessa svårigheter med manus föranledde i slutfasen att en kompletterande redaktör utsågs, dvs. en dataredaktör. Arbetet för dataredaktören bestod i att ta fram ett manus med god och enhetlig layout. Att foga ihop fem arbeten till ett enhetligt arbete var långt svårare än temagruppen kunde förutse.

## ***Resultat***

### ***Examensarbetets utformning***

Det samlade tematiska examensarbetet skulle tryckas upp i en större rapport, som skulle vara resultatet av de gemensamma ansträngningarna. Vid miniventileringen, som är ett seminarium när ungefär halva kursen är genomförd, svarade dock varje författare endast för sin del som respondent. Opponentskapet planerades alltså så att det utsågs en opponenter för varje del i examensarbetet. Redaktören svarade för inledning och avslutning, enligt den struktur som gjordes upp inledningsvis och hade behandlat de fyra delrapporterna som texter för en dokumentstudie. Detta arbete försvarades genom övriga författares tidsplanering. Redaktören måste invänta dessas resultat-sammanfattningar innan det egna analysarbetet kunde ta sin början.

Examensarbetet fick titeln "Läs- och skrivutveckling ur ett lärarperspektiv från förskoleklass till skolår 9" och bestod av en inledning, fyra delrapporter samt en avslutning, allt sammanfogat till ett arbete (152 sidor). Det avslutande semina-

riet tog en hel dag i anspråk. Varje grupp svarade för sin del och gruppen svarade då tillsammans för hela temarapporten. Seminariet upplevdes av alla deltagare och åhörare som långt och ganska tröttsamt, trots att ordentliga pauser var inlagda under dagen. Detta kan säkert förändras så att avslutningen kan kännas meningsfull.

### ***Fördelar och nackdelar med temaarbete***

Det finns såväl fördelar som nackdelar med temaarbeten, precis som med alla andra sätt att arbeta med examensarbeten. Ur handledarperspektiv överväger fördelarna klart alla nackdelar. Arbetet har varit intressant, lärorik och utvecklande. Det är roligt att företa sig något nytt. Arbetsprocessen har till formen påmint om att göra ett vetenskapligt arbete tillsammans med en grupp forskarkolleger, mera än handledning av enskilda examensarbeten. En nackdel har varit att arbetet har varit mera arbetskrävande, och det har åtgått nästan dubbelt så mycket tid, som avsatts i budgeten för handledning. Mina kunskaper behövde, som tidigare nämnts, uppdateras till en viss del. Med en god arbetsfördelning skall emellertid den typen av merarbete kunna reduceras.

Handledare och studenter har hjälpts åt i processen och engagemanget har varit större från såväl handledare som studentgrupp. Samarbetet mellan de olika delarnas författare var bra och väsentligt mycket större än vad samarbetet vanligtvis blir inom en handledningsgrupp där var och en eller par utför sina egna examensarbeten.

Läraryrket är ett samarbetsyrke och förmågan att samarbeta tränas ordentligt i denna typ av temaarbete, vilket är en positiv sidoeffekt.

Slutrapporten för detta temaarbete blev mera genomtänkt och kvaliteten blev, enligt vår bedömning, högre i jämförelse med andra enskilda examensarbeten. Något revolutionerande nytt, blev det gemensamma temaarbetet kanske inte, men slutprodukten anser vi utgör ett större kunskapsbidrag än om var och en av studenterna hade gjort enskilda arbeten utan de gemensamma temadiskussionerna. De strävanden vi hade var att uppnå högre krav på slutprodukten jämfört med ett traditionellt examensarbete som skrivits enskilt eller i par. Det målet menade alla som deltagit att vi uppnått. Studenterna kunde hjälpa varandra mera och bättre i den här arbetsmodellen och detta var värdefullt naturligtvis i arbetsprocessen, men även för den kommande lärartjänstgöringen.

Alla positiva erfarenheter innebär inte att arbetet har varit friktionsfritt. Exempelvis valprocessen (när studenterna valde område att närmare studera) fungerade dåligt och gav upphov till konflikter. Det gjordes ett preliminärt val av delområde och sedan skildes vi åt under en tid, men en student ångrade sig och detta ledde till att studenterna fick göra omval. Ett par av dessa studenter "kände sig då tvingade" att byta delområde och de gjorde detta för att få igång arbetet mera än av egen övertygelse. Områdesbytet orsakade spänningar och konflikter i temagruppen som levde med i arbetet fram till dess avslutning.

Valprocessen av delområde i ett större temaarbete är alltså grannlaga och bör hanteras med större försiktighet än vad jag som handledare gjorde. Forskning stödjer att ämnesvalet verkligen är ett problemområde. Elinor Katz (1997) pekar på att valet av ämne är en aspekt som kan upplevas svår även av doktorander. Doktoranderna i hennes studie var ofta mer allmänt entusiastiska än att de höll ett strikt fokus i sitt arbete. Detta i kombination med en situation präglad av ganska stor frihet och för lite träning i forskningshantverket fick betydelse för utfallet. Mycket talar för att vi har underskattat procedurerna kring ämnesval och att studenterna ändå har styrts förhållandevis lite. Det är viktigt att studenterna är engagerade i det område de väljer. Att börja arbeta med något som inte upplevs som intressant ger sämre förutsättningar för ett fullgott arbete.

Förståelsen för arbetsprocessen i tillskapandet av ett temaarbete har varit olika stor hos olika studenter. Sammanhållningen i temagruppen och samarbetet mellan studenterna blev inte som alla hade hoppats på i arbetets början. Av de personliga utvärderingar som gjorts är sex utvärderingar goda, medan tre är mindre goda. Huvudkritiken från de senare handlar om att de inte kunde förutse vad detta handlade om och detta är en delvis berättigad kritik. De var också kritiska mot att den enskilda handledningen inte var mera omfattande än vad den blev. Grupphandledning uppfattade inte alls dessa tre studenter som handledning. Vikten av att klargöra vad handledning är och hur den sker framstår därför som mycket

väsentligt i fortsättningen. Studenterna fick totalt sett nästan dubbelt så mycket tid som avsatts för arbetet. Exempelvis genomläsningen av deras enskilda delstudier tog mer tid än normalt, men också genomläsningen av slutrapporten i sin helhet.

Själva idén att skriva examensarbetet tillsammans med andra för att få en djupare förståelse för ett ämne eller ett tema tyckte studenterna var mycket bra. De kunde också se att de tillsammans hade kommit fram till mycket mer, än vad de som enskilda studenter skulle ha gjort, om de skrivit var sitt examensarbete på egen hand. Hade sammanhållningen mellan studenterna varit större hade sannolikt alla i gruppen fått en ännu djupare förståelse och sett ett annat samband mellan de olika delarbetena.

De studenter som stod för de fyra olika delstudierna menade att den som hade den bästa insikten och den djupaste förståelsen var redaktören, som enligt deras gemensamma uppfattning, gjorde ett väldigt bra arbete. Synpunkten att det fanns skribenter som endast såg till sitt eget arbete fanns också. Detta kanske berodde på att det inte var helt tydligt från allra första början om hur arbetsresultatet egentligen skulle se ut. Helheten saknades, menade studentgruppen, men delvis berodde nog denna inställning på att de inte hade läst redaktörens text så mycket och så noga som de borde. Det synes ändå som det här sättet att arbeta med ett temaarbete är mera arbetskrävande, men ger en roligare arbetsprocess för de flesta studenter.

Det studenterna tyckte var det viktigaste i temaarbetet var att temagrupperna fungerar tillsammans. Sprickan i studentgruppen på ett tidigt stadium i samband med valprocessen reparerades aldrig under arbetets gång. Det var påfrestande för hela studentgruppen. Hela tiden fanns det "spänningar" på träffarna och det gjorde att studenterna inte kunde koncentrera sig fullt ut på handledningstillfällena. Studentgruppen fick aldrig den riktigt rätta "vi-känslan", där hela gruppen strävar mot ett och samma mål, dvs. helheten, det gemensamma temaarbetet.

Om studenter frivilligt ger sig in i ett temaarbete där flera personer berörs, måste man som handledare vara säker på sin sak och kunna stå för de val man gör. Risken är annars att det blir irritationer. Studenterna var tveksamma till den gemensamma grupphandledning vi haft. Det var först mot slutet som de blev tacksamma och menade att grupphandledning hade gett mer än enskild handledning. Samtliga studenter ansåg emellertid att de dessutom skulle ha haft mer enskild handledning. En del av den gemensamma handledningen måste därför ägnas åt att betona vikten av den gemensamma helheten.

Med facit i hand kan konstateras att vi skulle ha ställt högre krav redan från början på arbetets layout och hur referenser, citat med mera skulle se ut. Att sätta ihop det gemensamma arbetet tog mycket tid och resultatet blev inte perfekt.

Det har trots allt varit en rolig resa och den var väl värd att göra trots några hinder på vägen, menade alla som deltagit. Studentgruppen har varit

väl medveten om att det här var första gången ett sådant gemensamt examensarbete gjordes och de vet att ytterligare temaarbeten kommer att vidareutvecklas och bli bättre för varje studentgrupp som kommer att gå in i detta. Studenternas förhoppningar var också att fler studenter kommer att kunna välja att skriva sina examensarbeten i temagrupper, för de menade att studenterna kan vinna mycket på detta sätt att arbeta. Först och främst ökad kunskap då de får en större insikt i en frågeställning då fler hjälps åt, men det var även en viktig erfarenhet för alla att få arbeta i en större grupp under en längre tid. Detta framhöll studentgruppen som betydelsefullt för det kommande lärararbetet där arbetslag utgör den normala arbetsorganisationen.

### **Avslutande kommentar**

Temat blev "Läs- och skrivutveckling i grundskolan ur ett lärarperspektiv" och det var ett bra område. Detta temaarbete stärkte studentgruppens kunnande och vetande om läs- och skrivutveckling och de tio veckor som de ägnade åt detta tema var väl använd tid. Ingen av studenterna som ingick i temagrupperna kände längre oro eller ångest inför att ta ansvar för elevernas läs- och skrivutveckling och det var glädjande.

Att skriva ned erfarenheterna av ett tematiskt examensarbete är också ett viktigt sätt att få syn på själva processen. Detta avsnitt har belyst ett temaarbete från den allra första tanken på att pröva en alternativ arbetsmodell till den avslutade diskussionen om den slutjusterade gemensamma

produkten, dvs. examensarbetet. Studenternas värdering av detta arbete har också fogats in och de var i huvudsak nöjda med sitt arbete, även om det funnits gnissel och problem. Ur ett handledarperspektiv är modellen väl värd att återigen pröva och vidareutveckla. Det går säkerligen att få arbetsmodellen för ett temaexamensarbete mera lätthanterlig, men hur detta ska kunna göras är inte möjligt att säga just nu. Huvudlinjerna i arbetsmodellen går att använda utan förändring, men en del justeringar behövs för att åtgärda de problem som synliggjorts ovan. Vinsterna med temaarbetet bedöms vara klart större än problemen.

Med detta skall vi sammanfatta våra erfarenheter av 2005 års examensarbete i nästa avsnitt.

## Sammanfattning och diskussion

Den första fråga vi ställde när 2005 års lärarstudenter började leverera sina examensarbeten var om kvalitén hade höjts. Avsikten var inte att tillskriva just den tematiska organisationen hela orsaken till en eventuell kvalitetsförbättring, eftersom den temagrupp som beskrivits här endast utgjorde ungefär 13 % av hela gruppen. Men det

var naturligtvis spännande att se hur det hade gått för just dessa studenter.

Det finns några skillnader i prestationerna om man jämför 2005 års resultat med 2004 års resultat. För det första var det fler som genomförde sina arbeten på C-nivå. Det var fler som skrev i par och fler av paren fick VG. Av tabell 2 framgår att den lägsta nivån (betyget E) inte alls var så frekvent 2005 som det första året. Det tyder på att kvaliteten har höjts. Framför allt var det parskribenterna på B-nivå som presterade betydligt bättre än 2004.

Tabell 2 visar också att skillnaderna i fördelningen mellan betygen A, B och C är mycket små när man jämför utfallet för 2004 med 2005 års examensarbeten. Däremot är det stor skillnad i fördelningen mellan D- och E-betygen de båda aktuella åren. Av tabellen framgår vidare att de internationella betygen för 2005, liksom för 2004, fördelade sig bimodalt i stället för i form av en normalfördelning. Orsakerna till detta penetreras inte här, men har säkert med handhavandet av skalan och betygsättningen att göra. Framför allt kan dikotoma kriterier ha påverkat relationen mellan B- och C-betygen. För att få B måste man visa någon tendens till vetenskapligt förhållningssätt och de som har gjort det har belönats med B.

	A	B	ECTS-betyg C	D	E	Totalt
ECTS' riktlinjer	10	25	30	25	10	100 %
Examensarbeten 2004	-	40	17	13	30	100 %
Examensarbeten 2005	5	34	18	39	8	100 %

*Tabell 2.* Jämförelse mellan den föreskrivna procentuella fördelningen för ECTS-betyg och den procentuella fördelningen för examensarbetena 2004 (30 examensarbeten) och 2005 (38 examensarbeten).

Helt klart har en kvalitetsförbättring mellan de två åren skett. Betygsnivån ligger något högre, men framför allt handlar det om mer stabila betyg 2005. Stabiliteten beror på att formalia och resultatredovisningarna genomgående var bättre i den andra omgången. Framför allt betygsstegen B och E var mer heterogena 2004. Av de arbeten som fick betyget B beroende på ett bra innehåll hade flera brister formmässigt. När det gällde lägsta betyget E, så tänjdes gränsen till det yttersta 2004. De arbeten som fick betyget E 2005 var klart godkända. Någon systematisk innehållsmässig analys likt den som gjordes 2004 har inte gjorts ännu. Men generellt var arbetena innehållsmässigt ”bättre” 2005. Ämnena var både mer yrkesrelevanta och varierande. Genomförandet av empiriska studier framstod också som mer övertänt och mer systematiskt.

Självklart bidrog det temaarbete som redovisats ovan till den presenterade resultatbilden. Flera faktorer bidrog emellertid till högre vetenskaplig kvalitet.Handledarna hade blivit säkrare i handledningsprocessen. Viktig information gavs innan det var för sent. De problem som uppstod i samband med 2004 års examensarbete diskuterades så mycket att varje handledare var uppmärksam på sådant som fungerade sämre i första omgången. Andra faktorer som påverkade kvalitetsutvecklingen var säkert att visst skrivstöd (en mycket liten resurs) fanns samt att man i gemensamma föreläsningar, innan examensarbetet satte igång på allvar, kunde lyfta fram aspekter som visat sig kritiska i första omgången.

En viktig fråga är naturligtvis ändå om temaorganisationen bidrog till en förhöjd kvalitet i arbetena. Ser man till betygen, kan man konstatera att fyra av den fem delarna i temaarbetet har skrivits på C-nivå. Det handlar om en enskild student och tre par. Alla dessa studenter hade från början valt B-nivå. På det sättet verkar det som gruppen har stimulerats till högre ambitioner. Som redovisats i föregående avsnitt, var merparten av studenterna positiva till arbetsättet när de väl kom på hur det fungerade. Bara det faktum att paren har lyckats bättre än vad parskribenterna gjorde 2004 är en förbättring, men det gäller totalt i materialet. Inget av de fem arbetena inom temat fick betyget E och inte heller fanns det något A, men väl ett B. I temagruppens diskussioner efterfrågades argument och motiv och på så sätt framträdde vikten av dessa inslag tydligare än vid enskild handledning. Sett utifrån ett examinatorsperspektiv, så var den sammanhållna produkten en förbättring; helheten *är* mer än delarna. Det blev visserligen ingen perfekt produkt, bl.a. för att vissa upprepningar finns och att litteraturgenomgången säkert kunde ha givit mer. Produkten blev också onödigt omfattande. Men det är ändå så att läsaren får en relativt fyllig bild av det aktuella forskningsområdet. Stora delar av arbetet har allmän relevans för området läs- och skrivutveckling, alltså oavsett vilken åldersnivå man är intresserad av. Resultaten från delstudierna har dessutom samlats ihop på ett sätt som skulle vara svårt att göra för en enskild läsare som studerar fem separata arbeten. Men för den som

är intresserad av en speciell åldersnivå, finns naturligtvis möjligheten att fördjupa sig i någon del. Temaarbetet är ett bidrag till professionen och det har enligt studenterna själva fördjupat deras kompetensprofil, vilket gagnar både säkerhet i yrkesutövandet och utveckling.

## Slutord

Den här artikeln har varit inriktad på att beskriva utgångspunkter/förutsättningar, genomförande och resultatet av ett utvecklingsarbete. Eftersom flera lärosäten just nu diskuterar formerna för och innehållet i studenternas examensarbeten, liksom kvaliteten, framstår det som viktigt att dela med sig av de erfarenheter som gjorts i detta utvecklingsarbete. Som handledare och examinator skulle vi vilja dra några samlade slutsatser av arbetet.

*Analysera och reflektera över vad som sker:* För det första har vårt utvecklingsarbete visat på vikten av att man öppet diskuterar den typ av situationer som vi befann oss i hösten 2004 – en tung arbetssituation som ledde fram till ett svagt resultat. Man kan naturligtvis inte alltid ”gå till boten” med en hel omgång examensarbeten på det sätt som vi har gjort. Men skall man upptäcka vad som är problem, så behöver man göra det någon gång och kanske i fortsättningen göra stickprov. Vår slutsats var att ”situationen bara kunde bli bättre vad vi än vidtog för åtgärder”. Ett kritiskt läge tvingade alltså fram förslag till lösningar. Vissa åtgärder har satts in tidigt i utbildningen

(t.ex. större och kontinuerlig uppmärksamhet på vad vetenskapligt förhållningsätt är) och kunde inte påverka 2005 års studenters prestationer, men skall förhoppningsvis löna sig längre fram.

*Informera studenterna:* Totalt sett, så tror vi att studenterna vanligtvis får både mycket och övertydlig information. Men vårt temaarbete visade att informationen varken var tillräcklig eller rätt i alla delar. Ett irritationsmoment var handledningstiden. Problemet är nog att studenter i allmänhet inte förstår hur lite tid som kan läggas på individuell handledning och en vanlig erfarenhet är att de är omedvetna om att lärarens läsning av deras texter går på deras handledningskonto. Studenterna i temagrupperna förstod till att börja med inte att det var handledning när gruppen träffades och diskuterade examensarbetet. Den typen av missförstånd kan bara undvikas genom att man är tydlig med de ramar som sätter gränser för verksamheten. Studenterna behöver alltså veta exakt hur många timmar som står till deras förfogande och även få information om att grupphandledning faktiskt genererar fler timmar för den enskilde studenten.

*Kontrollera den egna arbetstiden:* Som framgått har temaarbetet varit mycket arbetskrävande. Självklart kan man inte vidta lösningar som leder till att läraren arbetar mycket mer än vad timtilldelningen tillåter. Den normala situationen borde dock vara att läraren inte skall behöva läsa in sig. I vårt fall handlade det om att studenterna hade en ämnesinriktning som inte någon av de lärare, som



var beredda att arbeta i temagrupp, hade. Detta var på ett sätt olyckligt men gick inte att lösa på något annat sätt än att läraren fick läsa på och uppdatera äldre kunskaper. Vi vill också upprepa att utvecklingsarbete måste få kosta. Tanken är att man skall kunna göra vinster när man upprepar processen. I just vårt fall gjorde vi misstaget att inte systematiskt föra anteckningar om hur den tillgängliga tiden har använts och vad överskjutande tid har ägnats åt. Detta har emellertid lärt oss att vi nästa gång skall räkna åtgången på timmar på ett mycket mer systematiskt sätt än vad som gjordes denna gång. Sådan dokumentation bör vara en naturlig del av ett utvecklingsarbete.

Grundfrågan för denna artikel har egentligen varit hur man höjer kvaliteten i examensarbetet. Vi har beskrivit en åtgärd som bara omfattar en mindre del av hela studentgruppen. Som redovisats i bidraget, så höjdes kvaliteten från första till andra omgången examensarbeten och det gäller alltså i ett totalt perspektiv. Det fanns flera orsaker, men en orsak var att ett par handledare arbetade tematiskt och kunde på så sätt föra in studenterna i en annan typ av arbetsprocess. Arbetsorganisationen och processen var inte problemfri, men i ett totalperspektiv framstår fördelarna som betydligt fler än nackdelarna. Vi hoppas att vi med detta bidrag kan inspirera andra handledare till att pröva och utveckla den form som vi själva använt, men också till att utveckla helt andra former för examensarbetenas arbetsprocess och produkt.

## Referenser

- Fjellkner, Metta (2004) Var femte lärarstuderande dömer ut hela utbildningen. *Dagens Nyheter* 2004-11-16.
- Gottschau, Jette & Grønbæk, Lars (2004) Hvor bliver barnet af i bacheloropgaverne? *Unge Pædagoger* Nr. 1/2, s. 20-26.
- Gustafsson, Christina & Hallström, Monica (2005a) Examensarbetet inom lärarutbildningen – En analys i relation till Högskolelagens mål. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* E-tidskrift 2005:2.
- Gustafsson, Christina & Hallström, Monica (2005b) Examensarbetet i lärarutbildningen – akademisering och/eller professionalisering? Underlag vid Högre Seminariet i Pedagogik 2005-12-13. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Hedgaard-Eriksen, Frits (2004) Den danske model og bacheloropgaven. *Unge Pædagoger*. Nr. 1/2, s. 3-11.
- Hermansson, Evelyn (2003) Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. *Acta universitatis Gothoburgensis*. Högskoleförordningen. SFS (1993:100); SFS (1998:1003).
- Högskolelagen. SFS (1992:1434).
- Högskoleverket (2005) Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. *Högskoleverkets Rapportserie* 2005:17. Stockholm.
- Kangis, Peter & Carman, Robert (2001) Research, knowledge and method: the purpose and role of MBA dissertation. *The International Journal of Management Education*. 1(2), pp. 8-16.

- Katz, Elinor (1997) Key players in the dissertation process. *New Directions for higher Education*. No. 99.
- Längsjö, E & Nilsson, I (2005) *Att möta och erövra skriftspråket Om läs och skrivlärande förr och nu* Lund: Studentlitteratur.
- Møller, H. (2004) Hvor kommer meninger fra? En analyse af diskursiv praksis i læreruddannelsen i forbindelse med bachelorvejledning og -skrivning. *Unge Pædagoger*. Nr.1/2, s. 37-53.
- Prop. (1999/2000:135) *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (1992:1434) Högskolelag.
- SFS (1998:1003) Högskoleförordning.
- SOU (1999:63). *Att lära och leda*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Unge Pædagoger (2004) Bacheloroppgaven i læreruddannelsen. *Unge Pædagoger*. Nr. 1/2.
- Lokala styrdokument – Lärosätets Utbildningsplan för Lärarprogrammet och kursplan för Allmänt utbildningsområde 3 i didaktik.

*Anna-Lena Rostvall*

## **”Måste man ha bestämt ett ämne redan nu?”**

### ***Reflektion över examensarbetet i lärarutbildningen ur ett filosofiskt perspektiv***

#### **Bakgrund**

Under mina 10 år som handledare och examinator i lärarutbildning vid två olika lärosäten har jag ofta funderat på varifrån alla starka känslor som väcks under hela arbetsprocessen med examensuppsatserna kommer. Oftast svallar känslorna som högst i samband med den offentliga ventileringen av uppsatsen, då studenten ska upp till försvar av sitt arbete som respondent. Att axla rollen som opponenter är även det en krävande uppgift för en oerfaren student. Särskilt besvärligt och känsloladdat kan det bli om man som opponenter sätts att granska ett arbete som man uppfattar som ”dåligt”.

Det är ganska vanligt att studenter reagerar med starka känslor under den offentliga ventileringen. Efter några månaders hårt och stundvis ganska ensamt arbete blir deras text kritiserad på detaljnivå under ett seminarium med publik. Det är en granskningsprocess som få studenter är vana vid sedan tidigare. Att reagera starkt i en sådan situation är mänskligt. Några blir ledsna, andra arga, åter andra lättade och nästan euforiska. Vissa känslor kommer upp först efteråt när spänningen släppt. Då finns det tyvärr små möj-

ligheter att diskutera dem med någon annan som också var med, eftersom kursen och utbildningen är avslutad.

Tankar på uppsatsen ligger och gror hos många studenter redan långt innan den avslutande kursen börjar. För några är det mest positiva tankar, men för många andra finns inslag av oro kring kravet på vetenskaplighet. Denna oro brukar komma fram på olika sätt i lärarutbildningen. Vad vetenskap och forskning är och vilken funktion den fyller känns för många vagt och långt ifrån lärarrollen.

Inte sällan verkar även handledare och examinator uppleva såväl handledning som ventileringsstillfället som något av de mest krävande i yrkesrollen. De första åren som handledare och examinator blev jag själv ofta påverkad av känslor och stämningar. Efter en dag av ventileringar var jag helt slut, huvudet var fullt av snurrande tankar om hur jag ”egentligen” handlett, hade jag sagt ”allt”? Som examinator funderade jag ofta på mina bedömningar. Var jag för ”snäll” eller för ”hård”? Ställde jag rätt krav? Hade jag gjort ”rätt” eller ”fel”?

Den offentliga ventileringen är ett viktigt moment i utvecklingen av sådana kollektiva kunskaper som kallas vetenskapliga. Denna granskningsprocess skiljer sig många sätt från den bedömning av *individens* kunskapsutvecklings som studenter har stor erfarenhet av sedan tidigare. Det är skillnad på att skriva ett bidrag till den gemensamma kunskapen inom utbildningsvetenskap och att visa att man klarat att lära sig ett visst ”färdigt” kursinnehåll. Att skriva examensarbete har dubbla syften: Dels ge den enskilda studenten möjlighet att lära sig använda vetenskapens redskap, dels att utveckla nya gemensamma kunskaper inom det komplexa utbildningsvetenskapliga fältet. I det senare fallet ska kunskapen alltså bli kollektiv och dokumenterad så att den kan komma andra till del än den som gjort studien.

I processen med examensarbeten ställs grundläggande frågor på sin spets:

1. Vad betyder begreppet vetenskapligt i lärarutbildningen?
2. Vad är det för skillnad på personliga erfarenheter, tyckande, individuella färdigheter och vetenskapliga kunskaper?

Under dessa frågeställningar finns ofta även andra komplexa föreställningar och upplevda målkonflikter som påverkar bedömningen av arbeten: Hur förhåller sig andra kunskapsformer till den vetenskapliga? Hur förhåller sig erfarenheten och det personliga engagemanget till den vetenskapliga kollektiva kunskapsprocessen? I denna process

blir även konflikterna mellan olika synsätt och perspektiv på vad som räknas som ”kunskap” och som ”vetenskapligt” i lärarutbildningen tydliga och möjliga att resonera kring. Det finns dock sällan tid att föra diskussioner vidare till en mer generell organisatorisk eller kunskapsfilosofisk nivå. Istället ses ofta enskilda uppsatser som resultatet av högst individuella prestationer av studenter och handledare. I vissa fall handlar konflikterna om hur lärarutbildningen ska organiseras, och om den personliga lärarerfarenheten i relation till den kollektiva och systematiska kunskapsutvecklingen som är vetenskapens ideal.

Ett ensidigt fokus på individuella prestationer kan leda till att man som människa går i försvar. Då blir det svårt att orka lyfta tanken till de mer övergripande nivåerna om vad vetenskap är och vilket syfte den kan ha i utbildningen av lärare. Det kan även leda till frågor kring form och uppsatsen som produkt och studenten som person hamnar i fokus, eftersom det och denne ska bedömas och betyg sättas. En sådan fokusering sker dock på bekostnad av diskussioner kring den nya kunskap som studierna lett fram till och vad vetenskapliga kunskaper kan fylla för funktion i lärarprofessionen.

### ***Från individuellt lärande till kollektiva kunskapsprocesser***

Under stor del av sin utbildning är studenterna fokuserade på att utveckla sin egen individuella kunskap och färdighet i undervisning och de ämnen man ska undervisa i. För att utveckla sådana

individuella kunskaper under utbildningen får studenten förhålla sig till ett stoff som är givet dels av traditionen och dels i kurslitteraturen. Stoffet tar gestalt i de begrepp, handlingar och värdeomdömen som används för att kommunicera om läraryrket. Att lära sig bli lärare handlar för den enskilde studenten mycket om att internalisera ett sätt att tala och en handlingsrepertoar utifrån en av institutionen given utgångspunkt: ”så här brukar lärare göra och resonera”. Bakom många av dessa normer ligger inga vetenskapliga kunskaper, eftersom forskningen inom utbildningsvetenskap ännu är ganska liten, särskilt om man sätter den i relation till den kunskap som ligger till grund för andra högskoleutbildningar. Fortfarande lever tanken kvar i det vardagliga skollivet och kanske även inom lärarutbildningen, att läraryrket är något man har medfödd ”fallenhet” för. Andra menar att det är en verksamhet som inte vinner på att beskrivas systematiskt utan bara kan läras genom ”praktik”. Utifrån ett sådant perspektiv ter sig vetenskap och forskning som ganska ointressant. De perspektiv och begrepp som används i diskussionen om/i lärarutbildning och läraryrket varierar med tiden. Idag är ett sociokulturellt perspektiv dominerande. Några decennier tillbaka användes andra begrepp för att beskriva och förklara verksamhetsfältet. Dessa faller med tiden ur modet, och nya perspektiv lyfts fram och blir dominerade tanke- och handlingsmodeller.

I den individuella lärandefasen under utbildningen utvecklar studenten ett tänkande och handlande i riktning mot det rådande normsystemet

met kring skola och undervisning. Detta individuella lärande hos individen sker bl.a. genom att studenten på olika sätt förhåller sig till en given kunskapsmassa. Detta stoff presenteras i olika former, vid föreläsningar, i kurslitteratur, genom förevisande av handlingar, genom gruppdynamiska processer etc. Verksamma lärares handlings- och tankemönster står i fokus för studentens intresse och lärande. De modeller som vunnit legitimitet förefaller naturliga och presenteras inte alltför sällan som ”sanningar” om hur läraryrket och skolan ska förstås. I det s.k. allmänna utbildningsområdet ges dock andra perspektiv som syftar till att ge studenterna en större bredd i sitt kunnande om den forskning som bedrivits om lärande och undervisning.

När studenterna är upptagen med att lära sig behärska läraryrkets konkreta gestaltning har de enligt mina erfarenheter periodvis ett mindre intresse av metadiskussioner på en hög abstraktionsnivå. Under denna lärandeprocess efterfrågar många studenter gripbara kunskaper eller ”manualer” för hur de ska hantera många av läraryrkets typiska situationer: De vill veta hur man ”gör” när man undervisar. De efterfrågar ofta raka svar av typen ”rätt” och ”fel”. I såväl kurser som genom verksamhetsförlagd praktik och i kurslitteratur får de svar på många av sina frågor, även om många även kvarstår. Intresset för kunskapsfilosofiska metafrågor ökar ofta under utbildningens gång, i takt med att lärarstudenten känner att den egna förmågan att hantera läraryrkets konkreta gestaltning växer.

I den första mer individuella lärandefasen står studenten i en tydlig maktrelation till institutionen och dess företrädare genom betygssättning och andra former av bedömning. För studenten blir det viktigt att försöka visa att man behärskar de normer, handlingar och den diskurs som är rådande i utbildningen

## C-uppsatsen i lärarutbildningen

Att skriva en akademisk uppsats på C-nivå är en del av examinationen inom de flesta grundläggande högskoleutbildningar. Det är sällan något som ifrågasätts. Däremot är det vanligt att studenter inom många vetenskapliga discipliner avbryter sina studier eller inte blir klara med uppsatsen inom ramen för kursen. Att göra ett självständigt arbete med syftet att lära sig använda redskapen för en kollektiv kunskapsutveckling är inte något som alla högskolestudenter klarar av. En betydande andel blir aldrig klara med sin c-uppsats, trots att de klarat andra kurser och moment på C-nivå. Uppsatsen blir ett nålsöga som visar om man kan få inträde i akademikernas skara. För att vinna inträde måste studenten gå vidare och ta sig längre än att lära sig färdiga accepterade kunskaper ur läroböcker. I uppsatsen ska studenten formulera en fråga, undersöka den, försöka systematisera och dokumentera nya kunskaper som går utöver individens personliga tankar och erfarenheter. Dessutom ska studenten låta sin text blir kritiskt granskad vid ett offentligt seminarium.

Inom utbildningsvetenskap/pedagogik i lärarutbildningen var examensarbetena fram t.o.m.

reformen 2001 på B-nivå 5 poäng, och kraven på vetenskaplighet var inte så högt satta. Arbetena hade ofta karaktär av personligt hållna projekt-rapporter snarare än av empiriska studier utifrån akademiska konventioner och normer. Uppsatser på C- och D-nivå var mer ovanliga och skrevs av ett mindre antal mycket motiverade lärare, med kapacitet och praktiska möjligheter att läsa vidare parallellt med ett yrkesarbete efter avslutad lärarutbildning. Studenter på C-nivån fick ofta handledning av lektorer och professorer. Det var ”speciellt” att skriva en C-uppsats eftersom så få gjorde det.

Idag är läget ett helt annat. I grundutbildningen av lärare infördes examensarbetet om 10 poäng på C-nivå genom implementeringen av 2001 års lärarutbildningsreform. Idag ska hundratals studenter handledas och examineras på denna nivå varje termin, ofta av lärarutbildare som inte själva disputerat eller skrivit en D-uppsats. Andelen disputerade är lägre inom lärarutbildningen än inom de flesta andra delar av högskoleväsendet eftersom resurserna för forskning är mindre. Den stora genomströmningen av studenter och bristen på forskarutbildade handledare ställer stora krav på organisationen av kurser etc. Det har inte varit någon lätt uppgift för lärarutbildningen att på bara något år utveckla B-uppsatserna till C-uppsatser med högre krav på vetenskaplighet. Nivån på uppsatserna har ifrågasatts från olika håll och det råder delade meningar om huruvida uppsatserna i lärarutbildningen håller den vetenskapliga nivå som C-uppsatser inom andra ämnesdiscipliner.

Samtidigt som C-uppsatsen infördes försvann arbetet på B-nivån till förmån för andra kursen inom det allmänna utbildningsområdet och inriktnings- och fördjupningskurser. Stoffträngseln i lärarutbildningen är stor och vetenskapsteori och forskningsmetodik har hamnat ganska långt ner i prioriteringen. Många studenter går därför direkt till en uppsats på C-nivå, utan att ha skrivit en B-uppsats, och utan att ha gått specifika kurser i forskningsmetodik. Det får till följd att lärarstudenter inom ramen för sitt tiopoängsarbete måste bearbeta många grundläggande frågor om hur man ska gå till väga på ett konkret plan. Sådana frågor är redan bekanta för dem som skrivit självständiga arbeten tidigare i sin utbildning. Det kan vara en mycket krävande uppgift för många studenter att hinna lära sig allt om t.ex. referenshantering samtidigt som man gör den empiriska studie som krävs på C-nivå. Kanske är detta en källa till den oro som många studenter visar inför examensarbetet. De är helt enkelt osäkra på vad som menas med ett vetenskapligt skrivande, eftersom det kommer in så sent i utbildningen. Som jämförelse kan nämnas att inom den 3-åriga professionsutbildningen av sjuksköterskor, så genom går studenterna en fempoängskurs i vetenskapsteori och forskningsmetodik redan den första terminen. Omfattning och kunskapskrav i denna är höga jämfört med lärarutbildningen. Detta är intressant att notera i diskussionen om vilka teoretiska kunskaper som de s.k. professionsutbildningarna ska ge.

## Bedömning och kontext

I varje bedömning och värdering av ett uppsatsarbete finns även frågor som går utöver betygskriteriernas övergripande formuleringar om de kvaliteter som krävs för betyget godkänt. I bedömningen vägs ofta även andra mer pragmatiska ställningstaganden in som handlar om resurstilldelning och om prioritering av resurser. Ett exempel kan vara arbeten som enligt betygskriterierna inte är riktigt färdiga, men där studentens handledningsresurs tagit slut. Ett annat kan vara en student som lyckats mycket bra i tidigare i lärarutbildningen, men som inte klarar den avslutande uppgiften: hur ska man hantera att just detta moment inte håller måttet, när alla andra kurser gått bra? Detta är snarast en moralisk fråga som kan bevaras från olika perspektiv, den berörda studentens, framtida elever, och från lärarutbildningens behov av att visa att den förmår ge studenter de kunskaper huvudmannen kräver.

Ibland kan det förefalla som vetskapen om att studenter inte alla fått utveckla grundläggande kunskaper i akademiskt skrivande tidigare i utbildningen leda till att man inom lärarutbildningen tvekar inför att tillämpa betygskriterier och bedömningsnormer lika strikt som inom många andra ämnesdiscipliner. Lärarutbildningen får ofta kritik för att vara för ”slapp” och för lätt att ta sig igenom. Frågan är dock om en sådan ”snällhet” gynnar enskilda studenter eller lärarutbildningen? Ska man släppa fram svaga eller ofärdiga uppsatser för att få igenom studenter i systemet?

Det förefaller vara enklare att komma fram till betygskriterier som många är ense om, än till en gemensam tolkningsram för hur kriterierna ska tillämpas vid bedömningen av varje uppsats.

Hur vi bedömer examensarbeten och tolkar betygskriterier är en komplicerad fråga, som kräver noggranna överväganden innan den kan besvaras på ett organisationsövergripande sätt. Frågan blir allt mer viktig att hantera när lärarutbildningens kvalitet sätts under lupp genom utvärderingar av Högskoleverket. I brist på en sådan övergripande utredning sker prioriteringar och bedömningar på ett mer omedvetet plan inom organisationen. Dessa ibland pragmatiska beslut och bedömningar av uppsatser leder bl.a. till några av de känslolyttringar jag bevittnat vid examinationer, där studenter i opponerrollen upprört frågar ”Hur kunde den uppsatsen bli godkänd, den uppfyller ju inte betygskriterierna? Varför ska jag kämpa med min uppsats om ett sådant arbete kan bli godkänt?” Att i ett sådant läge försöka argumentera för de vetenskapliga normer och konventioner som ligger till grund för betygskriterierna är inte helt enkelt för den enskilde examinatoren. Än svårare måste det vara för studenter att förstå och navigera på denna arena. Olika bedömningar kan även leda till konflikter mellan lärarutbildare.

## Den vetenskapliga genren i lärarutbildningen

I sin lic.avhandling: *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning* vid Växjö universitet: Institutionen för humaniora har Ask undersökt hur lärarstudenter tillägnar sig ett akademiskt skrivande under studietiden. En slutsats från denna studie är att studenter upplever den akademiska genrens regler och konventioner som osynliga strukturer, som det är upp till var och en att upptäcka och avtäckta. Bara dem som egen hand lyckas hitta dessa koder klarar att återskapa dem i sin egen text och blir godkända i den akademiska genren. Studenterna tycker inte att de får tillräcklig hjälp under den första delen av lärarutbildningen eller under gymnasietidens svenskundervisning att förstå dessa regler och lära sig skriva i den vetenskapliga genren innan det är dags att ta itu med examensarbetet. Asks studie visade även att de regler och konventioner som styr hur vetenskapliga arbeten bedöms ofta är otydliga för studenter, särskilt för dem som kommer från s.k. studieovana hem. Dessa studenter måste under en mycket kortare tidsrymd än andra lära sig behärska en ny genre. De måste lära sig ett sätt att skriva och diskutera på, som studenter från akademikerhem, redan haft lång tillgång till.

I lärarutbildningen finns olika arbetsätt och genrer i skrivandet. Det kan enligt mina erfarenheter vara ett problem för studenter att se vad som skiljer den sorts skrivande som tar utgångspunkt i



ett i positiv mening subjektivt reflekterande över egna erfarenheter från de mer logiskt konsistenta resonemang som efterfrågas i den akademiska genren. Begrepp som teoretiskt perspektiv, analys och tolkning kan vara abstrakta för studenter eftersom de ofta saknar tillräckliga erfarenheter av att läsa vetenskapliga texter. Om man inte har tillräckliga erfarenheten blir det vanskligt att förstå och använda dessa begrepp även om man känner till definitionerna. Enligt mina erfarenheter har många studenter problem med att se vad som skiljer ett mer självreflekterande process- eller loggboksskrivande från den akademiska genrens krav på vetenskapligt förhållningssätt.

Att skriva personligt med utgångspunkt fram för allt i den egna erfarenheten eller i en portofolio är ofta attraktivt didaktiskt och har många positiva konnotationer i dagens skoldiskurs. Processkrivande med utgångspunkt i den personliga upplevelsen är ett skrivsätt som allt oftare framhålls i diskursen om de arbetssätt som antas ha goda pedagogiska effekter i grundskolan. Fokuseringen på loggboksskrivande i lärarutbildningen kan paradoxalt nog leda till att det blir svårt för studenter att hålla isär olika skrivgenrer och att förstå vad man använder det akademiska skrivandet till. I nuläget har många studenter mycket erfarenhet av processkrivande under utbildningstiden, men liten erfarenhet av att skriva och läsa i den vetenskapliga genren. Det kan då vara mödosamt för en student att förflytta sig från den personligt hållna genren till den akademiska genrens krav på konsekvent användning av refe-

renser, väldefinierade begrepp och en problematiserande hållning till både sig själv, sina resultat och till tidigare studier. Att påminna sig om att olika genrer av skrivande har olika syften och funktioner i utbildningen kan vara ett led i lösa upp denna för mig konstlade motsättning mellan det akademiska språkbruket och det personliga uttrycket. Båda skrivsätten bidrar som jag ser det till utvecklingen av yrkesprofessionen och behöver således inte utesluta varandra. En större medvetenhet om hur olika kunskapsformer utvecklas i samhället blir möjlig om studenter redan tidigt under utbildningen får skriva i såväl vetenskapligt som personligt reflekterande genre. Dessutom behöver de diskutera vilka olika funktioner dessa genrer kan ha i utvecklingen av lärarprofessionen. Annars kan kraven på akribi och formalia i examensarbetet uppfattas som något man måste lära sig för sakens och betygets skull. Studenter behöver få upptäcka att dessa konventioner är redskap för att öka läsbarhet och trovärdighet i en kollektiv kunskapsprocess.

## **Kunskapsfilosofiska dilemman**

Parallellt med alla dessa frågor om språkliga genrer, formalia, dispositionen och datainsamling etc., så måste lärarstudenten hantera de mer grundläggande filosofiska frågorna i sitt examensarbete främst genom att bestämma sig för en frågeställning att undersöka. Detta är nog så krävande uppgift på flera plan: Först och främst så måste forskningsfrågan gå att bearbeta systema-

tiskt genom någon form av empirisk studie under en ganska kort tid. Därutöver finns krav på att frågan ska formuleras på ett sådant sätt att den är möjlig att undersöka rent filosofiskt. Enligt min erfarenhet, är det vanligt att studenter formulerar forskningsfrågor med mycket stora förklaringsanspråk som t.ex. ”Vilket är det bästa sättet att arbeta med läsutveckling i förskoleklass?” Det kan vara en ganska ansträngande att överge sådana frågor med förklaringsanspråk på en generaliserade nivå till förmån för en praktiskt och filosofiskt hanterbar fråga. Det krävs en del reflektion och kunskaper i vetenskapsteori och forskningsmetodik innan man inser att den typen av frågor inte är möjliga att besvara med anspråk på statistisk generaliserbarhet inom ramen för en studie på C-nivå. Att formulera frågeställningar som inte gör anspråk på att förklara mer än vad studiens data kan ge är en viktig lärdom under processen med examensarbetet. För många kommer dock denna lärdom väl sent, först i samband med att deras examensarbete blir underkänt.

Det kan finnas många skäl till att det är vanskligt för studenter att ”ge upp” den förstnämnda typen av frågeställning: En kan vara att detta är en fråga som lärarstudenter behöver ha någon sorts svar eller personligt förhållningssätt till i sin framtida profession. Som lärare behöver man kunskaper om hur man ska hantera olika situationer i sin vardag. Om man inte tycker sig fått svar på sådana frågor under utbildningen, så väljer man kanske att försöka undersöka den inom ramen för sitt examensarbete. Detta är problematiskt, eftersom

en sådan studie inte är ett vetenskapligt projekt utan snarare syftar till ge studenterna möjlighet att lära sig mer om redan existerande modeller. Det är också problematiskt att studenter efter att ha genomgått lärarutbildningen fortfarande tror att det är möjligt att besvara en sådan fråga på ett generaliserande sätt. Jag menar att det är ett tecken på en brist i lärarutbildningen när studenter inte förmår hantera den komplexa lärarrollen utan att använda sig av generaliserande och svepande argument.

I processen med examensarbetet väcks helt nya frågor av kunskapsteoretisk natur, som verkar ställa mycket av det man tidigare lärt sig på ända. Det kan vara frågor som tidigare berörts många gånger i föreläsningar och kurslitteratur, men som kanske först nu blir viktiga och får mening för studenten. Det kan vara frågor kring hur kunskap växer fram på en kollektiv nivå i samhället. Det är frågor om hur vissa handlingar får legitimitet som just kunskap. Många studenter funderar även på hur traditioner, allmänt och personligt tyckande skiljer sig från vetenskapliga kunskapsformer. Vid seminarier med studenter stöter jag ofta på frågor som dessa:

- Vad räknas som kunskap i vetenskaplig mening?
- När kan man påstå att man forskat fram ny kunskap?
- När kan kunskap generaliseras till andra situationer än dem man studerat?
- Vad räknas som kunskap i olika kontexter?
- När vet man att man vet något?

- När och hur kan man argumentera för en slutsats utifrån ett empiriskt material?

Många studenter hamnar i en sorts kris när de plötsligt inser att det ur ett kunskapsfilosofiskt perspektiv är mycket vanskligt att med statistisk säkerhet prediktera vilka didaktiska val som leder till att viss kunskap utvecklas hos elever. Samtidigt har många studenter en uppfattning om vetenskap som en verksamhet vars mål är fastställa generella orsakssamband, medan andra former av undersökningar uppfattas som mjuka och ickevetenskapliga. Det är dock få studenter som har tillräckliga kunskaper i matematisk statistik för att kunna använda kvantitativa data och göra analyser med anspråk på statistisk generaliserbarhet. Detta leder ibland till att de studenter som använder statistik i sina examensarbeten gör det på ett ganska naivt sätt, där det ofta ställs stora förklaringsanspråk i syfte och problemformulering som sedan inte infrias genom studiens data.

Det händer att studenter i denna fas börjar ifrågasätta hela lärarutbildningen: ”Men vad är det då vi har lärt oss, varifrån kommer de påståenden i böcker och på VFUn som vi hittills sett som sanningen om hur en bra lärare ska vara eller hur elever lär sig?” Är lärarutbildningen verkligen vetenskaplig? Hur ska jag nu vara och göra som lärare om allt kan problematiseras? Vad är det för mening med att göra en studie om jag inte kan komma fram till att något visst sätt att undervisa är bättre än något annat?

Mitt i denna kunskapsfilosofiska omdaning ska

studenterna under en relativt kort period göra praktik i forskarens roll. Den rollen innebär bl.a. att de måste distansera sig från de normer och handlingsmönster de just börjat lära sig behärska och se på allt utifrån med en kritisk blick. De ska byta fokus från sin egen personliga kunskaps-tilläggnan av färdiga modeller och mönster som praktiseras i en skolverksamhet, för att ställa sig vid sidan av och bli analytiska och problematiserande betraktare av samma verksamhet och av de modeller de lagt ner mycket möda på att lära sig använda. En sådan positionsförflyttning från engagerad aktör som tar personlig ställning till vad många uppfattar som ”kyllig betraktare”, är en process som väcker många tankar och känslor. Några av dem kommer till uttryck i handledningen, andra vid ventilationen och i texten.

Några studenter väljer att hantera denna filosofiska ”kris” genom att med hjälp av vetenskapliga metoder försöka få fram ”bevis” på att någon didaktisk modell man lärt sig under utbildningen är bra eller bättre än något annat sätt att undervisa på. Handledaren brukar i denna fas varna studenten för att vara alltför ”normativ”. Detta kan säkert uppfattas som märkligt för den studenten, som just fått lära sig att vara just normativ i sitt utövande läraryrket genom att använda ”bra” modeller. Undervisning handlar dessutom i grunden om att försöka påverka någon annan att utveckla tankar, handlingar och attityder i någon viss riktning som den undervisande läraren tycker är moraliskt riktigt. Att vara normativ ingår i läraruppdraget men inte i forskarrollen.

Många studenter upptäcker å andra sidan att helt andra saker blir intressanta under processen än att bevisa en viss didaktisk modellens överlägsenhet. Jag tror dock att mycket vore vunnet om den vetenskapliga kunskapsprocessen fanns med under hela lärarutbildningen, genom kurser i vetenskapsteori och forskningsmetodik samt läsning av vetenskapliga artiklar redan från början. Det skulle innebära att studenter skulle ha större möjligheter att lära sig ett vetenskapligt förhållningsätt tidigare i utbildningen.

I läraryrkets konkreta gestaltning bland elever måste många beslut fattas på andra grunder än de i strikt mening vetenskapliga. I sådana valsituationer är traditionen och erfarna lärares erfarenheter samt den personliga reflektionen viktiga redskap. Dessa kunskapsformer är dock inte en tillräcklig kunskapsgrund i en lärarutbildning. Genom att lära sig använda vetenskaplig metod kan lärare få redskap att gå utöver det personliga och privata.

De får möjlighet att ta del och även vara med och skapa nya kunskaper på en kollektiv nivå. Att inse detta är en av poängerna med att lära sig skriva ett vetenskapligt arbete. Det tar tid att lära sig använda redskapen för den vetenskapliga kunskapsutvecklingen. Det betyder att det knappast går att lära sig detta under endast en tiopoängskurs i slutet av utbildningen. Mot bakgrund av mina erfarenheter så menar jag att studenter behöver brottas med frågor om den kollektiva eller vetenskapliga kunskapens natur och betingelserna för deras uppkomst redan från början i utbildningen. Lärarstudenter behöver uppleva dynamiken i det personliga engagemanget i stunden genom att få direkta och sinnliga erfarenheter från många undervisningssituationer. Därutöver behöver de få spegla dessa individuella upplevelser genom att lära sig använda systematiken och det vetenskapligt analytiska perspektivet genom hela lärarutbildningen.

Betygskriterier vid Lärarhögskolan i Stockholm

ovanstående betygskriterier ska gälla under hösten 2006

För betyget Godkänt krävs att studenten presenterar:

En första uppföljning av hur de gemensamma kriterierna har tillämpats sker i samband med examinationen i oktober 2006

1. en tydlig frågeställning/ar med relevans för lärarprofessionen eller för ämnesfördjupning
2. en synlig koppling till vetenskapliga teorier/tidigare forskning
3. ett val av metod som motiveras utifrån arbets syfte, samt en adekvat bearbetning av materialet
4. en tydlig analys och diskussion av genomförd studie/projekt som anknyter till tidigare forskning och den egna undersökningens frågeställningar och resultat
5. ett arbete som visar god kommunikativ förmåga samt tydlig och ändamålsenlig undersökningsdesign.

Förslag till högskolegemensamma *riktlinjer* för examensarbete inom lärarprogrammet ska behandlas i programutskotten innan beslut fattas i nämnden.

För betyget Väl godkänt krävs dessutom att studenten presenterar:

1. en självständig och kritisk bedömning av metod och tidigare empirisk forskning och/eller teoretiska ansatser
2. en argumentation som visar prov på självständig bearbetning, analys och kritisk granskning
3. en språklig stringens som visar logiskt samband mellan och inom arbetets olika delar.

*Laila Niklasson*

## **Avslutning av verksamhetsförlagd utbildning inom programmet för lärarexamen**

*– Vem säger adjö till vem?*

### **Att etablera olika relationer**

Att delta i programmet för lärarexamen innebär att delta i en akademisk professionsutbildning. En del av denna professionsutbildning innebär möte med de redan professionella; lärare i förskola, grund- och gymnasieskola. Denna samverkan sker inom programmet för lärarexamen genom att de olika högskolorna har ett partnerskap med kommuner, så kallade partnerområden, PO. En kommun kan utgöra ett partnerområde, men en eller flera kommuner/stadsdelar kan också utgöra ett partnerområde. Inom lärarprogrammet kallas denna del av lärarutbildningen för verksamhetsförlagd utbildning, VFU. Samverkan mellan Lärarhögskolan i Stockholm, LHS, och partnerområde organiseras i lednings- och utvecklingsgrupper, LUG

För några veckor sedan kom besked via internt mail att närmare 1000 studenter antagits till lärarprogrammet vid LHS. En upplysning som vid första anblicken inte behöver vara något annat än en bekräftelse av den vardag högskola och partnerområden befinner sig i. Men påminner oss också om att det kontinuerligt finns en studentgeneration som kommer att träda in i olika

relationer, upprätthålla dem för att sedan avsluta dem. En av dessa relationer är den som studenterna har till partnerområdet där de genomför sin VFU.

År 2005 året genomfördes en pilotundersökning inom Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, UKL. Pilotundersökningen genomfördes av Gunnel Brolin och Laila Niklasson. Projektet fick namnet EXIT. Syftet var att undersöka hur lärarstudenters avslutning av VFU genomförs, det vill säga hur avslutning sker i respektive partnerområde. Vi ställde ett antal frågor om avslutning till framförallt LHS representanter i LUG.

Resultatet av vår enkät visade att frågan om avslutning var ny för de flesta representanter i LUG. Den fråga som ställdes ledde dock till diskussioner inom LUG och intresset för frågan visade sig vara stort. Det har resulterat i fortsatta studier av detta fenomen: att avsluta. Dessutom kan studierna ses som en del i ett utvecklingsarbete av hur programmet för lärarexamen genomförs, särskilt VFU.

I denna artikel fortsätter jag med att beskriva projektet, EXIT, som pågår på LHS just nu. Se-

dan beskriver jag var avslutning av VFU skulle kunna behandlas i styrdokument och informationsmaterial. Slutligen presenterar jag några olika sätt för att förstå hur en relation avslutas, och även betydelsen av att studera hur själva avslutningen genomförs.

## Hur kan avslutning studeras?

Generellt sett finns god dokumentation av introduktion och genomförande, men inte av avslutning av VFU. Jag menar dock att lärarutbildare, lärarstudenter och representanter för partnerområdena behöver förhålla sig till hur studenterna lämnar den pedagogiska vardagen i partnerområdet, oavsett vilket skälet till avslutning är.

När nu projektet EXIT fortsätter kommer olika aktiviteter att genomföras. Denna artikel är en del i att informera och LHS representanter i LUG kommer fortlöpande att informeras om det aktuella läget inom EXIT-projektet vid sina möten. En första information sker i september 2006. Efter informationsmötet kommer samtliga LHS-representanter i LUG att kontaktas.

De som kontaktas kommer att få liknande grundfrågor som i den tidigare pilotstudien. Frågorna behandlar nutid och framtid. Vad gäller nutid ställs en fråga om hur avslutningen sker. En annan fråga behandlar skälet till att avslutningen genomförs på det sätt det görs (eller inte görs). Vad gäller framtid ställs en fråga om hur de önskar att en avslutning skulle ske. Slutligen ställs en fråga om varför de i så fall önskar att rutinen för

avslutning skall förändras.

Det vi avser att fråga LHS representanter i LUG är dels vad LUG gör, dels vad LUG vet vad övriga parter gör. Finns det rutiner, policy för olika sorters avslutning (avbrott, avflytt, avslutning av utbildningen)? Gemensamma träffar, vykort till alla, information på webben?

Resultatet kommer att presenteras på LHS LUG-möte. Dessutom kommer resultatet att användas för underlag till artiklar om avslutning av VFU. Förhoppningen är förstås att EXIT kommer att fortsätta och utvecklas till ett längre forsknings- och utvecklingsprojekt över kommande år och att olika aktörer inom VFU skall sätta frågan om avslutning av VFU på dagordningen.

## Verksamhetsförlagd utbildning

### *Styrdokument för programmet för lärarexamen*

På hemsidan för LHS presenteras olika styrdokument för programmet för lärarexamen. Programmet styrs av bl.a. riksdagens beslut om ny lärarexamen, högskolelagen, högskoleförordningen och den nationella examensordningen. De nationella dokumenten behandlar inte hur detaljerat VFU skall genomföras och inte heller hur VFU skall avslutas.

### *Läraryhögskolan i Stockholm*

Det finns lokala mål som från och med höstterminen 2006 kallade värderande principer i utbildningsplanen. I *Utbildningsplan för programmet för lärarexamen* finns en formulering i de lokala

målen om grupprocesser. Formuleringen säger att studenten skall ha kunskap om relationer mellan ledare och grupper och om processer i grupper och organisationer. Denna skulle kunna omfatta även kunskap om avslutning av process (Lärarhögskolan, 2005). Just den här formuleringen är det närmaste avslut av VFU som går att finna i detta dokument.

Lärarhögskolan i Stockholm har ett så kallat VFU-kansli. Personalen inom kansliet arbetar med information om VFU och samverkar med kommunerna. På LHS hemsida finns omfattande information om VFU. Framförallt handlar informationen om vad VFU omfattar, när den skall genomföras och hur den skall rapporteras. Dessutom behandlas vilket inflytande studenterna har över sin placering (Lärarhögskolan, 2006). Avslutning av VFU behandlas inte.

Under tiden som lärarstudenten deltar i programmet för lärarexamen finns också dokumentation av hur den verksamhetsförlagda utbildningen genomförts. Ett exempel är de rapporter som skrivs från VFU. Från och med våren 2006 finns VFU-blanketter för de terminer då VFU genomförs, det vill säga inom det allmänna utbildningsområdet och inriktningsområdet. Dessa blanketter kan betraktas som ett steg mot att behandla avslutning av VFU. Däremot behandlas inte avslutning av VFU explicit i rapportblanketterna.

I dokumentet *VFU-guide för arbetslag och lärare* (Lärarhögskolan i Stockholm, 2005) finns information om VFU för dem som kommer i

direkt daglig kontakt med studenter på VFU, enskilda lärare och lärare i arbetslag. Dokumentet behandlar innehåll i VFU, studenters närvaro, förväntningar på olika inblandade parter, byte av PO och även att studenterna introduceras via kursen Kulturanalys i partnerområdet. Däremot inte hur avslutning kan genomföras.

### *Kursen Kulturanalys i partnerområdet*

Den första introduktionen till partnerområdet sker under kursen *Kulturanalys i partnerområdet* som omfattar 6 poäng teori och 4 poäng VFU. Att VFU omfattar 4 poäng innebär att studenterna kommer att vistas i partnerområdet under sammanlagt 20 dagar. Inom dessa dagar organiserar partnerområdet aktiviteter för att presentera kommunen och särskilt utbildningsverksamheten. Dessa presentationer kallar partnerområdesdagar. Den grupp av studenter som samlas utgör då stommen för en basgrupp. Basgruppen skall därefter träffas kontinuerligt under hela utbildningen. Varje termin organiserar handledaren, ofta från partnerområdet, fyra s.k. basgruppsträffar. Basgruppen är den grupp som lärarstudenten träffar kontinuerligt under lärarutbildningen. Övriga grupperingar är av mer tillfällig natur såsom kurser. Enskilda lärare kan givetvis behandla avslutning av VFU, men i kursplan eller studieplan för kursen finns inte behandlat hur VFU avslutas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de studerade dokumenten behandlar introduktion till och genomförande av VFU, men inte explicit hur VFU avslutas.



### **Kommuner**

LHS samverkar bland annat med 26 kommuner i Stockholms län. Inom dessa kommuner kan sedan ett partnerområde bestå av en del av en kommun. Stockholms kommun har exempelvis stadsdelar där en eller flera stadsdelar bildar ett partnerområde.

Egentligen är det fler kommuner som berörs om också kortare varianter av lärarprogram skulle tas med. Det kan exempelvis förekomma att förskollärare vidareutbildas för att kunna undervisa yngre åldrar inom förkortade lärarprogram. I ett sådant fall kan de studerande komma från exempelvis en kommun i norra Sverige och vara tjänstgörande lärare på deltid.

### **Kommunförbundet i Stockholms län**

Kommunförbundet i Stockholms län, KSL, har information om det gemensamma arbetet som kommuner och högskolor genomför. Via KSL:s sida finns också länkar till enskilda kommuner. I några fall finns länkar som direkt ansluter till kommunernas sidor där de presenterar hur de arbetar med VFU, t.ex. Botkyrka, Huddinge, Upplands Väsby och Värmdö. I andra fall gick det att snabbt finna en ytterligare länk, som Lärarutbildning, Lärarstuderande eller VFU för att komma till en informationssida om VFU, såsom för Lidingö, Nacka, Salem, Sundbyberg, Tyresö, Upplands-Bro och Österåker. (Kommunförbundet i Stockholms län, 2006).

KSL har också genomfört enkätundersökningar 2003, 2004 och 2005 om hur VFU har genom-

förts. I resultatredovisningen av svaren på enkäterna redovisas hur introduktion sker och exempel ges på vad VFU i övrigt omfattar. Däremot inte hur avslutning av VFU sker. Det framgår också av resultaten att det är en rad olika aktörer i partnerområdet som lärarstudenterna möter, inte bara en enda enskild lärare (Kommunförbundet i Stockholms län, 2003, 2004, 2005).

Av kommunernas hemsidor framgår inte alltid att kommunen deltar i ett lärarprogram. Haninge kommuns hemsida gick inte att nå via KSL:s länk, men via en annan sökning gick det att nå den. Haninge kommun är en av de kommuner som presenterar samverkan med fyllig information. Kommunen har inte bara samverkan med LHS utan också med andra högskolor och andra utbildningar där studenterna behöver delta i praktisk verksamhet för att kunna utveckla en profession.

Via Haninge kommuns hemsida kan lärarstuderande och andra intresserade få information om VFUs organisation och innehåll, kalendarium för olika aktiviteter, basgruppsarbete, länk till VFU-rapporter, information om introduktionen under kursen *Kulturanalys i partnerområdet* och beskrivning av förväntningar som finns på olika parter. Några ytterligare dokument använder formuleringar som påminner om en introduktion till arbete inom kommunen. Däremot behandlas inte avslutning av VFU (Haninge kommun, 2006).

Lärarhögskolan i Stockholm och Kommunförbundet Stockholms Län har gett ut dokumentet *Det nya lärarprogrammet Verksamhetsförlagd ut-*

*bildning* (Lärarhögskolan i Stockholm och Kommunförbundet Stockholms Län, Ej daterad). I dokumentet presenteras VFU, men avslutning behandlas inte.

Sammanfattningsvis behandlas inte avslutning av VFU i de kommunala dokumenten.

## Varför blir avslutning intressant?

Om nu KSL och kommunerna, ja även LHS förefaller ha prioriterat att introduktion och genomförande är de väsentliga momenten, varför skulle då avslutning vara intressant? Först och främst skall sägas att VFU ingår i ett ständigt förändringsarbete och ur den aspekten är det inte särskilt märkligt att introduktion och genomförande prioriteras under en fas. Däremot vill jag lyfta fram frågan om avslutning och menar att en diskussion kan börja föras om hur avslutning genomförs.

Hur en avslutning genomförs kan vara exempel på hur vi värdesätter ritualer, hur vi önskar signalera att lärarprofessioner skall agera, hur marknadsföring av verksamhet sker med hjälp av festlighet med mera.

När lärarstudenterna börjar sin lärarutbildning etablerar de en rad relationer. Med relation menar jag att det finns någon form av samband mellan den lärarstuderande och andra personer. I detta samband kan det finnas mer eller mindre känslor inblandade. Jag föreställer mig att den lärarstuderande träffar en person återkommande och

har någon form av interaktion med denne. Det är sannolikt att den lärarstuderande etablerar en relation i partnerområdet till följande personer:

- En eller flera klassers elever
- Ett eller flera arbetslagslärare
- Kommunens representanter i LUG
- Basgruppens lärarstuderande
- Basgruppens handledare
- Övrig personal på skolor
- LHS representant i LUG

Det händer förstås också att lärarstudenten får relationer till olika personer utanför skolan som t.ex. polis, fritidsledare och bibliotekarier. Dock föreställer jag mig att det snarare är en mer kortvarig kontakt och kanske inte en relation, som ju oftast är långvarig och även innehåller en känslomässig dimension.

### *Känsla*

Om en lärarstudent har etablerat olika relationer är det sannolikt att åtminstone några av dem innehåller olika hög grad av känslor. I den profession som lärare har ingår det att avsluta relationer med enskilda elever eller med hela klasser som slutar. En avslutning kan alltså innehålla en känslomässig dimension!

### *Du och jag*

Inom VFU förväntas den lärarstuderande att följa verksamheten under flera år. Då kommer sannolikt lärarstudenten att ha särskilt mycket att göra med några klasser och några elever. Vissa av eleverna kommer lärarstudenten få en speciell

relation till. En sådan relation kan innebära både att en elev blir särskilt sedd eller att lärarstudenten blir särskilt sedd. Det etableras någon form av ett du och jag. Lars Svedberg (2003) beskriver människors behov av att vara sedda och bekräftade och frågan blir då hur avslut av att bli sedd genomförs. I vissa fall kan det vara en elev som slutar först, i andra fall den lärarstuderande. Självklart kan denna sorts relation också finnas till en särskild handledare eller annan personal.

#### *Grupprocess*

När de lärarstuderande introduceras i sitt partnerområde finns redan olika grupper som denne skall ingå i. Det finns till exempel personalgrupper på skolorna, olika arbetslag och klasser. Dessutom basgruppen som den lärarstuderande tillhör. Grupperna kan betraktas som arbetsgrupper av olika slag. Inom dessa arbetsgrupper finns en dynamik, menar Kjell Granström (2000). När en eller flera personer slutar kan gruppens dynamik förändras. Det kan finnas skäl att tro att arbetsgrupperna har deltagit i avslutningar tidigare och utvecklat någon form av ritual för dessa situationer.

#### *Ritualers betydelse*

En av de vanligaste ritualerna vid avslutning är att en individ eller grupp genomför någon form av aktivitet för att tydliggöra att någonting är avslutat, tillfälligt slut eller slut för alltid. Den aktivitet som genomförs brukar kallas tradition, men kan också kallas ritual. Inom formella skolan brukar terminsavslutningar synliggöras med

olika ritualer.

Begreppet ritual har olika betydelser. Barbro Klein (1995) ger exempel på att begreppet kan betyda handlingar inom religiös sfär, men också att ritual kan vara annan handling som är formaliserad, upprepbar och mönsterbunden. Detta kan förefalla motsatsen till förnyelse eller omdaning, men en avslutning kan inbegripa en höjdpunkt där en förändring sker.

#### *Avslutning som höjdpunkt*

En avslutning skulle kunna betraktas som höjdpunkten eller det slutliga provet på relationen. Ett slutligt adjö kan också skilja sig markant från de tidigare avslutningar som genomförts inom partnerområdet beroende på olika personer. Lärarstudenterna måste kontinuerligt säga halvt om halvt adjö till elever och arbetslag under flera år. Skälet är att de inte vistas dagligen i partnerområdet och i grupperna. De genomför VFU dels som längre sammanhängande moment, dels som korta. Under de korta besöken kan de till exempel pröva att undervisa eller ställa frågor till elever och/eller lärare om ett speciellt ämne t.ex. läxor. Vid en särskild tidpunkt skall dock avslutning ske av samtliga relationer inom hela partnerområdet. Avslutningen av VFU kan ses som en höjdpunkt där den lärarstuderande får en annan roll.

#### *En roll byts mot en annan*

När den lärarstuderande avslutar sin VFU avslutar denne också en roll, rollen som lärarstuderande. I vissa fall finns den enskilda individen dock kvar i kommunen även i framtiden. Jag menar att

det rimligen borde bli en förändring i relationen även om den före detta lärarstuderande förändrar sin roll till lärare som får en läraranställning. I det senare fallet är det exempelvis läraren som skriver kontrakt med kommunen, inte lärarhögskolan.

### *Marknadsföring av personalpolitik*

När kommuner börjar informera om sin medverkan i lärarprogram kan det också ses som en marknadsföring av att kommunen är delaktig i utvecklingsarbetet. Att informera om introduktion, genomförande och avslutning skulle också kunna förstås som en information om hur kommunen betraktar personalfrågor.

## **En professionell relations avslutning?**

När jag nu beskrivit olika möjliga parter som en lärarstuderande skulle kunna ha en relation till kan också en fråga ställas om innehållet i relationen. Den frågan ställer jag inte här, men den är också möjlig att ställa i samband med ett avslut.

Hur en avslutning av en relation genomförs beror också på hur en professionell etableras och upprätthålls. De relationer som en lärarstuderande ser att etablerade lärare skapar, upprätthåller och avslutar (med olika varaktighet och känslodjup) kan utgöra del i hur en professionalisering skapas.

Ett avslut kan förstås som en del i introduktion, genomförande och avslut och relationen mellan delarna blir också intressanta.

## **Litteratur**

- Granström, K, *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*, Lund. Studentlitteratur, 2000
- Klein, B. "Inledning", i Klein, B, red. *Gatan är vår! Ritualer på offentliga platser*, Stockholm: Carlssons, 1995, s. 10-11
- Kommunförbundet i Stockholms län, *Vad får de studerande vara med om i partnerområdet och vilka får de möta? En enkätundersökning kring den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen*, 2003
- Kommunförbundet i Stockholms län, *Hur bidrar arbetslaget till studenternas lärande? En enkätundersökning kring den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen*, 2004
- Kommunförbundet i Stockholms län, *Hur utvecklas den verksamhetsförlagda utbildningen? En enkätundersökning kring den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen*, 2005
- Lärarhögskolan i Stockholm och Kommunförbundet Stockholms Län, *Det nya lärarprogrammet Verksamhetsförlagd utbildning*, Utan år)
- Lärarhögskolan i Stockholm, *VFU-guide för arbetslag och lärare*, 2005
- Lärarhögskolan i Stockholm, *Utbildningsplan för programmet för lärarexamen, 120-220 poäng*, Grundutbildning- och forskningsnämnden, sammanträde 20050616, Dnr. Fv 53-489/05, 2005
- Lärarhögskolan, [www.lararhogskolan.se/utbildning/vfu](http://www.lararhogskolan.se/utbildning/vfu), 2006.
- Hemsidor*
- Kommunförbundet i Stockholms län, [www.ksl.se/Verksamhet/Utbildning/lararutbildningen.html](http://www.ksl.se/Verksamhet/Utbildning/lararutbildningen.html).20060819, 2006.
- Haninge kommun, [www.skolweb.haninge.se](http://www.skolweb.haninge.se).20060819, 2006.

*Aina Bigestans*

## **”Blattesvenskadebatten” sedd ur ett lärarutbildarperspektiv**

Under våren 2006 pågick en debatt på DN:s kultursidor, ”blattesvenskadebatten”, som vi här på Nationellt centrum för svenska som andraspråk följde med stort intresse. Ett antal debattörer presenterade sin syn på den svenska som ungdomar i multietniska storstadsområden använder eller bör använda. De flesta inläggen kom inte, som man kanske skulle ha väntat sig, från personer som var sysselsatta med forskning inom områden som tvåspråkighet, undervisning eller segregationsprocesser. Istället kom de tongivande texterna från litteraturvetare, tidskriftsredaktörer och författare. Särskilt många och skarpt formulerade inlägg kom från professorn i litteraturvetenskap vid Södertörns högskola, Ebba Witt-Brattström.

Jag ska i denna artikel med blattesvenskadebatten som fond, reflektera kring vissa föreställningar om språk och andraspråkutveckling som jag återfann i många av artiklarna. Det är föreställningar som jag väl känt igen då jag ofta mött dem i diskussioner med lärare och skolledare. En överensstämmelse som ju inte är helt oväntad, då de diskurser som både skapar och återskapar de dominerande gruppernas förhållningssätt till

omvärlden, numera oftare formuleras och återspelas i massmedierna än i de vetenskapliga arbeten som högskolor och universitet producerar.

Mitt syfte med denna artikel är att slå ett slag för att språkfrågor får ett betydligt mer medvetet och genomtänkt utrymme i lärarutbildningen, både inom det allmänna utbildningsområdet och i inriktningsstudierna. Jag vill påstå att föreställningar om språkets väsen, språkets betydelse och språkets användning får en stark återverkan på hur lärare utformar och förhåller sig till sina yrkesuppgifter. Att skolan har många elever som inte har undervisningsspråket som förstaspråk borde ha gett större och bättre återverkningar på skolarbetets utformning än vad det hittills gjort. Oanalyserade och oreflekterade föreställningar bland lärare och skolledare om vilket språk som elever bör utveckla och hur denna språkutveckling går till, är förmodligen ett av skälen till att det idag är många elever som går ut skolan utan att vare sig ha ett tillräckligt språk eller tillräckliga ämneskunskaper för att studera vidare på högre nivåer i utbildningsväsendet. Det är viktigt att lärarstuderande får goda möjligheter att kritiskt

förhålla sig till både sina egna och andras föreställningar om språk och språkbruk. Och att de får möjligheter att dra slutsatser av sina insikter om språkets roll i undervisningen.

## Debattens upprinnelse

Den 19 april 2006 redogör Ebba Witt-Brattström i DN under rubriken "Vem äger svenskan" för sin syn på regeringens utbildningspolitik vad gäller invånarna i de multietniska förorterna. Hon hävdar att regeringen bedriver en rasistisk politik när den inte satsar tillräckligt med resurser på att eleverna i dessa områden ska lära sig svenska. Den dåliga svenskundervisningen tycks enligt professorn bero dels på att man satsar för mycket medel på en vetenskapligt omotiverad modersmålsundervisning och dels på att eleverna får för lite kontakt med (god) svensk skönlitteratur. Hon polemiserar också mot Gringo-redaktionen<sup>1</sup> som vill upphöja "miljonsvenskan" till dialekt. Enligt Witt-Brattström kan man verkligen tvivla på att alla de 12,2% invandrare som finns i Sverige skulle tala en likadan svenska. Hon ställer sig också frågande till att orden 'keff' och 'guzz' införlivats i den senaste upplagan av *Svenska akademins ordlista*.

Därmed är debatten i full gång. DN-redaktionen tar emot en strid ström av inlägg. De flesta är överens om att svenskundervisningen i skolorna borde stärkas, men i förhållande till "blatte-svenskans" existensberättigande och modersmåls-

<sup>1</sup> *Gringo* förekommer cirka en gång i månaden som bilaga i *Metro*, men ges också ut separat.

undervisningens ställning, går åsikterna isär.

## Resurser och tolerans

I sitt genmäle förnekar Kenneth Hyltenstam (DN060422), professor i tvåspråkighet, med emfas Witt-Brattströms påstående om att språkforskare skulle vara djupt oense kring frågan om modersmålsundervisningens positiva effekter. Även Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk, som intervjuas i en senare artikel (Carp DN 060517) uttrycker att skolan bör stärka flerspråkigheten hos elever med rötter utanför Sverige. Andra forskare, liksom representanter för Svenska språknämnden kommer också till tals i debatten och uttrycker ett starkt stöd för modersmålsundervisning och flerspråkighet (Bijvoet & Fraurud DN 060518, Thelander & Josephson DN 060526). Den nuvarande officiella utbildningspolitiken stöder undervisning i och på modersmålet. Något som alltså Witt-Brattström vänder sig mot, och enligt min erfarenhet, många med henne. Det är dock inte modersmålsundervisningen i sig som hon kritiserar, utan att regeringen "kastar ut" en halv miljard på att elever från multietniska förorter ska få undervisning på något av de 106 invandrarspråk som förekommer i storstädernas förorter (DN 060520). Underförstått är alltså att lika mycket pengar borde ha gått till det enda språket som väl ändå är det viktigaste: svenskan.

Jim Cummins, forskare och lärarutbildare på University of Toronto, gör i boken *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-*

*fire* (2000) en kritisk genomgång av de största studierna i USA, Kanada, Australien, Nya Zeeland och Europa kring studieresultat hos minoritetselever som deltar i tvåspråkig undervisning, dvs. undervisning som delvis sker på elevernas modersmål. Likaså undersöker han kritiskt kritiken mot dessa studier. Enligt Cummins finns det inte någon studie eller någon välgrundad kritik som vederlägger hypotesen om att undervisning på modersmålet skulle gynna skolframgång hos minoritetseleverna.

Särskild uppmärksamhet har Cummins och andra forskare och kritiker fäst vid de undersökningar som Wayne Thomas och Virginia Collier gjort, där data om ett mycket stort antal minoritetselever i olika språkundervisningsmodeller samlats in och korrelerats mot resultat i nationella literacytester.<sup>2</sup> I Sverige är dessa två forskare väl kända i ”tvåspråkighetsforskningskretsar” då deras undersökningar är mycket omfattande; långt över 700.000 minoritetselevs provresultat har samlats in. Precis som i Sverige, finns det på många håll i USA en stor skepsis mot värdet av undervisning på eller i modersmålet. I Kalifornien, som har det största antalet flerspråkiga elever i USA, lades all tvåspråkig undervisning ner 1998, efter en folkomröstning. Trots att det

2 Se t.ex. Thomas, W. P. & Collier, V. P. 1997: *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC:: National Clearinghouse for Bilingual Education: [www.ncne.gwu.edu](http://www.ncne.gwu.edu) och Thomas, W. P. & Collier, V. P. 2001: *A national study of School effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*, CREDE: <http://crede.berkeley.edu/research/llaa/llaa.html>

alltså fanns nästan 30 år av forskning som visade att denna undervisningsform hade en mycket gynnsam inverkan på minoritetselevs studieresultat. ”English-only rörelsen”<sup>3</sup> hade drivit en massiv kampanj mot undervisning på något annat än engelska, och lyckats få med sig statens invånare i övertygelsen att det var genom engelskundervisning som minoritetselever bäst lärde sig engelska.

I både Danmark och Holland har man i dagsläget avskaffat modersmålsundervisningen, med argumenten att det ändå är danskan respektive holländskan som är det viktigaste för minoritetseleverna. I Sverige har visserligen myndigheterna på officiell nivå en mycket positiv inställning till modersmålsundervisning, men i praktiken lever modersmålsundervisningen just nu inte särskilt gott i landets kommuner. Det är knappt om resurser och både föräldrar och skolledare är tveksamma till värdet av modersmålsundervisning. Kanske kommer nya svenska regeringar i framtiden att vilja spara in på modersmålsundervisningen, med just argumentet att resurserna behövs till

3 ”English only”-rörelsen är egentligen ett samlingsnamn för de olika politiska rörelser som de sista decennierna kämpat för engelskans ställning som officiellt språk i USA. Rörelsens strävan efter att stärka engelskan som ett språk som förenar alla medborgare i USA, har också innefattat ett kraftigt bekämpande av alla former av tvåspråkig undervisning. Se Wikipedia [http://en.wikipedia.org/wiki/English-only\\_movement](http://en.wikipedia.org/wiki/English-only_movement), eller besök James Crawfords hemsida om språkpolitik i USA: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JCRAW-FORD>. Han är journalist och har skrivit många artiklar där han bl a starkt kritiserar english only – rörelsen för att genom sin lobbyverksamhet ha påverkat ett stort antal delstater i USA att avskaffa all tvåspråkig undervisning för minoritetselever.

undervisning i och på svenska, dvs. majoritetens språk.

I ett lärarutbildarperspektiv är det inte så svårt att till lärarstudenter presentera vetenskapligt baserat material som visar på de goda effekterna av undervisning på och om modersmålet. Cummins (2000) nämner ett stort antal undersökningar som fortfarande har mycket stor relevans. Men vad som måste diskuteras är just vad motstånd mot att använda resurser till modersmålsundervisning egentligen står för. Varför är det just modersmålsundervisningen som på något sätt paras ihop med och ställs mot svenskundervisningen?

I diskussioner om förhållandet mellan majoritet och minoritet blir värden som tolerans och solidaritet inte problematiska förrän det handlar om intressen som står mot varandra. Symptom på främlingsfientlighet eller diskriminering blir sällan påtagliga förrän det uppstår en lågkonjunktur och en krympande arbetsmarknad. Det Witt-Brattström tycks vilja diskutera är inte i första hand modersmålsundervisningens förment goda eller dåliga effekter, utan resurstilldelningen till modersmålsundervisningen. I skolans värld, och i dagens välfärdssamhälle för övrigt, finns en upplevelse av ständigt krympande resurser. Därför blir modersmålsundervisning ifrågasatt. Genom att ifrågasätta det pedagogiska värdet av modersmålsundervisning kan man motverka att minoriteten kapar åt sig resurser som egentligen ska avsättas till majoritetssamhällets förstärkning. Det är majoritetens svenska som ska ha utrymme – inte minoriteternas modersmål. Därför kan

resurserna till undervisning på 106 invandrar-språk ifrågasättas, eftersom det underförstått går ut över resurserna till undervisning på svenska. Detta oavsett vad forskningen säger om vad som är gynnsamt för minoritets elevernas kunskapsinhämtande.

### ***Genus – klass – etnicitet och behovet av intersektionalitet i perspektiven***

Åsa Mattsson, chefredaktör för kvinnosajten SalongK, hakar på litteraturprofessorns ifrågasättande av blattesvenskans kvinnoförnedrande uttryck. Hon hänvisar till ett lexikon med "Förortsslang" som språkforskaren Ulla Britt Kotsinas gett ut tillsammans med den ledande förgrundsfiguren i "förortsbandet" Latin Kings, Dogge Doggelito. Detta lexikon domineras enligt Mattsson av kvinnofientliga och sexistiska uttryck. Svenska Akademiens (manliga) företrädare anklagas för att göra gemensam sak med förortens manliga förtryckarkultur, då de införlivar ord från denna sexistiska förortsslang i sin ordlista. Kvinnor bör ha rätt att få bestämma hur de vill bli benämnda och beskrivna, och därför bör förortssvenskan inte uppmuntras, anser Åsa Mattsson.

Naturligtvis får hon mothugg, dels av författaren Alejandro Leiva Wenger (DN 060205) som skriver att man fördömer en hel grupp om man fördömer deras språk, dels av kulturarbetaren Farnaz Arbabi som ser sig osynliggjord som kvinna (DN 060508), då Åsa Mattsson beskriver förortsslangens som något som skapats av män.

Sett i ett lärarutbildningsperspektiv, och med



tanke på att både genus-, klass- och etnicitetste-man är något som betonas i de flesta lärarutbildningar i landet i dag, är de inlägg i debatten om blattesvenska som handlar om dess förmenta sexism goda exempel på vikten av ett intersektionellt perspektiv när man diskuterar maktförhållanden i relation till olika grupper i samhället. Det handlar om att vara varse att maktrelationer är mer komplexa än att de bara kan beskrivas i endera feministiska perspektiv, eller i klassperspektiv eller i etniska perspektiv. Här skriver två vita kvinnor i besittning av stort symboliskt kapital, den ena professor, den andra huvudredaktör för en kvinno-sajt, om det språkbruk som väl ändå kan sägas mest förekommer i samhällets mer utsatta grupperingar eller bland ungdomar. I sin iver att föra fram ett genusorienterat maktperspektiv blir de blinda för att det också finns klassrelaterade och etniska dimensioner när man diskuterar det gruppspråk som förekommer i multietniska förorter. Visserligen lyckas Åsa Mattsson argumentera för kvinnors rätt att slippa bli benämnda med kränkande formuleringar, men samtidigt förstärker hon tyvärr den stereotypa bilden av de multietniska förorternas invånare. Dessa välutbildade kvinnor, i kultursamhällets elitskikt, bidrar till bilden av den multietniska förorten som något som domineras av sexistiska, invandrade män som uppfinner ett språk som förtrycker kvinnor.

Ulla-Britt Kotsinas har i sin artikel, ”Attityder till Stockholmsspråk” (1991) skrivit om den uppmärksamhet som massmedia under hela 1900-talet gett till de språkliga varieteter som är ett

resultat av att människor, och i synnerhet ungdomar, i hög grad blivit mer rörliga och samlats i storstäder. Dessa språkvarieteter har ofta kännetecknats av inblandning av uttryck från talarnas olika ursprung, av att de använts av människor med låg samhällelig social status, och att de ofta fördömts av de mer etablerade grupperna i samhället. De tongivande rösterna har talat om en risk för språklig utarmning, ökad kriminalitet och allmänt moraliskt förfall om dessa språkbruk och deras företrädare accepteras.

De attityder till förortsungdomars språkbruk som återspeglas i blattesvenskadebatten är sålunda ingen ny historisk företeelse. Kotsinas visar hur reaktionen mot vissa gruppers språkbruk förstärks då dessa grupper börjar röra sig och hota utrymmet för de etablerade grupperna. Pierre Bourdieu beskriver i *Language and Symbolic Power* (1991) språket som en av arenorna för kampen om makten i samhället. De dominerande grupperna legitimerar och vidmakthåller sin dominans genom att också etablera sin grupps språkbruk som det enda legitima, värderade språket i samhället.

En viktig utgångspunkt i en diskussion kring en viss språkvarietets värde eller karaktäristika är frågan om vad som egentligen åsyftas när man talar om ”blattesvenska”, ”miljonsvenska” eller ”schobresvenska” – olika uttryck som på något sätt refererar till svenska som kan förekomma bland unga svenskar i multietniska storstadsförorter. Witt-Brattström och Mattsson tycks likställa förortsslangan med de ord som förekommer i det tidigare nämnda förortsslanglexikonet av

Kotsinas och Doggelito. Men när det gäller den svenska som talas i multietniska förorter handlar det om betydligt mer än så. Det handlar om ett gruppspråk som är talspråkligt, som också omfattar majoritetsspråkets vardagsord och som har en särskild fonologi, dvs. ett särskilt uttalsmönster. Det blir alltså betydligt mer komplext att uttala svepande generaliseringar om blattesvenskans egenart än att bara angripa de ord som av ett par individer valts ut till att ingå i ett slanglexikon.

De unga redaktörerna för *Gringo*, kommer in i debatten med ett hängivet försvar för både de multietniska förorternas ungdomar och deras språk (DN 060502). De kämpar för att få ”miljonsvenskan” accepterad i samhället och för att ungdomarna i ”miljonprogramsområdena” ska få de positioner i samhället som de förtjänar. Men också här märks en blindhet för intersektionalitet. Visserligen är miljonsvenskan kreativ och vacker men redaktörerna inser också att *Gringo* aldrig hade funnits om de inte också hade behärskat ”svenssonsvenska”. Trots genomgången journalistutbildning, tycks *Gringos*kribenterna ännu inte ha reflekterat över vad de menar med ”svenssonsvenska” eller om skillnaderna mellan talspråkliga och skriftspråkliga varieteter. Den miljonsvenska som de så varmt omhuldar kan, liksom de flesta dialekter, inte bli något annat än ett talspråk eftersom det i första hand är ett språk som uppstått för att skapa vardagssamhörighet i en grupp. Det skrivna språket kräver standardiseringar och fasta formella regler som ett talat språk aldrig behöver underkasta sig. De kognitivt

krävande, abstrakta och komplexa resonemang som till exempel förs inom olika akademiska discipliner, kräver också ett språk anpassat till detta. Här brukar sällan talspråksvarieteter räcka till, då ju dessa är avpassade till mer konkreta och kontext rika resonemang. Inlägget från *Gringo* tyder på att de inte riktigt har klart för sig dessa distinktioner, då de omtalar skriftspråkssvenska som ”svenssonsvenska”, något som implicerar att alla etniska svenskar talade ett och samma språk. De tycks blinda för att även bland ”svensson” finns en mängd talspråksvarieteter, bland annat beroende på talarnas sociala tillhörighet och/eller utbildningsbakgrund.

För blivande lärare är det viktigt att reflektera över användningsområdena för talat respektive skrivet språk. Vilka olika funktioner fyller dessa olika språkformer? Vilka olika särdrag har de och vilka krav ställer respektive språkform på den som producerar de talade respektive de skrivna texterna? Detta är frågor som inte bara är viktiga för en blivande svensklärare, utan också för alla lärare som i sitt yrkesutövande kommer att hantera många olika former av talat och skrivet språk. Åtminstone lärare på grundskolans senare år och på gymnasiet måste till exempel ta ställning till sådana frågor som om prov ska vara muntliga eller skriftliga. Att fördöma ett talspråk som starkt avviker från den standardsvenska som ligger till grund för skriftspråklig svenska, är att fördöma hemmiljöer som inte har samma närhet till skriftspråkskultur som de hemmiljöer där familjemedlemmarna har nära kontakt med boklig bildning.

Men precis som Witt-Brattström, och samtliga som deltagit i denna debatt hävdar, är det av stor vikt att skolan ser till att alla elever när de lämnar grundskolan, inte bara är begränsade till sitt talade språk utan också kan tillgodogöra sig och använda svensk skriftspråksstandard. Det handlar om att alla elever har rätt att behärska det verktyg som möjliggör vidare kunskapsinhämtning. Detta kan vara ett sätt att tolka den första meningen om kunskapsmålen i grundskolan i Lpo94: ”att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”(Lpo94:10). Detta betyder emellertid inte att alla elever måste tala ”svensonsvenska” när de umgås med varandra eller för samtal med sina lärare.

### **Vetenskapligt förhållningssätt och representativitet**

De inslag i blattesvenskadebatten som för mig framstår som särskilt intressanta är Ebba Witt-Brattströms olika inlägg. Hon har på ett välformulerat och drastiskt språk uttryckt en mängd ganska vanliga föreställningar om hur språkutveckling kan och bör se ut vad gäller de elever som inte har svenska som modersmål. En viktig faktor bakom att just hon får så stor uppmärksamhet av mig, och förmodligen också av DN:s kulturredaktion, är förmodligen att hon är professor i litteraturvetenskap. Det är en imponerande titel och ger förväntningar på ett vetenskapligt förhållningssätt och en erfarenhet av möten med

en stor mängd textvärldar. Men trots sin förmodat gedigna vetenskapliga skolning, kan hon inte låta bli att basera sina ställningstaganden i utbildningspolitiska och språkpedagogiska frågor på sina personliga erfarenheter. Ebba Witt-Brattström refererar flera gånger i sina texter till sin egen icke-svenska bakgrund när hon uttrycker vägen till en god svenska eller varför modersmålsundervisning inte är viktigt.

Här finns en viktig aspekt som oftare bör lyftas fram och kritiskt analyseras när lärare och blivande lärare diskuterar utbildningspolitiska insatser som rör människor som tillhör någon utpekad samhällskategori – och det är betydelsen av de egna erfarenheterna när man formulerar ideologiska eller normativa förhållningssätt. Witt-Brattström vill vinna större tyngd i sin argumentation, men prisger samtidigt sin ställning som representant för ett vetenskapligt förhållningssätt. Ställningstagande för- eller emot modersmålsundervisning, för- eller emot skönlitteratur som bas för språkstudier, för- eller emot blattesvenska som talspråksnorm, bör ju baseras på resonemang om vilka kända förhållanden som finns beskrivna i vetenskapliga sammanhang och vilka slutsatser som man kan eller inte kan dra av dessa förhållanden. En diskussion om på vilket sätt tidigare nämnda Thomas & Colliers (1997, 2001) undersökningar i USA skulle kunna vara användbara för utbildningspolitiska beslut i Sveriges kommuner skulle vara en framkomligare väg i eventuella debatter om resurser till tvåspråkig undervisning i Sverige.

Även om man som Witt Brattström är uppvuxen i förorten Årsta på 50-talet och har föräldrar som invandrat från Baltikum tillhör man inte självklart samma statistiska underlag som ungdomar som vuxit upp i Rinkeby eller Hammarkullen på 1990- och 2000-talet. Återigen måste vi se på frågorna från ett intersektionellt perspektiv – klass, etnicitet och kön – är kategorier som samverkar. Alla invandrare är som bekant inte lågutbildade, arbetslösa eller från ett utomeuropeiskt land. Inte ens för en person som statistiskt är en ”typisk” representant för den multietniska förorten är den personliga erfarenheten vetenskapligt giltig när det kommer till resonemang om hur ekonomiska resurser ska investeras i genomförandet av landets utbildningspolitik i allmänhet. En del av ett vetenskapligt förhållningssätt i lärarutbildningen borde vara att ha förmågan att analysera den typ av argumentering som Ebba Witt-Brattström presenterar och diskutera om betydelsen av de egna erfarenheterna i resonemang av hennes slag. Därför skulle en lärarutbildning innehålla talrika tillfällen till analyser av just debattartiklar kring utbildningspolitik. Här om någonstans finns konkreta exempel på vetenskapliga förhållningssätt, eller brister på desamma.

### ***Läsning av skönlitteratur som vägen till funktionell svenska***

I kursplanen för svenska som andraspråk uttrycks målet för detta ämne på följande sätt: ”Syftet med utbildningen i ämnet svenska som andraspråk är att eleverna skall uppnå en funktionell

behärskning av det svenska språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har” (Kursplan för grundskolan 1995:46). Frågan är då om läsning av skönlitteratur är den enda och bästa vägen till denna funktionella svenska. Både i Witt-Brattströms artiklar (DN 060419, 060513) och i journalisten Maria Schottenius artikel (060520) blir en förstärkning av svenskämnet liktydigt med mer utrymme för skönlitteraturläsning. Witt-Brattström går ännu längre och tycks argumentera för att det är skönlitteraturläsningen som för andraspråkstalande elever är vägen till det funktionella språket.

Inga språkpedagoger ifrågasätter så vitt jag vet värdet av att läsa skönlitteratur. Naturligtvis är mötet med det rika och varierade språk som återfinns i skönlitteraturen inte bara av värde för språkutvecklingen utan också för breddade kunskaper om samhällets kulturarv och historiska utveckling. Men är skönlitteraturen vägen till det funktionella språk som omtalas i kursplanen för svenska som andraspråk? Med ett funktionellt språk måste avses ett språk som fungerar för de mål man vill uppnå. Vilka mål är det då som en elev i grundskolan ska uppnå? Vid en läsning av Lpo94 finner man en mängd mål uttryckta; mål som rör kunskaper, normer och värden, ansvar och inflytande. Det språk som den andraspråkstalande eleven ska erövra ska vara tillräckligt för att bli ett verktyg i uppnåendet av alla dessa mål. Frågan blir då om läsning av skönlitteratur är den enda och bästa vägen för elever som ska uppnå ett ”grundläggande matematiskt tänkande” eller

för att förstå ”grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena” (Lpo94:10).

I möten med lärare på skolor ute i landet möter jag ofta föreställningen att det är lärarna i svenska som andraspråk som ska se till att de andraspråkstalande eleverna får ett ändamålsenligt språk. Först när eleverna utvecklat en så stor behärskning av svenska att de utan problem kan följa med i undervisningen, ska de släppas in i den ordinarie undervisningen. Många andraspråklärare som undervisar i s.k. förberedelseklasser, dvs. har introduktionsundervisning för nyanlända elever blir ifrågasatta när kollegorna upplever att dessa ”för tidigt” släpper iväg till den ordinarie undervisningen. Andraspråklärarna oroar sig för att deras elever ska bli isolerade och tappa mer och mer av sina ämneskunskaper om de inte snart får komma in och delta i undervisning tillsammans med sina jämnåriga svenska kamrater. Här finns uppenbarligen ett dilemma som lärarna har svårt att hantera. Det avancerade kunskapsrelaterade språk som oftast används i skolundervisning tar för en nyanländ elev mellan 5 och 7 år att utveckla till en nivå som är jämförbar med jämnåriga, infödda elevers (Cummins 1981, Thomas & Collier 1997). Men så länge kan man knappast hålla kvar dessa elever i förberedelseklasser.

Problemet är att det språk som används inom olika ämnesområden, är abstrakt och ämnesspecifikt. Det handlar inte bara om ett fackordsregister, utan snarare mer om en hel genre av uttryck

och formuleringar som används för att uttrycka sammanhang och förhållanden inom respektive ämne. I andraspråksdidaktiska sammanhang har man mer och mer kommit att intressera sig för genrebaserad språkundervisning och av funktionell grammatik. Uppgiften för dem som arbetar med att utveckla andraspråkstalande elevers språk till en funktionell nivå, är att identifiera och strukturera de genrespecifika särdragen som språket inom varje ämnesområde uppvisar. Denna uppgift kan andraspråkläraren dock inte genomföra ensam. Här måste ämnesläraren också bli mer uppmärksam på det språkbruk som ämnesområdet omfattar. Hur uttrycker vi egentligen kunskaper och tankar inom olika ämnesområden? Ämneslärarna måste i högre grad lära sig att inte bara tänka i termer av kunskapsmål utan också i termer av språkmål där förmågan att uttrycka sig kring ämnet också beskrivs mer explicit.

En annan aspekt som också inryms i kravet på ökad läsning av skönlitteratur, är frågan om läsningen av skönlitteratur minskat i skolan, och varför i så fall. Det kan ju hända att läsning av skönlitteratur minskat, om den nu minskat, därför att så mycket annat måste få utrymme under skoldagen. Vi lever i en tid då kommunikation via datorer har exploderat. Även TV och film har fått ett utökat utrymme i våra liv. Skolan måste naturligtvis följa med i denna massmedieexpansion, och kraven på ITK-kunskaper bland både elever och lärare har ökat markant. Man talar mer och mer om ett utvidgat textbegrepp, för att inkludera film, bildkonst, multimedia i skolans arbete

med språkligt uttryckta mänskliga livserfarenheter. Om läsningen av skönlitteratur ska öka igen i skolan, måste något annat minska, men vad?

### **Ämnet svenska som andraspråk och lärarnas kunskaper**

I debattens slutskede dök en artikel av journalisten Maria Schottenius upp (DN 060520) som refererade till en rapport från Myndigheten för skolutveckling: "Kartläggning av svenska som andraspråk" (2004). Rapporten problematiserar ämnets roll i skolan. Eftersom det skapats för en grupp elever som per definition inte behärskar språket i nivå med infödda, finns också en inbyggd risk för att undervisningen bidrar till en negativ utsortering av vissa elever, dvs. till en marginalisering och en exkludering. Det är de elever som inte klarar av modersmålsundervisningen i svenska som får gå i "SV2-grupperna". Rapporten meddelar också att de elever som läser svenska som andraspråk generellt har sämre skolresultat än de andraspråkstalande elever som läser modersmålsvenska tillsammans med "första språkstalare". Ämnet har låg status och många föräldrar vägrar att släppa iväg sina elever till undervisning i andraspråk, eftersom de är rädda för att deras barn blir segregerade och och stigmatiserade. Det betraktas inte som "riktig" svenskundervisning. Att läsa svenska som andraspråk är ofta också ett övergångsstadium för många elever. I vissa kommuner och skolor, är det bara precis när eleverna är nyanlända som de läser ämnet. Sedan får de ganska snabbt läsa modersmålsvenska

tillsammans med sina övriga klasskamrater. Det betyder att det är i de ordinarie svensklärarnas grupper som de flesta andraspråkstalare förekommer.<sup>4</sup>

När rapporten först publicerades väckte den en viss uppståndelse och många tvåspråkighetsforskare och lärare i svenska som andraspråk uppfattade innehållet som ett ifrågasättande av ämnets existensberättigande. Man befarade att rapporten skulle tas som intäkt för att spara in på de redan knappa resurserna till andraspråksundervisning. Därmed skulle andraspråklärarnas kompetens inte längre tas till vara. De andraspråkstalande elevernas behov skulle bli ännu mer osynliga. Men precis som Maria Schottenius konstaterar hände ingenting drastiskt i skolorna eller från myndighetshåll efter rapporten. Ämnet varken stärktes eller försvann, snarare fortlever det med sin problematiska status och diffusa målgrupp. På Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk tar vi regelbundet emot samtal från skolledare som vill ha besked om vilka elever det egentligen är som ska läsa svenska som andraspråk. Vi är tvungna att svara att vi i själva inte är riktigt säkra på detta, att det är svårt att hitta en entydig beskrivning av målgruppen. Styrdokumenten ger oss ingen vägledning och några mer djuplodande utredningar om hur de andraspråkstalande elevernas språkutvecklingsbehov bäst ska tillgodoses låter vänta på sig.

<sup>4</sup> I Skolverkets statistik för läsåret 2005/2006 anges att mer än hälften av de elever i grundskolan som är "berättigade till" att läsa svenska som andraspråk läser modersmålsvenska (Skolverket 2006)

Ämnet svenska som andraspråk har å ena sidan en problematisk status, men å andra sidan är det ett ämne som på många sätt ses som likvärdigt med modersmållsvenska. Målen som de formuleras i kursplanerna är lika högt ställda för svenska som andraspråk som för modersmållsvenska. Betyg i svenska som andraspråk ger samma behörighet till gymnasiestudier eller högskolestudier som betyg i svenska. De nationella proven för svenska i grundskolan och på gymnasiet används även inom ämnet svenska som andraspråk. Med undantag för hänsyn till vissa formella brister, förväntas andraspråkseleverna klara av att skriva sammanhängande, analyserande och resonerande texter med samma grad av komplexitet som eleverna med modersmållsvenska. Ändå har denna grupp av elever en helt annan väg att gå till behärskan av kvalificerad kunskapsrelaterad svenska än de infödda, svenskspråkiga eleverna. De är flerspråkiga, de har inte en självklar förtrogenhet med svenskans vardagsuttryck och kulturella koder. De arbetar med att utveckla ett nytt vardagsspråk samtidigt som de ska öva upp kvalificerade kognitiva och språkliga färdigheter som att argumentera, dra slutsatser, sammanfatta, analysera och kommentera. Detta ställer naturligtvis också stora krav på lärarna som ska arbeta med de andraspråkstalande elevernas språkutveckling.

Frågan är hur lärarutbildningarna förbereder lärare för mötet med andraspråkstalande elevers behov. I examensbeskrivningen för lärarutbildningen (Högskoleförordningen SFS 1993:100)

står inget om att lärarstuderande ska ha några särskilda kunskaper om språkets roll i kunskapsutvecklingen, inte heller står där något formulerat om att lärarstuderande ska känna till något om andraspråkutveckling. Det finns alltså inga explicit uttryckta krav på att lärarutbildningarna ska förbereda lärarstuderande för att möta flerspråkiga barn i den pedagogiska verksamheten. Detta innebär att det är upp till varje lärarutbildning att bestämma i vilken grad man anser frågor kring språk och flerspråkighet ska ingå i allmänt utbildningsområde eller som inslag i alla inriktningar.

De lärarstuderande som väljer inriktningen ’svenska med didaktisk inriktning’ får förhoppningsvis vissa kursinslag som behandlar samhällets och individens flerspråkighet. Men även om kurslitteraturen innehåller en eller två texter om flerspråkighetsfrågor, är det inte självklart att dessa behandlas djupare inom undervisningen. Detta hänger ju på tillgången till lärarutbildare med kunskaper kring området.

När man sedan granskar de lärarutbildningar som erbjuder inriktningar kring svenska som andraspråk upptäcker man ett allvarligt problem. Här ställs inga särskilda behörighetskrav. Före den nuvarande lärarutbildningens införande var det vanligt att man först krävde att de lärarstuderande hade läst minst 60 poäng i svenska. På så vis garanterades att de blivande lärarna i svenska som andraspråk också hade kunskaper kring skönlitteratur, textanalys, läs- och skrivutveckling. Det innebar också att de lärarstuderande redan hade

arbetat med sin egen skrivfärdighet och muntliga förmåga. Detta krav finns inte längre inom lärarutbildningarnas kurser i svenska som andraspråk. Det betyder att en lärarstudent kan välja inriktningen svenska som andraspråk vid sidan av t.ex. idrott, samhällsorientering eller franska. För att bli behörig för att undervisa i i svenska som andraspråk räcker 40 poäng: till skillnad från att bli behörig i svensks där det i examensbeskrivningen krävs 60 poäng för undervisning i grundskolans senare år och 80 poäng för behörighet till gymnasiet. Ställt mot att de elever som läser svenska som andraspråk ska få en funktionell språkbehärskning i nivå med förstaspråkstalare, och att ämnet ger samma behörighet till fortsatta studier som modersmålssvenska är detta allvarligt. Eleverna i svenska som andraspråk får lärare som läst en hel del om andraspråksutveckling, svenskans fonologi och syntaktiska struktur i ett kontrastivt perspektiv och annat strikt språkvetenskapligt med orientering mot tvåspråkighet. Men det är inte alls säkert att dessa lärare haft möjlighet att fördjupa sig kring sin egen eller sina framtida elevers skrivfärdigheter, utvecklat färdigheter kring litteraturläsning tillsammans med elever eller utvecklat några närmare kunskaper kring retorik eller textanalys. Hur ska de då kunna bidra till de andraspråkstalande elevernas utveckling mot allt mer avancerad behärskning av standard-svenskan?

Witt-Brattström uttalade sig enligt egen utsago (DN 060419) i en TV-debatt om att regeringens utbildningspolitik var rasistisk eftersom den bara

gav eleverna i Rinkeby tillräckligt med svensk-kunskaper för jobb i bananstånd i Rinkeby. Visst fog för den kritiken finns, när man ser hur lärarutbildningar hanterar utbildningen av lärare inom svenska som andraspråk. Det är för närvarande bara lärarutbildningen på Malmö högskola (Lärarutbildning – Svenska i ett mångkulturellt samhälle, 140p 2005) som på allvar förhållit sig till det faktum att antalet flerspråkiga elever ökar i skolan. De båda svenskinriktningarna är här ett huvudämne som ger de lärarstuderande behörighet att undervisa både i svenska och i svenska som andraspråk.

## ”Blattesvenskadebatten” – slutord

Jag har försökt belysa några vanliga föreställningar om språk och språkutveckling för andraspråkstalande som de framkommit i blattesvenskadebatten. Dessa föreställningar har jag också mött bland lärare och skolledare ute i kommunerna:

- \*modersmålsundervisning sker på bekostnad av en god svenskundervisning – alternativt: svenskundervisning är viktigare än modersmålsundervisning när det gäller elevers språk- och kunskapsutveckling
- \*det finns många kända personer i Sverige idag som har nått framgång utan särskilt stöd i svenska som andraspråk eller modersmålsundervisning, därför behövs inte vare sig det ena eller det andra



- \* svenska lär man sig i första hand på svensklektioner
- \* vissa talspråksformer, som t.ex. den svenska som ungdomar i multietniska förorter talar, är sämre än andra talspråksformer och bör inte uppmuntras
- \* man behöver inte undervisning i svenska som andraspråk, det räcker med att läsa god svensk skönlitteratur.

Att jag vill uppmärksamma det problematiska i dessa föreställningar, betyder inte att jag anser dem vara totalt felaktiga. Snarare vill jag påpeka att man djupare måste analysera och undersöka antagandena bakom varje föreställning. Till exempel är det helt rimligt att diskutera resurserna till modersmålsundervisning. Det är ju inte så svårt att inse att det kostar stora pengar att anställa många modersmåls lärare i skolor med en stor mängd olika modersmål representerade. Frågan är också hur många lektioner i veckan som är nödvändigt för att man ska kunna tala om en språkutvecklande modersmålsundervisning. Undervisning om eller på modersmål är en annan fråga att diskutera.

Man får inte av rädsla för att verka främlingsfientlig ifrågasätta en massrekrytering av modersmåls lärare till de svenska skolorna. Det handlar ju inte om rekrytering av lärare i första hand, utan om att rekrytera en viss kompetens till skolorna. Det krävs av lärare i modersmåls svenska åtminstone 60 poäng av svenskstudier på högskola. Här ska bland annat ingå ämnesdidaktik,

språkvetenskap, litteraturvetenskap och kvalificerad verksamhetsförlagd utbildning. Hur mycket språkstudier och vilket slag av språkstudier har skolornas modersmåls lärare bakom sig? Många är ofta universitetsutbildade, och i bästa fall lärarutbildade, men inte alltid i just språk, litteratur och ämnesdidaktik. Troligtvis hänger detta samman med att man helt enkelt inte har tillgång till kvalificerade språklärare på alla modersmål som förekommer. Då måste stora resurser satsas även på kompetensutveckling. Och naturligtvis lär man sig svenska på svensklektionerna, men inte bara där. Det diskuteras alldeles för lite vilken roll svenskläraren har och vilken roll alla andra lärare har i elevernas språkutvecklingsprocess. Att gemensamt uppmärksamma språket och diskutera lämpliga uttrycksformer bör väl ligga inom svenskämnenas ramar. Men att ge elever rikligt med tillfällen att uttrycka sig kring ämnet, vara mån om att de får språkramar för sätten att uttrycka sig i just ämnet, är inte självklart bara svensklärarnas uppgift. Allt för många tror att det endast är svensklärarens ansvar att se till att eleverna utvecklar sin uttrycksförmåga och sin läsförmåga. Svensklärare å sin sida, måste oftare intressera sig för språket utanför skönlitteraturens och grammatikövningarnas värld och se efter vad det är för språkbruk som till exempel gör att undervisningen i kemi är svårtillgänglig för andraspråkstalande elever. Här behövs en hel del samarbete över ämnesgränserna.

I boken *Lärare av imorgon* beskriver Carlgren och Marton (2000) lärarens professionella kun-

skap som ett kunnande om vad det innebär att ha en förmåga eller en färdighet. Det lärare utvecklar och fördjupar, och där också didaktisk forskning bidrar, är förmågan att analysera de färdigheter och förmågor som skolan åstundar för elevernas del. Att ha professionell kunskap om lärande är också att inse vilka förmågor som förvärvandet av en ny förmåga förutsätter. Jag skulle vilja utveckla denna fruktbara definition av lärares professionskunskap och säga att det inte bara handlar om att veta vari en förmåga består, utan också att veta vilka språkförmågor som är knutna till denna förmåga. Vilken språkförmåga förutsätts hos en individ för att han/hon ska kunna förvärva en ny förmåga? Roger Säljö skriver: ”Språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra” (Säljö 2000:82). Det här språket ska inte bara analyseras av språkvetare; det är också ett studieområde för dem som forskar kring kunskapsbildningens väsen. Det är också viktigt att påminna om att språket inte bara är ett verktyg för kunskapsutveckling, utan också ett livsrum för människan som individ och samhällsmedlem. Det är därför språkdebatter tenderar att bli så känsloladdade och diffusa. Det handlar inte bara om språket som objekt, utan om språket som en del av människans identitet. Vi är vårt språk, och får därför svårt att betrakta det utifrån. I lärandeprocessen är alla aspekter av språket närvarande, och detta måste varje lärare vara medveten om. Därför blir det av än större vikt att blivande lärare

lära sig att urskilja språkets roll i både sin egen och i sina framtida elevers värld. Språket kan bli ett medel för kunskapsinhämtande, men också ett hinder. Det kan bli ett medel för befrielse men också ett medel för förtryck. Därför borde examensbeskrivningen för lärarutbildningen innehålla krav på att lärarstuderande ska utveckla medvetenhet om språkets roll i lärandeprocessen och i människans kognitiva och sociala utveckling. Så länge min önskan inte kan uppfyllas på detta plan, skulle jag åtminstone vilja önska att landets samtliga lärarutbildningar skriver in dessa formuleringar i sina utbildningsplaner och också utvecklar både det allmänna utbildningsområdet och inriktningarna i enlighet med detta. Artiklar av det slaget som förekommit i blattesvenska debatten borde ofta och grundligt läsas av de lärarstuderande. Sådan läsning ger dem tillfälle att ventilera föreställningar om språk, språkutveckling och språkbruk och samtidigt få tillfälle att öva sig i kritiskt tänkande och vetenskapligt förhållningssätt.

## Referenser

- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press
- Carlsson, Ingrid & Ference Marton, 2000: *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Cummins, Jim (1981): Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied linguistics* 11:2 (pp 132-149)
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd

- Högskoleförordningen* (SFS 1993:100) bilaga 2:23.  
Examensordning, lärarexamen
- Kotsinas, Ulla-Britt (1991): Attityder till Stockholms-  
språk. I: Berge K. & Kotsinas, U-B (red) *Storstads-  
språk och storstadskultur i Norden*. Stockholm:  
Institutionen för nordiska språk, Stockholms uni-  
versitet.
- Kartläggning av svenska som andraspråk*, 2004. Stock-  
holm: Myndigheten för skolutveckling
- Kursplan för grundskolan: Svenska som andraspråk*,  
1995:46. Stockholm: Fritzes
- Lpo 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet,  
förskoleklassen och fritidshemmet 1994*. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet
- Malmö högskola 2005: *Lärarytelse - Svenska i  
ett mångkulturellt samhälle 140 poäng*, [http://www.  
edu.mah.se/LLÄRY-SM40/syllabus](http://www.edu.mah.se/LLÄRY-SM40/syllabus)
- Skolverket 2006: *Barn, elever och personal - Riksnivå.  
Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet,  
barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 2, 2006*.  
<http://www.skolverket.se/publikationer>
- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokultu-  
rellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Thomas, Wayne, P. & Collier, Virginia, P. 1997:  
*School Effectiveness for Language Minority Students*.  
Washington, DC: National Clearinghouse for Bi-  
lingual Education: [www.ncne.gwu.edu](http://www.ncne.gwu.edu)
- Thomas, Wayne, P. & Collier, Virginia, P. 2001: *A  
National Study of School Effectiveness for Language  
Minority Students' Long-term Academic Achieve-  
ment*, Berkeley: CREDE, [http://crede.berkeley.  
edu/research/llaa/llaa.html](http://crede.berkeley.edu/research/llaa/llaa.html)
- Refererade artiklar i DN:*
- Arbabi, Farnaz: *Syns jag nu, Åsa Mattsson?* DN  
060508
- Bijvoet, Ellen & Kari Fraurud: *Tillbaka till sakfrågor-  
na!* DN 060518
- Carp, Ossi: *Ett språk för miljoner*. DN 060517
- Gringoredaktionen: *"Miljonsvenska" är språkglädje*.  
DN 060502
- Hyldenstam, Kenneth: *Forskarna är ju ense!*  
DN 060422
- Leiva Wenger, Alejandro: *Förortsslangen för en stäm-  
pel*. DN 060502
- Leiva Wenger, Alejandro: *Simpla myter om förorten*.  
DN 060505
- Mattson, Åsa: *Från "bassa" till "buttana"*. DN  
060428
- Mattsson, Åsa: *Var är alla kreativa systrar?* DN  
060503
- Witt-Brattström, Ebba: *Vem äger svenskan?* DN  
060419
- Witt-Brattström, Ebba: *Miljonsvenskan – en medie-  
bluff*. DN 060513
- Witt-Brattström, Ebba: *Vad är det för fel på Rinkeby-  
forskning?* DN 060520
- Schottenius, Maria: *Stärk svenskämnet nu!* DN  
060520
- Thelander, Mats & Olle Josephson: *PS från svenska  
Språknämnden*. DN 060526
- Refererade hemsidor*
- [http://en.wikipedia.org/wiki/English-only\\_move-  
ment](http://en.wikipedia.org/wiki/English-only_movement)
- [http://ourworld.compuserve.com/homepages/  
JCRAWFORD](http://ourworld.compuserve.com/homepages/JCRAWFORD)

Lil Engström

## Möjligheter till lärande i matematik

### **Inledning**

*Möjligheter till lärande i matematik* är titeln på min avhandling som lades fram 21 april 2006. Avhandlingen har haft flera olika titlar under arbetets gång såsom: Matematik ett kreativt ämne, Datoranvändningen i matematiken, Datorn som kreativt verktyg i matematik, Datorn som didaktiskt verktyg i matematik... Ett matematiskt problem kan lösas på olika sätt, olika tankestrukturer kan användas. Datoranvändningen kan också visa på olika vägar att komma fram till ett resultat. Alltså skulle man kunna konstatera att den gemensamma nämnaren för matematik och datoranvändning är möjligheter till lärande. Cederquist och Lagercrantz skriver: *De begåvade barnen stimuleras otillräckligt och barn med svårigheter hänger inte med och reagerar med att obstruera undervisningen* (DN-debatt 18 juni 2006). Detta skulle kunna innebära att undervisning i skolan inte är tillräckligt inspirerande. Undervisningen i matematik resulterar i många fall i att studenterna skall lösa uppgifter/problem som läraren eller läroboken tillhandahåller. Ryve (2006) skiljer på problem och uppgift. Han menar, att en uppgift är ett problem om eleven inte har en

färdig metod att applicera för att lösa den. Bremner (2003) hävdar att 83% av uppgifter angående deriveringsregler går att lösa genom att kopiera det i läroboken lösta så kallade typexemplet. Det är troligt att så är fallet även inom andra områden än derivering. Finns det då andra möjligheter att lära matematik än att lösa uppgifter efter en mall som läraren eller läroboken förespråkat? Om den studerande kommer ihåg hur man skulle göra blir svaret förmodligen rätt. Är då kunskaper i matematik att man skall komma ihåg hur man skall göra och på så sätt få rätt svar eller kan det vara något annat?

Den övergripande frågeställning i min avhandling (Engström, 2006), som gäller lärare på gymnasienivå, är: *Hur använder olika lärare ett dynamiskt matematikprogram i sin matematikundervisning?* För att närmare belysa lärarens användningssätt av datorprogrammet valde jag att undersöka a) *Hur formulerar läraren sina matematikproblem/uppgifter?* b) *Hur använder läraren elevernas inhämtade erfarenheter?* och c) *Hur utnyttjas programvarans potential?* De studerande kan göra olika erfarenheter beroende på hur läraren formulerat problemet. Dessa erfarenheter

kan förhoppningsvis generera nya frågeställningar både hos den studerande och läraren. Denna artikel behandlar dels innehållet i min avhandling, dels tankar som den väckt hos mig. Då jag använder ordet studerande omfattar detta både elever i grundskola, gymnasium och högskole/ universitets studenter.

### **Dynamisk programvara**

Vid användning av dynamisk programvara iscensätter läraren genom sin problemformulering ett möte mellan studerande, matematik och programvara. Där är den studerandes kreativitet och tillit till sitt eget tänkande av stor betydelse. Programmet visar en blank sida då programmet öppnas. Inga frågor existerar och därmed inga förväntade svar. Läraren måste helt enkelt som sagt ha formulerat ett problem som möjliggör att den studerandes lärande – inte begränsar det. *Dynamisk* innebär bland annat att en konstruktion bibehålles – även om en figur minskas eller förstoras. Aktuella mätvärden förändras automatiskt vid en förändring av en figur. Visualiseringen har också stor betydelse. Studenten kommunicerar med datorprogrammet genom att använda olika kommandon. Datorprogrammet kommunicerar med den studerande genom att åskådliggöra vad hon/han kommenderat det att göra. Den dynamiska programvara jag använt i min undersökning heter Cabri Géomètre och kommer ursprungligen från Frankrike. Programmet är översatt till ca 18 språk, däribland svenska. Ett annat liknande program är Geometry Sketchpad

från USA. Båda programmen används över hela världen inom framför allt geometri och funktionslära. Undersök, upptäck och utforska är ord som kännetecknar arbetssättet med denna typ av programvara. Efter att ha upptäckt t.ex. matematiska samband finns det möjlighet att generalisera och ställa hypoteser. Dessa hypoteser kan så småningom generera ett behov att matematiskt bevisa det funna sambandet. Att arbeta med dynamisk programvara innebär med andra ord att laborera inom matematiken. Vad som fordras är att läraren formulerar problem, som *inte* begränsar den studerande. Problem som utmanar och inspirerar de studerande till att fortsätta sin undersökning och därmed dra slutsatser som i sin tur genererar kunskap. Programvaran kan användas från det man kan hantera en mus till universitetsnivå inom matematiken. Det är alltså läraren som initierar den studerandes möjlighet till att skaffa sig matematiska kunskaper.

### **Problemformuleringen**

Morgan (1994) hävdar att det fordras kunskaper i matematikämnet och kännedom om matematikprogrammet om programmets möjligheter skall utnyttjas. Detta synliggörs i lärarens problemformulering. Ämneskunskap omfattar förutom fakta- och begreppskunskap även förståelse för ämnesstrukturer, det vill säga, hur ämnet är uppbyggt (Shulman, 1986). Läraren har en viktig roll då hon/han initierar arbetet genom att formulera problem, som den studerande kan engagera sig i och tycka är meningsfulla (Wyndhamn, Ries-

beck, Schoultz, 2000). En problemformulering som utmanar eleven kan resultera i att eleven ställer nya frågor som i sin tur kan resultera i nya kunskaper. Undervisningen måste utgå från att skapa förståelse, formulera samband mellan olika begrepp och inte enbart ägnas till repetitiv övning, fritt från tänkande (Jung, 2002). Det finns forskning som visar på att utmaningar och engagemang verkar öka inlärning (Schofield, 1995).

With regard to the link between motivation and learning it seems eminently reasonable to postulate that increased engagement in the form of greater interest, or persistence in the face of difficulty is likely to increase learning and there are studies that support such contention. (Schofield, 1995, s. 199)

Watson och Mason (1998) menar att den typ av frågor läraren ställer speglar hennes/hans mål med undervisningen. Om eleven blir uppmanad att besvara en sluten fråga är det en viss faktakunskap läraren syftar till. Ger läraren en mer öppen fråga tillåter hon/han en utveckling av ett vidare tänkande hos eleven. Det är med andra ord läraren som genom sin problemformulering kan bestämma hur mycket eleven skall ha möjlighet att lära sig. Om läraren varierar sig i sin problemformulering kan hon/han också ge eleven möjlighet att lära sig något av läraren ej förväntat.

It follows that if students are embedded in a context in which a rich variety of question types are being used, they are likely to pick up a sense of the subject as a richly embroidered fabric. (Watson och Mason, 1998, s. 34)

Balacheff (1993) har funnit att när eleven kan lista ut lärarens förväntningar så fullföljer hon/han uppgiften utan att lära sig så mycket. Även inom laborativ verksamhet förekommer många gånger förväntade svar på laborationen (Emanuelsson, 2001).

Vanligast förekommande frågor i klassrummet är: a) pseudofrågor, som är perifera och kan uteslutas b) äkta frågor, som söker ett även för läraren okänt svar c) testfrågor (studenterna vet att läraren vet svaret) d) direkta frågor, för att utmana eleven till egen reflektion Ainley (1987). Forskning visar vilken betydelse lärarens problemformulering kan ha framför allt för elevens lärande. Jones, (2002), Gawlick (2002) och Laborde (1993) påpekar vikten av att ändra problemformuleringen då att nytt medium tas i anspråk. Problemformuleringen är troligen viktigt om datorprogrammets potential skall utnyttjas i lärandeprocessen.

Interaktionen mellan problemformulering, dator och visualisering beskrivs i nedanstående citat:

Tasks given to the students may require different strategies in a computer environment and thus call for different knowledge than in paper and pencil environment. Changing tools leads to changing the way tasks are performed and the facilities offered by computers may offer a strong interaction between visualization and knowledge in geometry. (Laborde, 1993, s. 48-49)

Ett datorprogram kan möjliggöra annorlunda kunskapsinlärning om problemen formulerades på ett relevant sätt, som utnyttjar datorprogram-

mets egenskaper. Laborde menar att om man byter redskap, bör man också ändra typen av problem och undervisningsstrategier.

Inläringen innebär en ny process vid användning av dynamisk programvara. Läraren är emellertid ansvarig för genomförandet.

### **Datorn idag**

Den används som ordbehandlare, presentationsverktyg, beräkningsverktyg och kommunikationsverktyg samt som en stor faktabas. De studerande lär sig, enkelt uttryckt, att finna fakta, sortera och bedöma dessa och sedan presentera dem. Datorn kan även användas som ett verktyg för att upptäcka och förstå samband i matematik, som är viktiga delar i en lärandeprocess. Wickman (2002) menar att en lyhörd lärare spelar en roll som laborationens regissör och bjuder in studenterna att delta utifrån deras förutsättningar.

Studerande kan till exempel genom att experimentera och därmed generalisera lära sig att dra egna slutsatser och formulera hypoteser som de sedan matematiskt kan bevisa. Detta innebär att matematik kan utvecklas genom tänkandet i motsats till att endast försöka komma ihåg och kopiera tidigare lösta exempel (se Bremler, 2003). Carlgren och Marton (2002) menar att information är endast en del av kunskapsbegreppet.

Och om kunskap vore lika med information i meningen olika fakta om världen skulle resonemanget äga en viss giltighet. Om kunskap däremot avser förståelse av olika fenomen, att se sammanhang, att sätta en sak i relation till en annan,

att göra skeenden begripliga, att upptäcka mönster, samband, gemensamma drag eller skillnader, då räcker det knappast med att behärska olika sökrutiner och ha tillgång till nätet. Då blir det måhända inte heller längre lika självklart att folk kan utveckla en generell förmåga att söka och bruka information i allmänhet. (Carlgren och Marton, 2002, s. 15-16)

Datorprogram liknande drillprogram erbjuder sällan de studerande någon utmaning. Den typen av program ger ytterst liten effekt på resultatet av kunskapsprocessen (Schofield, 1995). Dynamisk programvara, som tidigare beskrivits ger en annan möjlighet till processinläring.

Lärarna har intresse av att förändra undervisningen. Det kan dock vara svårt att förändra den undervisning som läraren tycker hon/han kan. Det finns forskning som visar att lärarna har svårighet att lämna sin traditionella undervisning. Det kan också ses som en process som går att förändra i etapper. Dock behöver lärarna utbildning i detta, som tidigare sagts. Risker för att hålla fast vid den traditionella undervisningen belyser Blomhøj i nedanstående citat. Därför kan kännedom om dynamisk programvaras potential vara en tillgång för läraren då hon/han skulle vilja förändra sin undervisning och sin kunskapssyn inom matematik. Där tänkandet och lärandet är det viktiga och inte rätt-svar pedagogik överskuggar lärandet.

Om undervisningen bibehåller en traditionell utformning finns det risk för att rätt-svar pedagogiken hämmar den undersökande verksamheten.

Om elevers användning av datorer i första hand är kopplad till deras arbete med inlämningsuppgifter av traditionell karaktär, ser jag en fara i att användningen av IT kan stärka den inlärningsyn som den lösningsorienterade elevverksamheten är uttryck för. Till skillnad från det krävs det undersökande och experimenterande datorbaserade aktiviteter, som gör att en sådan syn på lärande ska kunna komma i fråga. (Blomhøj, 2001, s. 206)

Ett öppet undervisningssätt, som inte mäter antalet rätt eller fel tillsammans med ett datorprogram, som saknar begränsningar i form av förutbestämda frågor och svar kan stödja en förändring i undervisningen. Ett undervisningssätt som innebär att det även finns möjlighet att en elev upptäcker något oförväntat. Om läraren skall kunna förändra sitt undervisningsinnehåll för att uppnå läroplanens mål utan att erhålla extra stöd i form av tid och kunskap, väljer troligtvis flera lärare att hålla fast vid det de redan kan.

En förändrad undervisningssituation kan villkoren för lärandet förändras. Schofield, (1995) fann i sin undersökning att läraren blir mera som en individuell mentor, en så kallad coach. En mentor behöver inte kunna allt men inspirerar eleven till att vilja utveckla sitt kunnande.

...the teacher's role tended to change from that of an expert who presented information to be assimilated by students to that of a coach or tutor who assisted students when they encountered difficulties in their relatively independent work. This shift meant not only that the students re-

ceived more individualized help, but also that they, generally speaking, worked more actively on their own rather than having the pace and content of their work controlled quite minutely by the teacher. (Schofield, 1995, sid 201- 202)

Blomhøj (2001) och Dahland (1998) menar att villkoren för elevernas verksamhet och det matematiska innehållet förändras eftersom IT-verktygen skapar en ny didaktisk situation.

IT innehåller en utvecklingspotential för elevernas verksamhet, inställning till lärandet av matematik och fortsatt forskning behövs på detta område. Matematisk kunskap kan ses som en produkt alternativt en process som tidigare nämnts. Övergången från en produkt till en process är inte självklar. Chiappini och Bottini (1999) menar att matematisk kunskap konstrueras genom en aktivitet. Här passar laborativ verksamhet in. Laborativ verksamhet som inte syftar till förutbestämda svar.

According to this epistemological position mathematical knowledge is not simply a ready made product that can be directly introduced into processes of teaching and learning. The new mathematical knowledge will only be actively constructed, in social interaction, by the student in his or her learning process within an activity. (Chiappini och Bottini, 1999, s. 2)

### ***Min undersökning***

Undersökningen omfattar tre lärare som i avhandlingen kallas André, Kristina och Erika. André undervisar i Schweiz. Kristina och Erika



undervisar i Sverige. Alla tre använder samma dynamiska programvara, Cabri Géomètre, i sin undervisning. Den empiriska undersökningen ägde rum 19 augusti till 8 oktober 2002 i årskurs 2 i en svensk gymnasieskola och 17 november till 24 november samma år i årskurs 1 och årskurs 2 i en gymnasieskola i Schweiz. Deras ålder, examensår erfarenhet av datoranvändning i matematiken och undervisningsämnen framgår i nedanstående tabell.

Lärare	Ålder	Läro- examen år	Datorn i mate- matiken	Undervis- ningsämnen
André	44	1982	Ca 10 år	Ma
Erika	34	1994	Ca 10 lekt	Ma, data kunskap
Kristina	50	1996	Ca 150 lekt	Ma, data kunskap

*Tabell 1.* Lärarnas ålder, examensår, erfarenhet och undervisningsämnen.

Undervisningsmiljöerna skilde sig åt bland annat genom att eleverna börjar på gymnasiet i Schweiz då de är omkring 13 år och går fem år på universitetsförberedande teoretiska linjer. De var intresserade av matematik och ansåg ämnet vara ett prioriterat ämne. De svenska lärarna påpekade att matematik inte var ett prioriterat ämne i de klasser, som deltog i undersökningen. Förutom att lärarna hade olika erfarenheter av datorprogrammet, olika kunskaper i matematik undervisade de även i olika klassrumsmiljöer. Därför kan

resultatet av undersökningen inte jämföras utan endast ses som tre olika exempel.

### **Vad fodras för att läraren skall lyckas?**

Min avhandling har synliggjort olika redovisningsformer och olika sätt att inhämta fakta. Läraren behöver dels goda ämneskunskaper dels kunskaper att omvandla denna kunskap till undervisningsbart stoff Boström, (2003). Gess-Newsome (1999) troliggör att lärare med gedigna ämneskunskaper kan vara mer flexibla i sin undervisning och därmed ha större förmåga att variera sitt arbetssätt. Utbildning för att använda ett datorprogram ur ett didaktiskt perspektiv finns det även behov av (Balacheff, 1993, Dahland, 1993 och Schofield, 1995). André som hade störst erfarenhet av datorn i matematiken och gedigna ämneskunskaper var den som gick ifrån läroboken helt och hållet och utmanade elevernas matematiska tänkande. Han utnyttjade också Cabris potential och formulerade uppgifter där programmets dynamiska effekter användes. Dessa problem hade dessa elever med svårighet kunnat lösa med papper och penna. Resultatet av elevernas laborerande skapade i stället en nyfikenhet hos eleverna. De frågade sig: "Hur kommer detta sig?" För att utnyttja dynamisk programvaras potential är det nödvändigt för läraren att förstå och vilja finna nya vägar att lära matematik annars är det risk för att programmet används på traditionellt sätt.

As just suggested, in order to have computer use result in potentially positive change, one has to find ways to team the technology up with teachers who understand and share the transformational goals. Otherwise, the technology will be little used in ways that do not help it reach its potential educational value. (Schofield, 1995, s. 220)

Schofield (1995) fann även att lärare har svårt att förändra sin traditionella undervisning och att använda datorn. Kristina som hade lika lång ämnesutbildning men mindre erfarenhet av programmet var den som tog initiativ till att på sin skola vilja utveckla matematikundervisningen. Hon var också den som lät eleverna angripa en annan typ av problem vid ett redovisningstillfälle. För övrigt liknade uppgifterna lärobokens uppgifter. Detta förklarade både Kristina och Erika med att annars skulle eleverna utebli från lektionerna om de inte kände igen uppgifterna. Kristinas och Erikas syfte med att använda Cabri var bland annat att försöka få eleverna att förstå så att de kunde lösa uppgifterna i boken. Lärarens syn på vad matematik är kan också utvecklas då de använder dynamisk programvara. Schofield (1995) fann även att datorprogrammet gav studeranden en personlig utmaning, höjde motivationen och det var inte genant att göra fel. Det finns emellertid forskning som visar att det inte endast är att placera datorn i händerna på läraren och be denne använda datorn, som didaktiskt redskap (Jones, 2002). Jones menar också att om programmet integreras i läroplanen kan mätbara vinster i inlärningen noteras.

Avslutningsvis kan noteras att möjligheter till lärande i matematik kan utökas genom att använda dynamisk programvara. Läraren måste emellertid både ha kunskap i matematik och om programvarans potential och hur den kan användas didaktiskt.

Om du läsare skulle vilja fördjupa dig i min undersökning finns min avhandling Engström, L. 2006, *Möjligheter till lärande i matematik* att köpa på HLS förlag.

## Referenser

- Ainley, J., (1987), *Telling Questions, Mathematics Teaching*, 118, s. 24-25.
- Balacheff, N., (1993), Artificial, Intelligence and Real Teaching, pp 131-158 in Keitel, C., Ruthven, K., (Eds.), (1993).
- Boström, A., (2003), *Kemilärarens berättelser, Atomubåten som sjönk, chokladkakans färd mot sopberget och pannstenen som liknade en smörgås*. Licentiatavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Utbildningsförvaltningen Stockholms stad.
- Bremner, N., (2003), *Matteboken som redskap och aktör, En studie av hur derivata introduceras i svenska läroböcker 1967-2002*, Licentiatavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, Utbildningsförvaltningen Stockholms stad.
- Carlgren, I., Marton, F., (2002) *Lärare av i morgon*, Lärarförbundets förlag, Stockholm, Kristianstads boktryckeri.
- Chiappini, G., and Bottino, R., M. (1999) *Visualisation in teaching-learning mathematics: the role of the computer*, Consiglio Nazionale delle Ricerche Istituto per la Matematica Applicata-Genova-

- Italy, Graphics And Visualization Education, 1999, Charting the Future for Computer Graphics Education, July 3-5, Coimbra, Portugal.
- Dahland, G., (1993), Datorstöd i matematikundervisningen, En studie av förutsättningar för förändring av en traditionsrik skolmiljö. Rapport nr 1993:08 Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Emanuelsson, J., (2001), En fråga om frågor, Göteborg, Studies in Educational Sciences, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engström, L., (2006), *Möjligheter till lärande i matematik, Lärares problemformuleringar och dynamisk programvara*, HLS förlag, Stockholm.
- Gawlick, T., (2002), *On Dynamic Geometry Software in the Regular Classroom*, Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, vol.34(3), Stuttgart: Klett 1969.
- Gess-Newsome, J.,(1999), *Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their Impact on Instruction*, i Gess-Newsome, J and. Lederman N., G.(Eds.),(1999) sid. 51-94.
- Gess-Newsome, J and. Lederman N., G., (Eds.), (1999), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Published in cooperation with Association for the Education of Teachers in Science, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/ Boston/London
- Laborde, C., (1993), The Computer as Part of the Learning Environment: The Case of Geometry, in Keitel, C., Ruthven, K., (Eds.), (1993), s. 48-67.
- Jones, K., (2002), Implications for the classroom, Research on the use of dynamic software, in Micromath, p. 18-20. [www.soton.ac.uk/~dkj/publications/Jones\\_MM\\_DGS&refs.pdf](http://www.soton.ac.uk/~dkj/publications/Jones_MM_DGS&refs.pdf).
- Jung, I., (2002), *Student Representation and Understanding of Geometric Transformations with Technology Experience*, A Dissertation submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfilment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Athens, Georgia.
- Keitel, C., Ruthven, K., (Eds.), (1993) *Learning from Computers Mathematics Education and Technology*, Springer-Verlag, New York.
- Lerman, S., (Ed), (1994), *Cultural Perspectives on the Mathematics Classroom*, Kluwer, Dordrecht
- Morgan, C., (1994) *The Computer as a Catalyst in the Mathematics Classroom* i Lerman, S. (ed.), (1994), s. 116-131.
- Ryve, A., (2006), Vad är kunskap i matematik?, *Nämnanaren*, nr 2, Göteborgs Universitet
- Schofield, J.,W., (1995), *Computers and Classroom Culture*, Cambridge: Cambridge University Press.)
- Schofield, J.,W., (1995), *Computers and Classroom Culture*, Cambridge University Press.
- Shulman, L., S., (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, Educational Researcher, 15(2:4-14) Washington, American Educational Research Association 1972.
- Victorin Cederquist, Å.och Lagercrantz, H., (2006), *Skolans dåliga arbetsmiljö gör många barn sjuka*, DN debatt 18 juni.
- Watson, A., & Mason, J., (1998), *Questions and Prompts for Mathematical Teaching*, Derby: Association of Teachers of Mathematics.
- Wickman, P-O., (2002), *Vad kan man lära sig av laborationer?* i Strömdahl, H., (2002), sid. 97-114.
- Wyndhamn, J., Riesbeck, E., Schoultz, J. (2000), *Problemlösning som metafor och praktik*, Linköpings universitet, institutionen för tillämpad lärarkunskap.

## ***Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik***

av Gunnar Lindström och Lars Åke Pennlert

Trots att didaktikbegreppet allt mer ersatt det tidigare etablerade begreppet ”metodik” på Lärarhögskolorna, har få pedagoger gett sig på uppgiften att skriva en bok riktad till lärarstuderande om vad undervisning ur ett didaktiskt perspektiv kan innebära. De böcker som tidigare funnits och som diskuterat didaktikbegreppet, som till exempel Michael Uljens *Didaktik* från 1997 och Svein Sjöbergs (2000) *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*, har båda haft ett mer teoretiskt perspektiv på didaktikbegreppet, den första boken med ett mer teoretiskt kunskapsperspektiv och den senare med ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv.

Gunnar Lindströms och Lars Åke Pennlerts lilla bok på 69 sidor fyller det tomrum som många lärarstudenter kan uppleva när de för första gången möter begreppet didaktik i sin utbildning. Författarna påpekar på sidan 38 att en del av materialet är utarbetat i dialog med lärarstudenter vid Umeå universitet och mycket av bokens material vittnar om en praktknära förtrogenhet.

Författarna utgår från tre områden; didaktisk kompetens, social kompetens och innehållsämneskompetens. De menar att dessa tre områden är integrerade i varandra i den konkreta yrkesutövningen, men ändå kan diskuteras separat.

Utifrån dessa tre indelningar går författarna sedan igenom olika villkor som styr och påverkar undervisning, såsom till exempel styrdokument, fostran och värdegrund, arbetslag, ramfaktorer och föräldrar. I beskrivningen av dessa olika komponenter, som lärarstuderande kanske inte alltid beaktar ur ett didaktiskt perspektiv, märks författarnas praktknära kunskap i förmågan att ställa skenbart enkla frågor kring svåra didaktiska beslut, som till exempel ”hur föräldrars önskemål och förväntningar på den enskilde lärarens undervisning kanaliseras och tas tillvara?” Denna fråga och liknande får lärare ofta ta ställning till i vardagen, men de diskuteras sällan under utbildningens gång.

De avsnitt som jag tror att lärarstudenter vid första läsningen mest kommer att använda sig av är det avslutande avsnittet som handlar om undervisningsmetoder. Det är intressant att läsa en bok om didaktik som inte väjer för att även ta upp konkreta undervisningsmetoder, som författarna menar kan bidra till ett gott undervisningsklimat och stödja lärarens didaktiska tänkande. Författarna gör en skillnad mellan interaktiva metoder och förmedlande metoder, och ger som exempel på de förstnämnda bland annat kortskrivning och loggboksskrivande och hur undersökande och problembaserade metoder kan hjälpa läraren att kan ringa in elevernas förkunskaper. Infogade i ett övergripande didaktiskt resonemang om lärarens, elevens och ämnesinnehållets inbördes relationella förhållande diskuterar författarna konkreta undervisningsmetoder. Därigenom kan

studenten se undervisningsmetoder infogade i ett didaktiskt sammanhang och inte som enstaka tuvor att hoppa på från lektion till lektion eller som lösryckta ”tips” att förmedla i personalrummet.

Men även examinerade och erfarna lärare får i denna bok hjälp med att reflektera över sin egen undervisning. Under rubriken *Att reflektera över undervisning – didaktisk analys II* visar författarna ett exempel på didaktisk analys som jag menar borde genomföras oftare i svenska klassrum än vad som sker idag och som skulle kunna hjälpa

fler lärare till ett mer medvetet didaktiskt reflekterande. Den distansering, som en didaktisk analys över en undervisningsprocess innebär, kan hjälpa såväl studenter som lärare att undersöka tankar och handlingar som vanligt tas för givna i många klassrumssituationer. Det vore mycket vunnit, om denna bok kunde stödja lärare och studenter att koppla egna erfarenheter till ett didaktiskt tänkande.

Gunilla Molloy, Fil.Dr. i svenska med didaktisk inriktning.

## Didaktikens Forum årgång 3

### Innehåll i nr 1

Att lyfta matematiken – ett uppdrag med lärandeteoretiska konsekvenser?

*Av Anna Palmer*

NTA, skolan och näringslivet – exemplet Oskarshamn

*Av Bengt Karlsson*

Undervisningens mål: Slöjd ur ett lärar-elevperspektiv

*Av Ingrid Lindell och Eva Lena Pettersson*

Den nationella forskarskolan i naturvetenskapernas och teknikens didaktik (FontD)

*Av Helge Strömdahl*

Science Education as a cultural entity: teaching-metaphors and the emergence of environmental spirituality

*Av Joan Solomon*

Konferensrapport från SmDi 61

*Av Gunilla Molloy*

### Innehåll i nr 2

Regnbågsförälder på förskolan

*Av Lisa Gannå*

Galja tittar i en modetidning och Boris Petrovitj är journalist: Kön och heteronormativitet i ryskläromedel för gymnasiet

*Av Fredrik Mandelin*

Förebilder

*Av Peter Emsheimer*

Bokrecension: *Didactica 10*

*Av Eva Norén & Anna Nilsson*

Forskarskolan estetiska lärprocesser

*Av Staffan Selander*

Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägna – ett sociokulturellt perspektiv

*Av Diana Berthén & Inger Eriksson*

Rapport från den tredje internationella etnomatematikkonferensen, ICEm 3, Auckland, Nya Zeeland

*Av Eva Norén*